

Rafael Bell Rodríguez<sup>1</sup>

**Fecha de recepción:**  
29 de mayo, 2016

**Fecha de aprobación:**  
19 de octubre, 2016

### Resumen

En medio de las búsquedas que desde el punto de vista teórico y metodológico se realizan en los momentos actuales con el fin de propiciar el imprescindible avance en la elevación de la calidad de la educación, llama la atención la vigencia que alcanzan los planteamientos derivados de diferentes escuelas y enfoques psicológicos, entre los cuales las propuestas inspiradas en la escuela histórico-cultural de L. S. Vigotsky y sus seguidores, siguen ocupando una privilegiada posición.

En consonancia con ello en este artículo se esbozan algunas de las principales líneas en las que se evidencia la actualidad de la escuela histórico-cultural y se destacan los antecedentes y rasgos de la enseñanza desarrolladora como una de las concepciones que mayores potencialidades encierra para contribuir al salto cualitativo que la enseñanza en estos instantes reclama.

**Palabras clave:** Vigostky, histórico -cultural, enseñanza desarrolladora

### Abstract

In the pursuit of finding answers, both from the theoretical and methodological point of view in order to promote a raise in the quality of education, an aspect calling attention is the importance of ideas derived from different schools and psychological approaches. One of the most outstanding approaches is the one based on historical- cultural school of LS Vygotky and his followers.

Having this as a reference point, this article outlines some of the main principles of the current historical- cultural school. At the same time it highlights some great features of the developer school as a conception with one of the highest number of potentialities in order to contribute to the quality step up teaching needs in these days.

**Keywords :** Vygotsky, historical- cultural school, educational developer

<sup>1</sup>Instituto Tecnológico de Formación, Guayaquil, Ecuador, rafael.bell@formacion.edu.ec

## Introducción

Es difícil asistir hoy a una convención, evento, congreso o conferencia de Pedagogía, Psicología, Educación inclusiva, Lingüística o Neuropsicología, entre otras especialidades, en los que, de una u otra manera, no se haga referencia a la escuela histórico-cultural y en particular a su fundador, el eminente científico L.S. Vigotsky (1896-1934).

Lo mismo sucede con decenas de tesis de licenciatura, maestría y doctorado, que, en esas mismas áreas u otras afines, con frecuencia declaran, entre sus fundamentos teóricos y metodológicos, la concepción histórico-cultural con sus diferentes interpretaciones e implicaciones.

Derivado de lo antes expuesto y reconociendo la necesidad de contribuir al estudio de diversas aristas de una propuesta, cuya vigencia resulta uno de sus rasgos distintivos, surgió la idea que generó el desarrollo de esta investigación, con el objetivo de analizar algunas de las principales líneas de actualidad de la escuela de Vigotsky, resaltando, al mismo tiempo, los antecedentes y el valor potencial del aprendizaje desarrollador para contribuir al logro de niveles superiores de calidad en el aprendizaje del alumnado.

## Materiales y métodos

Para el cumplimiento del objetivo planteado se diseñó un estudio de carácter descriptivo y explicativo, basado en el análisis de contenido, tanto manifiesto como latente, como principal vía para revelar la esencia de los planteamientos, reflexiones y puntos de vista que expresan con mayor nitidez, las diversas derivaciones e interacciones del planteamiento histórico-cultural en su propia trayectoria y en su relación con otras corrientes actuales.

La aplicación del análisis de contenido se ajustó, como propone Minayo (1997) a las siguientes fases:

- Pre- análisis
- Explotación del material
- Tratamiento de los resultados obtenidos e interpretación.

De esta manera, durante el desarrollo de la investigación fueron sometidas a análisis 63 fuentes de información, incluidos libros, artículos de revistas científicas e intervenciones en eventos. Los textos consultados, atendiendo a las diferentes lenguas en las que están publicados, se distribuyen de la siguiente manera: español (25), ruso (18), inglés (16) y portugués (4), lo que por sí solo revela el alcance y la trascendencia del objeto de estudio.

Esta investigación se realizó bajo un enfoque eminentemente cualitativo y se apoyó en la utilización de la lectura crítica e inferencial como instrumento básico de recogida de la información, lo que implica que, como precisa Gibbs (2012), la fuente de información cualitativa que básicamente se empleó en la investigación fue el texto, de cuya valoración se extrajeron los datos para el análisis y las reflexiones. En consecuencia, de la lectura reflexiva y crítica de los textos consultados se derivan las ideas y juicios en torno a los cuales se discute en el siguiente epígrafe.

## Resultados y discusión

La investigación permitió corroborar que desde la segunda mitad de siglo XX han sido publicados cientos de libros y miles de artículos científicos sobre Vigotsky. Durante todos estos años, muchas de sus producciones científicas se han traducido a diferentes lenguas y se han creado

sociedades, asociaciones académicas, cátedras especializadas y laboratorios en Universidades y centros de estudio, inspirados en las ideas del enfoque histórico-cultural con el propósito de profundizar en su legado y contribuir a su enriquecimiento.

Consecuentemente, la solicitud de búsqueda en internet relacionada con Vigotsky, sus colegas y discípulos; la escuela histórico-cultural, sus leyes, categorías y conceptos fundamentales, genera millones de resultados y es difícil calcular el total de personas que accede diariamente a varias de las páginas web vinculadas con estos temas.

Todo ello resulta una manifestación elocuente de la actualidad y trascendencia de las propuestas derivadas de la escuela histórico-cultural para el quehacer científico investigativo en las áreas mencionadas, a pesar de que han transcurrido más de 80 años de la muerte de Vigotsky, su creador e indiscutible líder científico. Tal parece que el paso de los años confirma lo señalado por Asmalov (1993) “mientras más nos alejamos en el tiempo de Vigotsky, mucho más alto valoramos su estatura histórica, su rol en la cultura y en la sociedad” (p.3).

Se podría recurrir a muchas otras razones para intentar explicar ese creciente interés, pero tal vez nada mejor para revelar su esencia que las autorizadas opiniones de colegas, discípulos y seguidores de Vigotsky, quienes, en tiempos no tan distantes de los actuales, legaron para la comunidad científica valoraciones y consideraciones de profundo contenido científico y humano.

Así, por ejemplo, quiso la vida que la última publicación científica de Lidia Ilinichna Bozhovich (1981), discípula directa de Vigotsky, estuviera dedicada a su tutor, con quien trabajó arduamente y cuyos pasos siguió de manera fiel a lo largo de toda su vida.

En ese trabajo Bozhovich (1981) desde su comprensión del alcance de la teoría de Vigotsky, alertó acerca de la necesidad de continuar, en futuras investigaciones psicológicas, la lógica delineada por Vigotsky, en el marco de su sistema conceptual. Esta autora mostró su preocupación por el hecho de que se pudiese llegar a estimular la elaboración de supuestos postulados de la teoría de Vigotsky en la formulación de concepciones que en realidad no lograran corresponderse con la lógica vigotskiana, lo que Bozhovich consideró como una de las causas de las contradicciones a superar para favorecer el avance de la ciencia psicológica.

Al hilo de lo señalado, vale la pena resaltar que en una intervención preparada con motivo del centenario del natalicio de Liev Semiónovich, el profesor Davidov (1996) argumentó la actualidad y necesidad de recurrir a la obra de Vigotsky ya que sin la utilización de conceptos complejos como edad mental actual, zona del desarrollo próximo mental, edad mental ideal, aprovechamiento docente absoluto y relativo, sin el establecimiento de sus relaciones, como lo hizo Vigotsky, resulta prácticamente imposible acometer el estudio del desarrollo intelectual de los niños y sus relaciones internas con la enseñanza (Davidov, 1996).

Por tal motivo Davidov (1996) con razón insistió en la necesidad del estudio de la obra de Vigotsky por psicólogos, pedagogos y maestros de hoy, resaltando la significación científica y práctica de la teoría vigotskiana para la solución de urgentes tareas de la contemporaneidad.

En este sentido la investigación realizada permitió identificar algunas líneas de actualidad de la escuela histórico-cultural para cuyo análisis resultó imprescindible recurrir, por razones que parecen obvias, a

un acercamiento a su situación y desarrollo en Rusia, lugar donde se gestó y el que mantiene, por tanto, una posición de particular interés para quienes asumen, en su labor docente e investigativa, concepciones y postulados provenientes originalmente de esa escuela.

Sin embargo, el desarrollo de la escuela de Vigotsky no se limita a Rusia ni a varias de las antiguas Repúblicas Soviéticas. Ese desarrollo abarca otras latitudes y en Hispanoamérica tiene también amplias repercusiones, derivadas en primer lugar, de los aportes de discípulos y seguidores de la escuela histórico cultural, en cuyo desempeño académico e investigativo se distinguen los enfoques, las categorías y posturas del enfoque histórico- cultural asumido de manera crítica y creativa.

Al respecto y como destaca D'Antoni (2009) “es crucial, en el momento presente, la vinculación que se intenta realizar entre las personas estudiosas de la psicología socio-cultural activos en América Latina, en los Estados Unidos y en otras partes del mundo” (p. 4).

En consonancia con ello esta aproximación a las líneas de actualidad de la escuela histórico-cultural tomó como fuentes principales de información las publicaciones, análisis, resúmenes y resultados de investigaciones de autores rusos, latinoamericanos y de otros países.

Un valioso ejemplo que ilustra lo antes señalado lo aporta la edición en el año 2009 de un número especial de la prestigiosa revista “Actualidades investigativas en Educación” (Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica) dedicado al pensamiento de Vigotsky y su influencia en la educación.

La consulta de las referidas fuentes y el análisis de contenido realizado, revelan la existencia de un amplio diapasón de intereses e inquietudes científicas de actualidad, referidas, entre otros aspectos, **a la capacidad de diálogo de la escuela histórico cultural con otras escuelas, corrientes y líneas de pensamiento**, algunas de las cuales, casi desde su surgimiento en el campo filosófico, psicológico o educativo, entran directamente en contacto e intercambio científico con la escuela de Vigotsky.

Esta capacidad para el diálogo se revela con mucha claridad, por ejemplo, en un artículo del investigador canadiense *McMurtry* (2006) en el que se reflexiona acerca de la relación de la ciencia compleja con la teoría histórico-cultural. Lo mismo sucede con varios de los trabajos presentados en el 1er. Seminario Nacional de la cátedra L.S. Vigotsky, de la Universidad La Habana, entre los que sobresalen la ponencia de D'Angelo (2011) en la que se promueve el análisis del enfoque socio-histórico-cultural, la complejidad y el humanismo crítico y las reflexiones de Fariñas (2008), quien considera que, “el enfoque histórico cultural, en su versión vigotskiana, es por excelencia una expresión del pensamiento complejo” (p.8).

En este contexto la investigación permitió constatar el creciente interés vinculado con la realización de estudios comparativos entre la concepción de Vigotsky y otras escuelas y propuestas, como se evidencia, por ejemplo, en los análisis que promueve Miettinen (2006) quien realiza una comparación de las propuestas de Vigotsky y de Dewey a partir de considerar sus concepciones como teorías y epistemologías capaces de transformar la realidad material.

No es difícil comprender que el carácter flexible, en buena medida inacabado del

enfoque histórico-cultural favorece la posibilidad y capacidad para el diálogo, pero es preciso subrayar que ese diálogo, imprescindible para la vitalidad de la escuela de Vigotsky, ha de producirse sin pretender erosionar o desintegrar la esencia y originalidad del planteamiento vigotskiano, que desde esa perspectiva y de manera electiva está en condiciones de asumir lo más avanzado y valioso del pensamiento psicológico y pedagógico actual. Justamente las posibilidades para el diálogo con otras ciencias y su condición de teoría viva y abierta (Arias, 1999), han permitido a Fariñas (2008), siguiendo a Allport (1965), afirmar que la concepción vigotskiana constituye “una teoría hospitalaria” (Fariñas, 2008; p.9).

La hospitalidad de la escuela de Vigotsky no debe, sin embargo, conducir a interpretaciones erróneas. La capacidad para hospedar en ella ideas, categorías y propuestas provenientes de otras teorías será posible siempre que éstas no quebranten la configuración básica de la escuela histórica cultural, que asume el marxismo como su fundamento filosófico y reconoce el historicismo y el materialismo dialéctico como sus pilares metodológicos esenciales. (Fariñas, 2008).

Por otra parte, el análisis temático desarrollado permitió la sistematización de interesantes **reflexiones y juicios sobre la trayectoria de la escuela histórico-cultural**, en particular, acerca de las principales etapas de su desarrollo y las líneas, escuelas científicas y orientaciones que se generaron a partir de las ideas iniciales de Vigotsky. Dentro de las referidas líneas y orientaciones en la investigación se destacan, con sus exponentes más relevantes, las siguientes:

- La teoría de la actividad. (A. N. Leontiev)
- El desarrollo de la neuropsicología contemporánea (A. R. Luria)
- La teoría de la formación por etapas de las acciones mentales. (P. Y. Galperin)
- El desarrollo de los movimientos voluntarios y la confirmación de la unidad entre el intelecto y las emociones. (A. V. Zaporochets)
- La teoría acerca de las regularidades del desarrollo de la personalidad. (L.I. Bozhovich)
- La periodización y el carácter histórico del desarrollo psíquico de los niños. (D. B. Elkonin)

En relación con las principales etapas de desarrollo de la escuela de Vigotsky el análisis realizado permitió evidenciar la existencia en estos momentos de una mayor concentración de la atención en el período inicial de la obra de Vigotsky y sobre todo en la etapa final de su creación científica, muy vinculada, esta última, con la llamada escuela de Jarkov, en el período que comienza en 1931 y continúa después de la muerte de Liev Semiónovich en 1934, como se revela, por ejemplo, en el trabajo de Yasnitsky y Ferrari (2008) en el que se recapitula la historia de la psicología después de los trabajos iniciales de Vigotsky y se resaltan los aportes de la referida escuela de Jarkov.

Al mismo tiempo tiene lugar una **profundización en las disímiles facetas de la vida y obra de Vigotsky**, dentro de las que se resalta, para la pedagogía, su amplia actividad como profesor, primero en el instituto pedagógico de Gomel, y

luego en las Universidades de Moscú y San Petersburgo.

Resultaron de interés las posiciones de Vigotsky en relación con la inteligencia y la postura a asumir en la realización del diagnóstico del desarrollo intelectual de los niños.

Como señalan Mora y Martín (2009) “Vygotzky abordó el estudio de las capacidades intelectuales desde un punto de vista alternativo, condicionado por una tradición intelectual ajena al experimentalismo y a los procedimientos matemáticos” (p. 99).

El enfoque de Vigotsky se puede apreciar en toda su dimensión en su aproximación al diagnóstico de niños con algún tipo de discapacidad intelectual. En estos casos Vigotsky prefería, como ha escrito Luria (1978), concentrar la atención en las capacidades y posibilidades de estos niños y no recrearse en sus limitaciones, en lo que no pueden hacer.

Lo ocurrido durante todos estos años y los retos de la actualidad provocan **profundos debates al interior de la propia escuela histórico-cultural** y se someten a crítica concepciones y enfoques que en su momento alcanzaron una posición protagónica en su desarrollo. Así, por ejemplo, la selección de artículos de reconocidos filósofos, psicólogos y metodólogos rusos, publicados en la revista “Cuestiones de filosofía” del año 2001, dedicada al problema de la actividad, en la que aparecen artículos como “El enfoque de la actividad: muerte o resurrección (Lectorsky, 2001) y “La crisis del enfoque de la actividad en psicología y posibles vías para su superación” (Lazariiev, 2001), revela la naturaleza y alcance de las contradicciones y pone en tela de juicio la existencia y perspectivas del enfoque de la teoría de la actividad.

La opinión de Zinchenco (1987), reconocido como uno de los fundadores de la teoría de la actividad, no da lugar a dudas cuando afirma que la teoría psicológica de la actividad ignora o simplifica el mundo espiritual del hombre, reduciéndolo a la actividad objetal, por lo que este autor arriba a la conclusión de que esa teoría pierde el mundo espiritual del hombre y se coloca en una posición mecanicista.

A lo señalado se une la todavía difícil y compleja tarea que presupone la **comprensión de la producción científica de Vigotsky**. Concurren aquí múltiples factores, comenzando por la censura a la que fue sometida la obra de Liev Semiónovich, la cuestión lingüística y muy ligado a ella el asunto de las traducciones, a cuyo fin y motivado por razones ideológicas, fueron inicialmente suprimidos o modificados contenidos importantes de los textos vigotskianos, el propio estilo del autor y las condiciones que tuvo que enfrentar para culminar sus trabajos, sobre todo en la etapa final de su vida.

Muy ilustrativo de lo antes señalado resulta el artículo publicado por Beresov (2007) titulado “La psicología histórico cultural de L.S. Vigotsky: el difícil trabajo de su comprensión”, en el que este autor afirma que la compleja labor para la plena comprensión de la obra de Vigotsky y sus implicaciones filosóficas, psicológicas y educativas, se encuentra todavía en su etapa inicial.

Puede considerarse un suceso aún reciente la aparición de los 6 tomos de las obras escogidas de Vigotsky, cuya traducción y publicación en español con seguridad provocará un redescubrimiento y muy probablemente un verdadero descubrimiento de Vigotsky para los lectores hispanohablantes, que tendrán ahora la posibilidad de un acercamiento directo a la obra de un autor que, por lo

general, se ha llegado a conocer más por lo que acerca de él se ha escrito que por su propia palabra.

Ello representará una incuestionable contribución a la revelación del legado pedagógico de la obra de Vigotsky, que trasciende los límites del área tradicionalmente identificada como Educación Especial, en la que, con sus diversos matices, el pensamiento vigotskiano ha alcanzado un significativo reconocimiento y difusión.

La intención pedagógica de estas reflexiones hace pensar en la utilidad de focalizar uno de los núcleos conceptuales de la escuela de Vigotsky a fin de esbozar su trayectoria histórica y revelar la esencia de su proyección, propia de un pensamiento que tiene mucho más que decir para el futuro, que para el pasado y el presente.

En relación con el núcleo conceptual a tratar y como cuestión metodológica de partida, resulta conveniente significar que la selección para su presentación obedece a razones didácticas, ya que el mismo se integra a la configuración teórico-metodológica de la concepción vigotskiana en su conjunto, cuya esencia sistémica se reconoce como una de sus piedras angulares.

Con ajuste a lo antes señalado, uno de los ejes en torno a los cuales se concentró la atención en esta investigación es el relacionado con la enseñanza desarrolladora, una de las concepciones derivadas de la escuela de Vigotsky, con justificada capacidad para convertirse en una de las propuestas de mayor repercusión y alcance para el futuro desarrollo de la educación y en la que el carácter integrador y sistémico de la teoría vigotskiana se expresa de modo inobjetable.

El papel de la enseñanza y su vínculo con el

desarrollo de los escolares ha sido objeto de atención por parte de filósofos, pedagogos, psicólogos e investigadores desde hace varios siglos.

En el largo camino recorrido para la conformación de una concepción desarrolladora de la enseñanza y en particular, de su fundamentación científica, un lugar especial lo ocupa la escuela histórico-cultural de Vigotsky, su comprensión acerca del papel de la enseñanza como guía del desarrollo psíquico de la personalidad y sus ideas relacionadas con el nivel de desarrollo actual y la zona de desarrollo próximo.

Asistidos por estas ideas, en los años 50 del siglo pasado científicos soviéticos, en particular Ananiev y Zankov, lograron determinar y describir la falta de correspondencia entre los grandes esfuerzos que se desplegaban para la enseñanza de los escolares pequeños y los resultados que se alcanzaban en su desarrollo psíquico, lo que hizo evidente la necesidad de abordar la solución del problema científico práctico de la relación de la enseñanza con el desarrollo de los educandos.

Durante la etapa inicial de la investigación, fueron establecidos los principios interrelacionados que conformaron la base del sistema de enseñanza desarrolladora propuesto por Zankov (1984) y que en síntesis se expresan de la siguiente manera:

1. Principio de la enseñanza a un alto nivel de dificultad.
2. Principio del papel rector de los conocimientos teóricos.
3. Principio de la comprensión consciente por los escolares del proceso de estudio.
4. Principio del trabajo sobre el desarrollo de todos los escolares.

5. Principio del avance a ritmo rápido en el estudio del material docente.

A partir del año 1960, como refirió V. V. Davidov, en ocasión del 40 aniversario del sistema de enseñanza desarrolladora en Rusia, se constituyó un grupo de investigadores bajo la dirección de D. B. Elkonin y del propio Davidov, quienes durante tres décadas se encargaron de comprobar y desarrollar varias de las principales hipótesis de la concepción vigotskiana, lo que se expresó en el surgimiento de las siguientes teorías:

- Teoría de la periodización del desarrollo psíquico en la edad infantil.
- Teoría de los tipos de generalización y del pensamiento.
- Teoría de la actividad docente y su sujeto.
- Teoría de la enseñanza desarrolladora.
- Teoría para la elaboración de libros de textos y manuales metodológicos en respuesta a las exigencias de la enseñanza desarrolladora.

Los resultados teóricos y prácticos de las investigaciones relacionadas con la enseñanza desarrolladora permitieron que desde el año 1990 comenzara su introducción en la práctica escolar masiva de las escuelas rusas. Miles de educandos empezaron a estudiar con libros de textos y cuadernos de trabajo en los que aparecía el rótulo: “Escuela primaria. Enseñanza desarrolladora. Sistema D.B. Elkonin-V.V. Davidov”.

En 1996 el Ministerio de Instrucción de Rusia otorgó al sistema de Elkonin y Davidov para la escuela primaria el estatus de sistema estatal y al mismo tiempo quedaba claro el reto de enfrentar su continuidad para la

escuela media, a fin de garantizar el tránsito adecuado de los estudiantes hacia ese nivel educacional.

Para asumir ese desafío, en febrero de 1998 Davidov pensó en la creación de un Instituto especializado, que tendría entre sus principales tareas el diseño del sistema de la enseñanza desarrolladora para la escuela media. El fallecimiento de Davidov en el mes de marzo de ese mismo año le impidió ver hecha realidad su idea, pero de todas formas, en diciembre de 1999, fue creado el Instituto abierto “Enseñanza desarrolladora”, que junto con la Asociación Internacional “Enseñanza desarrolladora” y el Laboratorio de Psicología de la Academia Rusa de Educación, se ha ocupado, a lo largo de estos tres primeros lustros del siglo XXI, de impulsar y acometer las tareas para el diseño, introducción y extensión del sistema de Elkonin y Davidov en la escuela media rusa.

La publicación en el año 2004 en Moscú del título “La enseñanza desarrolladora por el sistema de D.B. Elkonin y V.V. Davidov: en el camino hacia la escuela de adolescentes”, constituye una clara manifestación de los esfuerzos y el interés de la comunidad científica y de las autoridades educacionales rusas por lograr la aplicación del sistema de enseñanza desarrolladora en los grados del séptimo al noveno.

La denominación de la teoría referida a la enseñanza desarrolladora está muy ligada a la figura de Davidov, y hoy se hace un uso tan diverso y amplio de la misma que parece existir la necesidad de nuevos estudios e investigaciones con el propósito de esclarecer y precisar su significado actual.

A esta situación se suman otras, reveladoras de la presencia de retos y contradicciones que, en relación con la enseñanza desarrolladora,

requieren solución por la vía científica. Una valiosa ilustración de lo que acontece en este ámbito fue constatada, por ejemplo, en el artículo “La enseñanza desarrolladora en la práctica escolar contemporánea: tendencias, contradicciones y perspectivas” y en el título “La instrucción desarrolladora. Tomo II. Problemas no resueltos de la instrucción desarrolladora”, de un colectivo de autores, con prólogo de Zinchenko (2003).

En ese sentido, merecen ser destacados los esfuerzos que se han desplegado en diferentes países, sobre todo en los últimos 15 años, vinculados con la introducción y generalización de una enseñanza desarrolladora, como se refleja, por ejemplo, en los trabajos de Castellanos, D., Castellanos, B., Llivina, & Silverio (2001), cuyos aportes contribuyen a la conformación de una concepción del aprendizaje desarrollador, que en el escenario de la escuela primaria es fundamentada por Rico, Santos y Martín-Viaña (2004), en el título “Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la escuela primaria”.

No obstante, es difícil afirmar hoy que ya han sido alcanzados los propósitos de esta prometedora concepción, lo que continúa siendo una tarea del futuro, en el que resultará indispensable concretar los métodos, las vías y los procedimientos que permitan revelar la contribución de la enseñanza desarrolladora al enriquecimiento de las formas y recursos mediante los cuales se promueve el desarrollo de la personalidad de los estudiantes a partir de su interacción con la realidad social que es, como precisó Vigotsky (2001), donde radica la fuente para el desarrollo.

### Conclusiones

Los enormes retos a los que se enfrenta la educación en el siglo XXI han reforzado

la necesidad de intensificar la búsqueda de propuestas y alternativas cuya aplicación contribuya a la superación de esos desafíos y en consecuencia, al logro de una educación de calidad para toda la diversidad del alumnado.

En ese contexto la investigación desarrollada revela algunas de las principales características y líneas de actualidad de la escuela histórico-cultural, en particular la relacionada con la enseñanza desarrolladora, una propuesta cuya capacidad innovadora y transformadora puede contribuir al inaplazable cambio que en los momentos actuales la enseñanza exige.

### Referencias

- Allport, G. W. (1965). *La personalidad. Su configuración y desarrollo*. La Habana: ER.
- Антохина В.А. (2003). Развивающее обучение в современной школьной практике: тенденции, противоречия, перспективы. (La enseñanza desarrolladora en la práctica escolar contemporánea: tendencias, contradicciones, desafíos). *Психологическая наука и образование*, 3, 58-67.
- Arias, G. (1999). Acerca del valor teórico y metodológico de la obra de I. S. Vygotsky. *Revista cubana de psicología*, 16 (3), 19-28.
- Асмолов, А. (1993). Социальная биография культурно-исторической психологии. Л. С. Выготский и А. Р. Лурия. Москва: Педагогика-Пресс. (Biografía social de la psicología histórico-cultural de L.S. Vigotsky y A.R. Luria).
- Вересов, Н. Н. (2007). Культурно-

- историческая психология ЛС Выготского: трудная работа понимания (заметки читателя). Заметки читателя. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://nveresov.narod.ru/NLO.pdf>. (La psicología histórico cultural de L.S. Vigotsky: el difícil trabajo de su comprensión).
- Божович, Л. И. (1981). Значение культурно-исторической концепции ЛС Выготского для современных исследований психологии личности. (La concepción de la concepción histórico-cultural para las investigaciones contemporáneas de la psicología de la personalidad). *Научное творчество ЛС Выготского и современная психология*, 24-30. Recuperado de [www.sad26.ru/library-6-bozhovich](http://www.sad26.ru/library-6-bozhovich)
- Castellanos, D., Castellanos, B., Llivina, M. y Silverio, M. (2001). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana: Colección Proyectos.
- Давыдов В.В. (1996). Проблемы развивающего обучения в трудах Л.С. Выготского. *Вестник*, 1. (Problemas de la enseñanza desarrolladora en los trabajos de L.S. Vigotsky). Recuperado de [www.experiment.lv/rus/biblio/...1/v1\\_davidov\\_problemi.htm](http://www.experiment.lv/rus/biblio/...1/v1_davidov_problemi.htm)
- D'Angelo, O. (2011). *Perspectiva socio-histórico-cultural, humanista-crítica y compleja en la formación de competencias humanas. Retos y problemas*. La Habana: CIPS, Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- D'Antoni, M. (2009). Vigotsky, desarrollo infantil y aportes para el aula costarricense. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(1), 1-16. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3104722>
- Elkonin, D. y Davidov, V. (2004). *La enseñanza desarrolladora por el sistema de D.B. Elkonin y V.V. Davidov: en el camino hacia la escuela de adolescentes*. Moscú: Progreso.
- Fariñas, G. (2008). *Maestro. Para una didáctica del aprender a aprender*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Лазарев В.С. (2001). Кризис «деятельностного подхода» в психологии и возможные пути его преодоления. (La crisis del enfoque de la actividad en psicología y posibles vías para su superación). *Вопросы философии*, 3, 16-28.
- Лекторский В.А. (2001). Деятельностный подход: смерть или возрождение (El enfoque de la actividad: muerte o resurrección). *Вопросы философии*, 2, 3-10.
- Luria, A. (1978). Psicología infantil y pedagogía: Investigaciones sobre la formación de la acción consciente en la primera infancia. *Infancia y Aprendizaje*, 1(1), 24-28.
- McMurtry, A. (2006). Linking complexity with cultural historical activity theory. *International Journal of Research & Method in Education* 29 (2), 209-219.
- Miettinen, R. (2006). Epistemology of Transformative Material Activity: John Dewey's Pragmatism and Cultural-Historical Activity Theory. *Journal for*

- the Theory of Social Behaviour*, 36(4), 389-408.
- Minayo, M. (1997). *El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Mora, J. A. & Martín, M. (2009). Implicaciones de la psicología de Lëv S. Vygotsky en la concepción de la inteligencia. *Revista de historia de la psicología*, 30(4), 87-102.
- Rico, P.; Santos, E.; Martín-Viaña, V. (2004). *Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la escuela primaria*. La Habana: Pueblo y Educación.).
- Yasnitsky, A. y Ferrari M. (2008). Rethinking the early history of post-vygotskian psychology: The Case of the Kharkov School. *History of Psychology*, 11(2), 101-121.
- Vigotski, L. (2001). *Psicología Pedagógica*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Zankov, L. (1984). *La enseñanza y el desarrollo*. Moscú: Editorial Progreso.
- Зинченко В.П. (1987). Культурно-историческая психология и психологическая теория деятельности: живые противоречия и точки роста. (La psicología histórico cultural y la teoría psicológica de la actividad: contradicciones vigentes y puntos de crecimiento). Вестник Московского университета. Психология, 14(1).
- Zinchenco, V. P. (2003). Развивающее образование. Том II. Нерешенные проблемы развивающего образования. (La instrucción desarrolladora. Tomo II. Problemas no resueltos de la instrucción desarrolladora). Moscú: АПК и ПРО.

Para citar este artículo utilice el siguiente formato:

Bell, R. (julio-diciembre de 2016). La escuela histórico-cultural: una mirada actual. *YACHANA, Revista Científica*, 5(2), 129-139.