

## La propuesta cognitiva de Liev Semiónovich Vygotski

Jaime Melchor Aguilar  
Javier de Jesús Rendón Sosa

### Sinopsis

*En el artículo La propuesta cognitiva de Liev Semiónovich Vygotski se hace referencia a las categorías que él utilizó para explicar el proceso cognoscitivo y que son: constitución de conciencia, zona de desarrollo próximo, funciones psíquicas superiores y formación de conceptos. Con esas categorías, Vygotski expresa una concepción de lo que es el ser y la realidad, la manera de plantearse su conocimiento y los fines que se desean alcanzar. Se concluye que si bien la aportación teórica de Vygotski representó un avance notable en la explicación del proceso cognoscitivo, actualmente existen otras propuestas más avanzadas pero que los teóricos de la educación, en su mayoría, desconocen.*

*Términos clave: <Conceptos fundamentales> <modelos psicológicos> <modelos socioculturales> <proceso de aprendizaje> <México>*

### Abstract

*The cognitive approach proposed by Liev Semiónovich Vygotski regarding the categories he used to describe the cognitive process is covered in this project. Such categories are: Awareness development, Zone of proximal development, Higher Psychological skills and Concept formation. Vygotski expresses with such categories a concept of being and reality, a way to achieve knowledge and the objective. In conclusion the theoretical contribution of Vygotski represents a great advance in explaining the cognitive process, however, nowadays there are more advanced approaches still unknown to many education theorists.*

*Key terms: <Fundamental concepts> <psychological patterns> <sociocultural patterns> <learning processes> <Mexico>*

## Introducción

En la mayoría de los trabajos teóricos que se realizan en México, predomina la aplicación del sistema de investigación denominado Hipotético-Deductivo. Con ese sistema, la mayoría de los teóricos se dedican a la comprobación de hipótesis y no a la explicación de la realidad. En los reportes de investigación, que se generan a partir del uso de ese sistema, abundan los marcos teóricos, las gráficas, los cuadros, los índices, los mapas y los indicadores, pero las explicaciones no aparecen por ningún lado. Es común que se piense que otros teóricos se encargarán de utilizar las hipótesis aceptadas y rechazadas para construir teoría, es decir, explicaciones, pero estas son las grandes ausentes en la realidad investigativa mexicana.

No sobra decir que el uso del sistema de investigación Hipotético-Deductivo, erróneamente identificado como el método científico, indica la pobreza teórica con la cual se realiza la investigación educativa en nuestro país no sólo por los académicos que se han formado en instituciones de excelencia en México sino también por aquellos que provienen de otros países, entre los que se pueden contar a los que, ideológicamente, se identifican en contra del capitalismo. Como consecuencia inmediata de esa visión investigativa se genera un rechazo casi generalizado de todos los trabajos que no se ajusten al estudio de problemas reales y al modelo de investigación señalado y en cual destacan el planteamiento del problema, los objetivos, la justificación, el marco teórico, las hipótesis y otros puntos similares. Para quienes sólo piensan en problemas reales, artículos como La propuesta cognitiva de Liev Semiónovich Vygotski no se refiere a un problema real, como si esa propuesta no se refiera a lo que sucede en las instituciones de nuestro país.

Desde otras propuestas investigativas, se considera que uno de los aspectos importantes de la investigación es la identificación de las categorías

que han sido utilizadas por los teóricos para construir explicaciones. A partir de ese proceso, puede ser posible darse cuenta de la vigencia o obsolescencia de una o más teorías y, a partir de ellas, proponer nuevas explicaciones utilizando las categorías identificadas por los teóricos u otras que cumplan las funciones que se requieren.

De los teóricos que han sido identificados como constructivistas (Coll, 1997, p. 5) podemos expresar que las aportaciones más conocidas en el proceso de cognición corresponden a Piaget y a Vygotski. Las obras de otros teóricos como Ausubel y Bruner se basan, fundamentalmente, en aquellas aportaciones. (Ausubel, 1983; Bruner, 1969 y 1988 y Piaget, 1969, 1978, 1981, 1986, 1991 y 1994.)

Refiriéndonos a Vygotski podemos decir que él tuvo una amplia formación filosófica: reconoció la importancia de la dialéctica materialista y ponderó las aportaciones de Marx, Hegel y de Engels. Analizó críticamente las obras de Koffka, Piaget, Bühler y otros psicólogos pero intentó explicar el problema del conocimiento a través de la Psicología Marxista de la cual se proclamó como uno de los iniciadores y en la que siguió, según él, el sistema que aplicó Carlos Marx para analizar las condiciones sociales de su tiempo (Vygotski, 1982a, 1982b, 1983 y 1984).

Actualmente, en los círculos académicos relacionados con la preparación profesional de personal docente y el diseño de planes de estudio de educación básica o, inclusive de nivel de posgrado, se acude a las aportaciones de Vygotski, a las de Piaget, a las de Bruner o a las de Ausubel, entre otros, para encontrar la solución a los problemas que se presentan en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje ya que no es común que, en esas instancias, se reconozca el problema del conocimiento.

Lo que Vygotski explica es el desarrollo del niño y, para él, ese proceso está relacionado con la instrucción. Las aportaciones de Vygotski pueden sintetizarse en los siguiente términos:

1. el desarrollo del individuo es resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje resulta relevante;
2. el conocimiento es resultado de la interacción social y en esa interacción con otros sujetos se constituye la conciencia. En este sentido, según Vygotski el uso de símbolos es fundamental en el proceso de pensar de manera compleja. Uno de los símbolos más relevantes es el lenguaje escrito cuya complejidad es mayor, dice, que la del lenguaje hablado;
3. la instrucción debe preceder al desarrollo y potenciarlo. Esa afirmación es contraria a la que sostenía Piaget para quien en cada estadio de desarrollo sólo pueden adquirirse determinados conocimientos. En ese sentido, Vygotski planteó la categoría de zona de desarrollo próximo para resaltar la importancia del aprendizaje por la mediación por otros y el uso de herramientas, principalmente el lenguaje;
4. el uso de la crítica como parte del sistema de investigación.

Vygotski ha sido considerado constructivista porque concibió a los seres humanos "...como constructores permanentes en su entorno y de las representaciones de éste a través de su implicación en formas diferentes de actividad." (Wertsch, 1988, p. 196. Vid. García, 2000, p. 18).

Por lo dicho anteriormente, en este artículo se presenta el entramado categórico-conceptual (Covarrubias, 1995a, 1995b, 1999a y 1999b) que utilizó Liev Semiónovich Vygotski para explicar el proceso de cognición. Desde luego que no se trata de una síntesis de las obras de Vygotski, ya que una tarea de esa magnitud rebasa en mucho las pretensiones de este documento. Como complemento a lo anterior, agregamos las concepciones ontoepistemológicas y teleológicas que pueden ser identificadas en las obras de Vygotski.

#### El entramado categorial

La mayoría de quienes se refieren a las aportaciones de los teóricos no enfatizan las categorías que se utilizan para construir explicaciones. En este sentido, consideramos que las categorías mediante las cuales Vygotski explica el proceso de cognición son: la constitución de conciencia, la zona de desarrollo próximo, las funciones psíquicas superiores y la formación de conceptos.

#### Constitución de conciencia

Por su formación intelectual, Vygotski asumió las tesis marxistas y, en ellas, reconoció la importancia que Marx y otros filósofos le habían concedido a la constitución de conciencia (Vygotski, 1982a, p. 119). Aunque una de las obras más importantes de Vygotski se refiere a la relación entre el pensamiento y el lenguaje, él reconoció que el problema de la conciencia era aún más amplio y profundo que el problema de esa relación o de sus componentes (Vygotski, 1982b, p. 346 y Wertsch, 1988, p. 194).

Vygotski planteó que "psicológicamente la conciencia es un hecho indudable, una realidad primordial y un hecho, ni secundario, ni casual, de enorme importancia. Nadie lo discute. Podremos diferir el problema [de la importancia de la conciencia] pero no eliminarlo por completo. En la nueva psicología las cosas no marcharán bien hasta que nos planteemos audaz y claramente el problema de la psique y de la conciencia y hasta que no lo resolvamos experimentalmente, siguiendo un procedimiento objetivo" (Vygotski, 1982a, p. 19).

Entre los seguidores de Vygotski hay cuando menos dos grupos: los que comentan que, irónicamente, la aportación de Vygotski al considerar la importancia de la conciencia es una de las que menos se han tomado en cuenta en el proceso educativo y los que consideran que la vigencia del pensamiento vygotkiano se debe a la explicación del origen social de la conciencia (Wertsch, 1988 p. 11).

Para Vygotski, "...el pensamiento y el lenguaje son la clave para comprender la naturaleza de la conciencia humana. Si el lenguaje es tan antiguo como la conciencia, si el lenguaje es la conciencia que existe en la práctica para los demás y, por consiguiente, para uno mismo, es evidente que la palabra tiene un papel destacado no sólo en el desarrollo del pensamiento, sino también en el de la conciencia en su conjunto" (Vygotski, 1982b, p. 346).

Desde nuestra perspectiva, el tratamiento que Vygotski le concedió a la conciencia presenta situaciones problemáticas como las siguientes:

1. considerar que el problema de la conciencia podía ser resuelto desde un enfoque disciplinario, desde la Psicología Marxista que el mismo Vygotski impulsó ampliamente como continuación de los trabajos de otros psicólogos como K. N. Kornílov. La psicología —decía Vygotski— "...debe plantear y resolver el problema de la conciencia en la perspectiva de considerarla como interacción, reflexión, excitación recíproca de diferentes sistemas de reflejos" (Vygotski, 1982a, p. 50.).
2. considerar que el problema de la conciencia podría ser resuelto experimentalmente (Vygotski, 1982a, p. 19).

#### Zona de desarrollo próximo

Quienes comentan las obras de Vygotski consideran que la zona de desarrollo es una traducción de la tesis marxista de la influencia de la sociedad en el sujeto. La zona de desarrollo próximo está considerada como una de las grandes aportaciones de Vygotski ya que, mediante ella, intentó resolver los problemas prácticos de la psicología de la educación: la evaluación de las capacidades intelectuales de los niños y la evaluación de las prácticas de instrucción (Vygotski, 1982a, pp. 444-445; Wertsch, 1988, pp. 83, 88-89 y Moll, 1993, p. 15).

Según Vygotski, el niño, en colaboración con otros sujetos, resuelve con mayor facilidad las tareas que están más próximas a su nivel de desarrollo.

Cuando la dificultad de una tarea aumenta —sigue diciendo Vygotski— puede resultar insuperable para el niño, incluso para resolverse en colaboración con otros. (Vygotski, 1982a, p. 240.) Para Vygotski, la divergencia entre la edad mental o el nivel de desarrollo actual, que se determina con ayuda de las tareas resueltas de forma independiente y el nivel que alcanza el niño al resolver las tareas, no por su cuenta, sino en colaboración, es lo que determina la zona de desarrollo próximo (Vygotski, 1982<sup>a</sup>, p. 241). Mediante la zona de desarrollo próximo Vygotski relacionó el desarrollo del niño con la instrucción y, desde luego, que refutó a Piaget y a otros psicólogos de su tiempo. (Vygotski, 1982a, p. 239).

La importancia que Vygotski dio a la zona de desarrollo próximo se debió a que según él, el desarrollo que parte de la colaboración es la fuente de todas las propiedades específicamente humanas de la conciencia del niño. En estas circunstancias, el factor principal del desarrollo infantil es la instrucción (Vygotski, 1982b, p. 241).

Vygotski agregó que, en la escuela, el niño no aprende a hacer lo que es capaz de realizar por sí mismo, sino a hacer lo que es todavía incapaz de realizar, pero que está a su alcance en colaboración con el maestro y bajo su dirección. Lo fundamental, entonces, de la instrucción es precisamente lo nuevo que aprende el niño (Vygotski, 1982b, p. 241).

Para Vygotski, lo que el niño es capaz de hacer hoy en colaboración será capaz de hacerlo por sí mismo mañana. En la edad infantil, sólo es buena la instrucción que va por delante del desarrollo y arrastra a este último. La instrucción debe orientarse, según Vygotski, hacia los ciclos ya superados de desarrollo, basándose en las funciones que están en trance de maduración. Las posibilidades de la instrucción las determina la zona de desarrollo próximo. En los niños, las posibilidades de instrucción pueden ser distintas, a pesar de que la edad intelectual de un grupo de ellos sea la misma, ya que las zonas de su desarrollo próximo divergen bruscamente. (Vygotski, 1982b, pp. 241-241).

En Vygotski, las funciones que intervienen activamente en la instrucción escolar giran alrededor del eje de las principales formaciones nuevas de esa edad: la toma de conciencia y la voluntariedad. Estas dos cuestiones constituyen los rasgos diferenciadores fundamentales de todas las funciones psíquicas superiores que se forman en esa edad. Por tanto, podríamos llegar a la conclusión de que la edad escolar es el período óptimo de la enseñanza del lenguaje escrito y de la gramática que se basan al máximo en los fenómenos que son conscientes y voluntarios. “Debido a ello, la enseñanza de esas materias proporciona las mejores condiciones para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores que se hallan en la zona de desarrollo próximo. Precisamente la instrucción puede intervenir en la marcha del desarrollo e influir decisivamente en él porque esas funciones aún no han madurado a comienzos de la edad escolar porque la instrucción puede organizar en cierto modo el proceso ulterior de su desarrollo y con ello determinar su destino. El problema de la instrucción en el desarrollo es central en el análisis del origen y de la formación de los conceptos científicos” (Vygotski, 1982b, pp. 244-246).

Vygotski sostenía que la experiencia universal había mostrado que, en el comienzo de la escuela, la enseñanza de la escritura es una de las asignaturas más importantes de la instrucción escolar, “...ya que favorece el desarrollo de todas las funciones que aún no han madurado en el niño. Así es que cuando decimos que la instrucción debe basarse en la zona de desarrollo próximo, en las funciones aún inmaduras, no estamos recetando nada nuevo a la escuela, sino que nos liberamos del viejo equívoco de que el desarrollo debe recorrer obligatoriamente sus ciclos, preparar por completo los fundamentos sobre los que la instrucción debe erigirse” (Vygotski, 1982b, p. 242).

Según A. N. Leontiev, el enfoque de la zona de desarrollo próximo de Vygotski resultaba revolucionario ya que en aquella época predominaba la idea que la instrucción debía ir siempre a la zaga del desarrollo y servir para reforzar lo conseguido por él.

En ese sentido —sigue diciendo Leontiev— “...parecía imposible que la instrucción precediese al desarrollo del niño, porque no se podía enseñar aquello para lo cual aún no había bases madurativas en el propio niño. Precisamente lo habitual era determinar su nivel de evolución según lo que fuera capaz de realizar por sí mismo. Sólo un análisis del desarrollo efectuado mediante cortes transversales podía conducir a semejante conclusión. Pero la cuestión cambió radicalmente después de la aplicación del método histórico-genético de Vygotski, que permitió descubrir el nivel potencial del progreso intelectual del niño: la zona de desarrollo próximo” (Vygotski, 1982a, p. 445).

Desde nuestra perspectiva, la concepción de la zona de desarrollo próximo se ha tomado como justificación de la forma en que la enseñanza está organizada en la escuela con base a un maestro, es decir, el potencial de la zona de desarrollo próximo se ha reducido al campo de la enseñanza y el aprendizaje. (Vygotski, 1982a, pp. 444-445). Trabajar con base en la zona de desarrollo próximo puede contribuir a mejorar el proceso educativo pero no se resuelve el problema del conocimiento. En el sistema de investigación Dialéctico-Crítico, la necesidad de trabajar en la apropiación de conocimiento, con base en un proyecto de investigación, es una propuesta más avanzada que la que propuso Vygotski. (Vid. Covarrubias 1991; 1995a; 1995b, 1998a; 1998b; 1999a y 1999b).

#### Funciones psíquicas superiores

Desde la psicología se identifican dos tipos de funciones: las inferiores, primitivas o elementales (aquellas con las que nacemos) y las superiores (el lenguaje, la escritura, el dibujo infantil, el desarrollo de las operaciones matemáticas, el pensamiento lógico, la formación de conceptos, la memoria y la atención). (Vygotski, 1983, pp. 121, 350, 352 y Wertsch, 1988, p. 41).

Según Vygotski, las funciones psíquicas inferiores están determinadas fundamentalmente por las

peculiaridades biológicas de la psique y las funciones psíquicas superiores son más complejas y se desarrollan durante la interacción del sujeto con la cultura (Vygotski, 1983, p. 121). Las funciones psíquicas superiores están relacionadas con las funciones psíquicas inferiores pero a las primeras no se llega por secuencia lógica a partir de las segundas.

Para Vygotski, el desarrollo no se orienta a la socialización, sino a convertir las relaciones sociales en funciones psíquicas y, en este sentido, dice que "...toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad" (Vygotski, 1983, pp. 150-151).

Las funciones psíquicas superiores se forman por la mediación de signos externos, a través del lenguaje y el pensamiento. Por lo tanto, el empleo del signo, tiene primordial importancia en todo el desarrollo cultural. (Vygotski, 1983, pp. 153, 168 y 349 y Moll, 1993, p. 22). El proceso de formación de las funciones psíquicas superiores se da cuando el organismo asimila las influencias externas, de acuerdo con el nivel de desarrollo psíquico en que se halla. (Vygotski, 1983, pp. 154-155).

Según Vygotski, en su tiempo, la problemática en torno a las funciones psíquicas superiores consistía en lo siguiente:

1. el estudio de esas funciones era un ámbito inexplorado que era necesario conocer para conocer al niño (Vygotski, 1983, p. 11);
2. no se disponía de un "método" de investigación que permitiera comprender y explicar los hechos y regularidades obtenidos en el proceso de trabajo (Vygotski, 1983, pp. 11, 53-54 y 55-56);
3. las funciones psíquicas superiores como la memoria, la atención y el pensamiento eran reducidos a procesos elementales y se

consideraban procesos y formaciones naturales sin ninguna relación genética y, además, se confundía lo natural y lo cultural, lo natural y lo histórico, lo biológico y lo social (Vygotski, 1983, pp. 12, 15 y 19).

#### Formación de conceptos

Para Vygotski, existen dos tipos de conceptos: los cotidianos y los científicos. El proceso de formación de ellos, sobre todo de los científicos, como proceso especial y diferenciado, es el factor determinante del desarrollo del pensamiento conceptual. Con esa afirmación, Vygotski se opuso a las concepciones de otros teóricos que consideraban que la asociación, la atención o la combinación de juicios e ideas eran el factor decisivo y esencial, capaz de explicar adecuadamente la aparición de una nueva forma de pensamiento, cualitativamente distinta e irreductible a otras operaciones intelectuales elementales (Vygotski, 1982a, p. 444; 1982b, pp. 131 y 250; Moll, 1993, p. 23; Vygotski, 1982b p. iv; Wertsch, 1988, p. 117).

Para Vygotski, la formación del concepto o la adquisición del significado de la palabra es el resultado de una actividad compleja en la cual intervienen y se combinan de un modo especial todas las funciones intelectuales básicas. Las raíces de la formación del concepto, dice Vygotski, están en la primera infancia, pero las funciones intelectuales cuya combinación constituye el fundamento psíquico del proceso de formación de los conceptos maduran, se forman y se desarrollan sólo en la edad de la pubertad (Vygotski, 1982b, pp. 130-131).

Sólo cuando el niño se convierte en adolescente resulta posible la transición decisiva al pensamiento conceptual. Antes de esa edad encontramos ciertas formaciones intelectuales aparentemente similares a los verdaderos conceptos y que, debido a esa semejanza superficial, pueden ser confundidos con indicios de la presencia de verdaderos concepto ya en una edad muy temprana. De hecho,

estas formaciones intelectuales equivalen funcionalmente a los verdaderos conceptos posteriores.

Para Vygotski, "...el análisis experimental del proceso de formación de conceptos revela que el elemento fundamental e imprescindible de todo ese proceso es el uso funcional de las palabras u otros signos en calidad de medios para dirigir activamente la atención, analizar y destacar los atributos, abstraerlos y sintetizarlos" (Vygotski, 1982b, p. 131).

Aunque Vygotski compartió con Tolstoi la dificultad de enseñar los conceptos de manera directa, no concibió a estos como la forma y contenido de lo real (Covarrubias 1995a), sino como términos más elaborados. Según Vygotski, Tolstoi había dicho que "...el maestro que trate de seguir ese camino por lo general no conseguirá más que una asimilación irreflexiva de palabras, un simple verbalismo, que simula e imita los correspondientes conceptos en el niño, pero que de hecho encubre un vacío. En tales casos, el niño no adquiere conceptos, sino palabras, asimila más con la memoria que con el pensamiento y se manifiesta impotente ante todo intento de emplear con sentido los conocimientos asimilados. En esencia, este procedimiento de enseñanza de los conceptos es el defecto fundamental del método verbal de enseñanza, puramente escolástico, que todos condenan." (Vygotski, 1982b, p. 185). Lo señalado por Tolstoi tiene plena vigencia en el proceso educativo actual de nuestro país.

Para Vygotski, la formación de conceptos tiene tres fases:

1. formación de cúmulos desorganizados. Esta fase es la más frecuente en el comportamiento del niño de corta edad y, en ella, por ejemplo, el niño coloca determinadas piezas en un montón en respuesta a una tarea que los adultos resolveríamos mediante la formación de un nuevo concepto. Este montón de figuras seleccionadas por el niño, agrupados sin suficiente fundamento interno, sin suficiente afinidad y relación entre sus elementos integrantes, revela la extensión difusa y no dirigida del significado de la palabra, o del signo que la

sustituye, en una serie de elementos relacionados en las impresiones perceptivas del niño, pero sin unidad interna;

2. variaciones funcionales, estructurales y genéticas de una misma forma de pensamiento. Esa forma de pensamiento, igual que todas las demás, —dice Vygotski— tiende a la formación de conexiones, al establecimiento de relaciones entre diferentes impresiones concretas, a la unión y generalización de objetos distintos, al ordenamiento y la sistematización de la experiencia del niño;
3. seguimiento de leyes del pensamiento. Según Vygotski, en la tercera fase de la formación de conceptos, los complejos formados en la fase dos se construyen siguiendo leyes del pensamiento muy distintas a las de los conceptos. También reflejan, como hemos dicho, conexiones objetivas, pero lo hacen de otro modo y manera que los conceptos. El lenguaje de los adultos conserva múltiples reminiscencias del pensamiento en complejos (Vygotski, 1982b, pp. 135-138).

Desde nuestra perspectiva, el esfuerzo que hizo Vygotski por trascender a las 'psicologías' de su tiempo se perdió en el énfasis que él puso en el tratamiento de los conceptos. La lectura de las obras de Vygotski y de Ausubel nos permiten entender la importancia que se da en la educación actual a la formación de conceptos (Ausubel, 1983, pp. 86-109).

#### Concepciones

Si bien la formación profesional de Vygotski procede del marxismo, de la crítica trascendental kantiana (Vygotski, 1982a, p. 209) y de la dialéctica hegeliana y, a pesar de que había criticado todas las propuestas psicológicas de su tiempo, incluyendo la de Kaffka y la de Piaget (Vygotski, 1982a, pp. 211-212 y 214), él se inclinó por la Psicología y trató de que ella se basara en los principios del marxismo. Así, por ejemplo, al expresar su preocupación por la separación y simplificación de las líneas biológica y cultural que se hacían al estudiar y explicar el desarrollo del niño, el mismo Vygotski consideró que

una investigación que parte de una comprensión de las leyes del entrelazamiento de las dos líneas de desarrollo en cada etapa sucesiva de edad del niño tratará siempre de aprehender ese proceso como una parte de un todo más complejo y amplio relacionado con el desarrollo biológico de la conducta, sin perder de vista la concatenación de ambos procesos. Vygotski insistió en que la distinción entre la 'naturaleza' y la 'cultura' era la premisa fundamental para la investigación en psicología. En tales circunstancias, la concepción ontológica de Vygotski se inscribe en el estructuralismo (Vygotski, 1983, pp. 39, 40; Castorina, 1998, pp. 10-11; García 2000, pp. 26-27 y Wertsch, 1988, pp. 194-195).

#### Concepciones gnoseológica y epistemológica

Vygotski no detalla ninguna distinción entre los tipos posibles de conocimiento. En este sentido, su concepción gnoseológica coincide con su concepción epistemológica (Vygotski, 1982b, pp. 241-242 y 245).

#### Concepción teleológica

Para Vygotski el conocimiento, sobre todo del desarrollo infantil y de la educación servirían para

construir una nueva sociedad soviética (Wertsch, 1988, p. 57).

#### Conclusión

Con las aportaciones de Vygotski, los discursos sustantivos que se basan en los principios de la Psicología parecen fortalecidos en su intento por explicar el problema del conocimiento, sin embargo, puede decirse que el avance es insuficiente.

La contribución de Vygotski a la solución del problema del conocimiento se ubica, como ya se dijo anteriormente, en el campo de la Psicología más que en el de la Epistemología. A diferencia de Piaget, a quien se le da cierto reconocimiento como epistemólogo, a Vygotski se le reconoce como un teórico social y no como un epistemólogo.

Si bien los trabajos escritos de Vygotski son un buen ejemplo de la diferencia que existe entre los procesos de investigación y de exposición de resultados, actualmente existen otras propuestas cognitivas más avanzadas, pero que los teóricos de la educación, en su mayoría, desconocen (Covarrubias, 1995a; 1995b; 1998a; 1998b; 1999a y 1999b).



### Referencias

- Ausubel, D., y otros. (1983). Psicología educativa. (M. Sandoval, Trad.). México: Trillas.
- Bachelard, G. (1993). La formación del espíritu científico (Contribución a un psico-análisis del conocimiento objetivo). México: Siglo XXI.
- Bagú, S. (1970). Tiempo, realidad social y conocimiento. Propuesta de interpretación. México: Siglo XXI.
- Bruner, J. (1988). Desarrollo cognitivo y educación. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1969). Hacia una teoría de la instrucción. México: UTHEA.
- Coll, S. (1997). ¿Qué es el constructivismo? Argentina: Magisterio.
- Coll, C. (1993). Constructivismo en el aula. España: Grao de Servies Pedagógicas.
- Covarrubias, F. (1991). La Dialéctica Materialista. México.
- Covarrubias, F. (1995a). Las herramientas de la razón (La teorización para la potenciación intencional de procesos sociales). México UPN-SEP.
- Covarrubias, F. (1998b). La incidencia de los referentes ateóricos en los procesos de teorización. Aleph revista. Mayo-julio. Colegio de Investigadores en Educación de Oaxaca.
- Covarrubias, F. (1999a). La generación histórica del sujeto individual. Producción social de satisfactores y producción social de sujetos. México UPN-Unidad Zamora-Colegio de Investigadores en Educación de Oaxaca.
- Covarrubias, F. (1999b). Los procesos de teorización. México: Instituto Tecnológico de Oaxaca-Colegio de Investigadores en Educación-Instituto de Estudios Universitarios.
- Covarrubias, F. (1995b). La teorización de procesos histórico-sociales. Volición, ontología y cognición científica. México: UPN-SEP.
- Covarrubias, F. (1998a). Manual de Técnicas y Procedimientos de Investigación Social desde la Epistemología Dialéctica Crítica. México UPN-Unidad 201 Oaxaca-Colegio de Investigadores en Educación.
- Delval, J. (1994). El desarrollo humano. México: Siglo Veintiuno
- Dolle, J. (1993). Para comprender a Jean Piaget. México: Trillas.
- García, E. (2000). Vigotski. La construcción histórica de la psique. México: Trillas.
- García, E. (1989). Piaget. La formación de la inteligencia. México: Trillas.
- Ginsburg, H. y Oppen, S. (1982). Piaget y la teoría del desarrollo intelectual. México: Prentice-Hall.
- Hegel, G. (1971). Enciclopedia de las ciencias filosóficas. México: Porrúa.
- Hegel, G. (1978). Fenomenología del Espíritu. México: FCE.
- Hegel, G. (1996). Lecciones sobre la historia de la filosofía. México: F.C.E.
- Hidalgo, J. (1993). Las conferencias de César Coll. México: Casa de la Cultura del Maestro Mexicano.
- Kant, M. (1991). Crítica de la Razón Pura. México: Porrúa.
- Kerlinger, F. (1988). Investigación del comportamiento: técnicas y metodología. México: Mc Graw Hill.
- Martínez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 1, No. 1, pp. 33-49. <http://redie.ens.uabc.mx>.
- Marx, K. (1984). Introducción general a la crítica de la economía política/1857. México: Cuadernos de pasado y presente.
- Merton, R. (1992). Teoría y estructuras sociales. México: F.C.E.
- Moll, L. (1993). Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación. Argentina: Aique.
-

Piaget, J. (1969). Biología y conocimiento. Ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos. México: Siglo XXI.

Piaget, J. (1994). El nacimiento de la inteligencia del niño. México: Grijalbo.

Piaget, J. (1991). Introducción a la epistemología genética 1. México: Paidós.

Piaget, J. (1978). La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo. México: Siglo XXI.

Piaget, J. (1986). Psicología y epistemología. México: Artemisa.

Piaget, J. (1981). Psicología y pedagogía. México: Ariel.

Pozo, J. (1996). Teorías cognitivas del aprendizaje. España: Morata.

Sabino, C. (1986). El proceso de investigación. Buenos Aires: Humanitas.

Sánchez, A. (1972). Filosofía de la Praxis. México: Grijalbo.

Vygotski L. (1983). Obras escogidas III. Moscú: Pedagóguika.

Vygotski, L. (1982a). Obras escogidas I. Moscú: Pedagóguika.

Vygotski, L. (1982b). Obras escogidas II. Moscú: Pedagóguika.

Vygotski, L. (1984). Obras escogidas IV. Moscú: Pedagóguika.

Wertsch, J. (1988). Vygotski y la formación social de la mente. España: Paidós.