

# La Zona de desarrollo próximo y la pedagogía universitaria

Roberto Corral Ruso

*Profesor. Universidad de La Habana.*

La obra de Lev Semiónovich Vigotsky es hoy objeto de relectura, interpretación y estudio.<sup>1</sup> Desconocida en occidente por décadas —en tanto parte de un proyecto político e ideológico que cercenó la producción científica del mundo socialista, considerándola poco relevante—, aparece a sus nuevos lectores como una síntesis genial y efectiva para estudiar, explicar y comprender la formación de la subjetividad desde diferentes planos. Para algunos, es meramente historia. Para otros, integración anticipada de ideas ya hoy conocidas y manejadas. Para muchos es referente necesario, pero perecedero, que tiene un valor sugerente más que explicativo. En este *boom* del llamado enfoque histórico-cultural, la tradición de estudios realizados en Cuba durante tres décadas, tiene mucho que decir y discutir, avalada por la existencia de un discurso científico común y una considerable cantidad de investigaciones. La existencia de grupos y colectivos que invocan la obra de Vigotsky y sus continuadores como referente teórico y metodológico de sus producciones, es garantía de la posibilidad de explorar aún más sus extensiones.

Dentro de las ideas seminales de Vigotsky, la Zona de desarrollo próximo (ZDP) es, en mi criterio, uno de sus conceptos claves, que expresa de manera integral una comprensión de la formación, el desarrollo y el funcionamiento de la subjetividad. La definición clásica referida a la acción de diagnóstico de competencias en niños, refiere que esta zona es

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.<sup>2</sup>

Más allá de esta formulación inicial, es posible extender el valor de este concepto, que presenta dos ideas principales: la necesidad de una relación con el otro como génesis de los procesos psicológicos superiores —un adulto o un compañero más capaz— y la aparición de una potencialidad emergente en la relación con ese otro. Tal relación es concepción capital en la obra de Vigotsky; la ley genética del desarrollo, según la cual todo proceso psicológico aparece dos veces: primero en una relación interpersonal, como dominio compartido en la ejecución del proceso;

después, como dominio intrapersonal, como competencia individual.<sup>3</sup> De aquí que exista una diferencia —un «espacio»— en cada momento entre el dominio individual (como realización personal manifiesta) y el dominio compartido (como realización personal futura que aparece como potencialidad en la relación). Esta diferencia, interpretada como cualitativa, señala las direcciones del desarrollo posible inmediato y constituye el objeto de toda intención formativa, componente esencial del modelo del hombre determinado por una historia y una cultura.<sup>4</sup>

La definición original se enmarca en la relación entre enseñanza y desarrollo, pero su realidad va, sin dudas, más allá del espacio educativo formal para extenderse a la comprensión de la ontogenia humana. Susceptible de múltiples interpretaciones, se ha revelado como el concepto más atractivo y de mayor aplicabilidad en diversas áreas de la psicología y la pedagogía, a la espera de abordajes más amplios desde las ciencias sociales en su conjunto. Sin embargo, a pesar de que en la propia obra vigotskiana los espacios pedagógicos son definitorios en la aplicación del concepto, no es frecuente encontrar formulaciones extensas en la pedagogía universitaria, salvo en artículos científicos y trabajos de investigación. Desde luego, este olvido no es compartido por todos, y se han mantenido instituciones y grupos de investigadores que durante años de trabajo han continuado el estudio de este enfoque en los contextos de la educación superior.

No obstante, la posible aplicación del concepto de ZDP es todavía más declarativa que efectiva. El objetivo de este artículo consiste en presentar algunas reflexiones acerca de su utilidad y vigencia, en la exploración de aspectos de la pedagogía universitaria, que pudieran contribuir a su comprensión y eventualmente a su mejoramiento. Intentaré primero presentar las peculiaridades del concepto desde una visión general y, después, aplicarlo a temas específicos, procurando mostrar algunos ejemplos de experiencias cotidianas.

Una cuestión previa: los conceptos en Vigostky están elaborados desde una perspectiva dialéctica —algo bien sabido entre nosotros, pero no siempre respetado—, muy diferente de otras variantes de interpretación desde abordajes positivistas, con las que aún se pretende juzgar y evaluar estas elaboraciones. Asumir esta perspectiva, a los efectos de este trabajo, supone al menos dos formas de proceder.

Primero, los conceptos tienen un carácter metodológico. Su valor se alcanza por su poder para «recortar», «iluminar», objetivar vínculos significativos y relevantes, pero no suponen un estatus ontológico absoluto ni permanente de sus postulados. No están nombrando ningún objeto independiente de la propia acción del investigador, no son «cosas» que existen, sino

que actúan como modelos explicativos, herramientas valiosas en su aplicación misma, y no en una «objetividad» entendida como leyes trascendentes al margen de la subjetividad y el sistema social que las interpreta.

Segundo, poseen un carácter integral, son unidades significativas, no elementos componentes. Para los asiduos a la obra de Vigotsky es bien conocida su insistencia en este punto: construir conceptos holísticos que den cuenta de las expresiones más simples de un fenómeno, pero manteniendo su significación estructural y funcional.

Lo anterior lleva a considerar que el concepto de ZDP ya supone un cambio notable en los «recortes» tradicionales de la pedagogía universitaria. No es el análisis de profesores y alumnos como sujetos, ni el proceso de enseñanza-aprendizaje (una expresión bien equivocada a mi juicio, en tanto quiere unir por simple adición lo que supone dos posiciones diferentes del observador y dos actividades complementarias). Mi propuesta es realizar un análisis desde la propia *relación educativa*, como unidad de significación que funde todas las demás, tanto de agentes (profesores, estudiantes y directivos) como de procesos (acciones de enseñar, aprender, dirigir) y estructuras (grupos, escuelas, comunidades), las unidades tradicionales de análisis. La pretensión es, por tanto, comprender las relaciones que se establecen en los espacios educativos universitarios, sus cualidades y peculiaridades y, sobre todo, las exigencias que deben cumplir estas relaciones para transformarse en zonas de desarrollo.

No toda relación entre sujetos, estructuras y procesos implicados se constituye en ZDP. Para que alcance un efecto desarrollador, requiere una diferencia, una *asimetría* de ejecución entre sus agentes. La asimetría puede ser descrita de varias formas, de acuerdo con la intención del investigador y sus herramientas metodológicas. La definición más conocida habla de una «distancia» entre una ejecución individual y una compartida, imagen que connota una intención evaluativa (cómo medir esta distancia) e interventora (cómo suprimirla). Pero en interpretaciones alternativas, nacidas de la propia obra de Vigotsky o de lecturas actuales, son posibles otras descripciones.<sup>5</sup> Además de distancias, tiempos y niveles de ayuda, que apuntan a herramientas de medición e intervención, la ZDP puede ser descrita como *diferencia* que no indica una acción de reducción, sino de síntesis entre agentes. En este caso, no se describe un agente más capaz que otro, sino simplemente diferente y, por tanto, el efecto del desarrollo resultante es de enriquecimiento, no de crecimiento; de fusión, más que de aumento.

Una última cuestión que considero relevante para este análisis: cualquier descripción de la ZDP insiste en

su carácter contradictorio, en el sentido dialéctico. Cualquier pretensión de pensar el desarrollo como un movimiento lineal en el tiempo, unidireccional y no conflictivo, está condenada a descubrir las viejas «verdades» de la tradición pedagógica —en el peor sentido de esta expresión— en nuevas palabras, y por supuesto, al fracaso. Ideas tales como equilibrio, éxito, resultado, y otras, procedentes de una visión eficientista en la educación no tienen mucho lugar en la comprensión de la ZDP. Esta es siempre vivenciada por los agentes como tensión, angustiada o no, pero siempre agitada, que se resuelve en diversidad de acciones. Una relación que no ofrece nada diferente a lo previsto, no produce desarrollo, aunque sea satisfactoria desde la vivencia de los agentes, y no conflictiva para la percepción del observador.

Con estas previsiones, adelantaré algunas reflexiones sobre temas aceptados del ámbito de la pedagogía universitaria, donde se pudiera mostrar el valor del concepto de ZDP como herramienta de comprensión.

## ZDP y currículo

Las definiciones de currículo escolar han variado mucho en las últimas décadas. De la simple consideración de un plan anticipado de contenidos, se ha extendido a la comprensión de los espacios educativos como objetos que deben ser planificados, previstos y organizados de acuerdo con fines socialmente útiles. De aquí que surjan, cada vez, nuevas definiciones: currículos explícitos e implícitos, planificados y aplicados, manifiestos y ocultos; pero en todos los casos el objeto se define como un ambiente estructurado y estructurante —a la manera de un *habitus* en el discurso de Bourdieu<sup>6</sup>— de relaciones asimétricas que define roles para los agentes (quién y por qué puede ser «profesor», «alumno», «directivo»), resultados esperados en términos de objetivos (qué se debe lograr, en qué plazos y con qué acciones), instrumentos que deben ser compartidos para reducir las asimetrías (conocimientos, habilidades, hábitos y valores, desde una definición más pedagógica), y las experiencias educativas, entendidas como las formas específicas de objetivar estas relaciones. Todo currículo asume que existen —o se crean— tales relaciones asimétricas, que estas deben ser reducidas y eventualmente eliminadas mediante un proceso de equiparación entre personas, procesos y estructuras, y que esa igualación es beneficiosa y deseable a los fines previos de los agentes. Esta visión no contradictoria y lineal se ha quebrado últimamente al mostrar —a través de nuevas ideas, elaboradas desde las llamadas teorías críticas de

la educación<sup>7</sup>— que las realidades del currículo son tan múltiples como las diferencias entre sus agentes.

Por ejemplo, la revelación de la existencia de «culturas» diferentes para los alumnos y los profesores, que funcionan como verdaderos «filtros» de las intenciones declaradas en los currículos oficiales, y la necesidad, no explícita para cada agente participante, de asumir los discursos y modos de actuar de cada cultura en que se inserta, como marcas de pertenencia e identidad; la existencia de contenidos que circulan entre profesores y alumnos —tampoco declarados, pero necesarios— en los cuales no siempre permanecen estables los roles de profesor o alumno; el reconocimiento de formas diversas de aprender y enseñar y, sobre todo, de intenciones diversas para ello; todos estos fenómenos muestran la complejidad de las relaciones en los sistemas educativos universitarios, y de cómo mediatizan sus resultados. Estas complejidades pueden ser entendidas desde el concepto de la ZDP, como el encuentro de culturas diferentes —tal vez, como define Paulo Freire, cultura primaria y cultura elaborada—<sup>8</sup> que genera tensiones, conflictos, resistencias; pero también comunicación, cooperación y hasta complicidades nunca reconocidas. El currículo es un verdadero «guión», muchas veces secreto, que indica cómo ser «actor-en-un-escenario» profesional, a la manera de un modelo a seguir.

Pero también es el *locus* de experiencias rechazadas por los discursos curriculares. Un tema tabú en nuestros espacios educativos es el «fraude», nombre que identifica acciones de los estudiantes por las cuales exhiben en las evaluaciones individuales conocimientos que no dominan, sea preguntando de forma no permitida a un compañero, copiando lo que otro produce, o revisando a escondidas el libro de texto o un resumen personal. Estas acciones solo merecen condena rápida sin apelación posible. Tal vez deberíamos ser más cautos en esta apreciación. Las acciones de fraude, con todo lo repudiables que pudieran ser por la intención que las guía, constituyen experiencias generadas dentro de los espacios educativos, prohibidas en el discurso normativo, pero al mismo tiempo aceptadas en otras culturas locales como acciones no necesariamente negativas y que pudieran aparecer desde el análisis del concepto de ZDP como ejecución compartida entre agentes. Tales acciones se aprenden en los espacios educativos, se refuerzan en las acciones compartidas, aparecen en el registro de las culturas, y nada se gana asumiendo que pueden desaparecer por una condena ética. Por supuesto, son evidencias de una intención deshonesto y así se las debe considerar en todo momento, pero su propia persistencia es signo de que no dependen de ningún mal social o intención individual desviada, sino que encuentran cierta aprobación en el

propio espacio que las anatematiza, sobre todo en las situaciones de evaluación estrictamente individual, centrada en la reproducción memorística de contenidos. ¿Y si comenzáramos a comprender esta acción como niveles de ayuda no declarados en relaciones desarrolladoras? ¿Y si lográramos eliminar las condiciones que permiten su existencia en las culturas educativas? Pudiera parecer una herejía, pero muchos profesores saben que a veces elaborar un resumen para ser usado de manera clandestina o decir una respuesta a otro para mejorar evaluaciones suponen mejores resultados de aprendizaje que las mediciones de la prueba reglamentaria. Comprender cuáles son las circunstancias que favorecen estas acciones es una necesidad inicial, si realmente queremos abordar este fenómeno de manera científica, y la ZDP pudiera ayudar significativamente.

Otra idea explícita en los discursos curriculares es la separación entre medios y fines, entre objetivos —y planes— instructivos y educativos. Las relaciones que se constituyen en la ZDP son integrales, nunca segmentadas; en ellas se comparten medios y fines, acciones e intenciones. Mucho más, en esta relación no tiene sentido separar medios y fines porque se perdería la unidad significativa. Muchas veces oímos a educadores hablar de estas realidades, pero han tenido poco efecto en los currículos de nivel superior. Medios y fines circulan de forma integral en las relaciones desarrolladoras, sean estas previstas o no por el currículo oficial. Probablemente, en un análisis final, lo que realmente se desarrolla en la educación universitaria, el fin último de su pedagogía, sea la distinción ética entre medios, la identificación de intenciones, más que tal o más cual herramienta para alcanzarlas.

## **ZDP y evaluación docente**

Uno de los temas más conflictivos de la pedagogía universitaria es la evaluación. La intención explícita puede parecer inocente: comparar el desempeño real del agente menos capaz con el modelo de desempeño que ofrece el modelo deseado, el agente más capaz, y caracterizar esta diferencia en términos de un camino por recorrer —una distancia para suprimir. Pero en la realidad, la evaluación porta, de manera implícita, muchas suposiciones adicionales. La diferencia es asumida como una dimensión vertical, una cantidad valorada en más o menos, o una distancia próxima o lejana, que resulta en una elaboración que, en última instancia, es ideológica. Responde a una intención clasificatoria de los seres humanos, de los procesos productivos y de los resultados en términos de eficiencia.<sup>9</sup> A partir de la evaluación, se identifican personas, procesos y estructuras como

deseables o no, mejorables o no, capaces o no, rentables o no. Y, por supuesto, aspira a una igualación como meta. Los profesores, a veces, ni imaginan que al conceder una nota están clasificando en cantidad o calidad con respecto a una exigencia eficientista, que actúa casi siempre «aquí-y-ahora». Toda otra consideración queda fuera, y el desarrollo es reducido a un crecimiento unilateral e igualitarista. Nada se mejora declarando la evaluación como cualitativa: supuestamente nuestra evaluación en las universidades (2, 3, 4 o 5) utiliza descriptores cualitativos, pero después los sumamos y promediamos sin ningún rubor y otorgamos premios por el resultado, ¡hasta de centésimas de punto!

La ZDP supone no solo el desarrollo de una habilidad, el dominio de un conocimiento y, por supuesto, sus fines legítimos en una cultura, sino también las acciones de supervisión y evaluación de sus desempeños. Toda relación pedagógica que promueva desarrollo debe transitar de la evaluación externa, realizada por otro agente, a una autoevaluación como habilidad metacognitiva. Sin embargo, rara vez nuestros sistemas de evaluación aceptan este fin como un objetivo, salvo en las referencias a la independencia profesional. Por el contrario, fieles a la tradición clasificatoria, ponderan la búsqueda de una evaluación objetiva, externa, como si tal evaluación fuera posible o adecuada. Toda evaluación de un agente por otro, o de un proceso o una estructura es siempre subjetiva, en el sentido de que es intencionada desde acciones humanas, sean individuales o colectivas. En el caso de agentes humanos, el desarrollo exige el dominio de la evaluación como una operación no conflictiva dentro de la supervisión de las propias acciones, y lo que realmente se forma es lo opuesto: una acción conflictiva que se ejerce como un acto de violencia desde el espacio externo.

El análisis de la ZDP ofrece vías para comprender que las acciones de evaluación son parte del desarrollo, y probablemente de las más relevantes. Circulan en la relación, y solo se realizan plenamente cuando ya la relación no es necesaria, incluyendo por supuesto la propia evaluación. Esto no supone que la autoevaluación sea la única forma posible en la educación superior, pero sí que debe ser un resultado declarado como fundamental. Una de las discusiones tradicionales en pedagogía es la división entre tendencias de enseñanza directivas y no directivas, cuando en realidad desde la perspectiva de la ZDP toda relación desarrolladora comienza como directiva y culmina como no directiva. Nuestros espacios educativos en las universidades pecan por exceso o por defecto, de acuerdo con la preferencia o formación de sus directivos y profesores, y también de los alumnos, que muchas veces exigen relaciones paternalistas, «congeladas» en variantes regresivas y que no promueven ningún desarrollo.

## ZDP y dominios cognitivos

Una de las visiones más estrechas y muy difundidas de la ZDP considera el desarrollo como la adquisición de instrumentos, sean materiales, procesuales o semánticos. El dominio del instrumento es, desde luego, una objetivación válida para describir un resultado del desarrollo, y el propio Vigotsky lo utilizó frecuentemente. Pero su absolutización lleva a reducir cualquier relación desarrolladora a tal dominio. El resultado del desarrollo solo puede parcializarse para fines de descripción específica —contenidos, instrumentos, procesos—, pero en su análisis general supone unidades donde se implica al agente en todas sus posibles objetivaciones, en toda su subjetividad. El propio Vigotsky, en su estudio sobre la formación del lenguaje, valoraba cómo el aprendizaje del habla cambia radicalmente la estructura de la acción material, de la acción intelectual y de la propia personalidad.<sup>10</sup>

No existe instrumento neutral para el sujeto que lo domina o para la cultura que lo legitima. Lo que caracteriza un desarrollo no es solo el dominio más o menos eficiente de un instrumento cultural, sino la posibilidad de participar a partir de este dominio en una comunidad cultural que lo reconoce como marca de identidad, como señala con mucho acierto Jean Lave.<sup>11</sup> Más allá de la utilidad instrumental del lenguaje o las matemáticas, su dominio supone participar en una comunidad cultural que lo establece como requisito de pertenencia. Hace un siglo, la alfabetización marcaba la pertenencia y participación efectiva de las personas en los sistemas sociales, por lo menos como instrumentos de promoción personal; hoy, otros son los instrumentos privilegiados, como la computación o los valores personales de superación. En los espacios educativos universitarios, donde la pertenencia a comunidades de práctica profesional se establece como objetivo declarado, esta forma de analizar la relación se hace inevitable. No se es profesional solo por usar los instrumentos de la profesión. Se deviene profesional en la medida en que se es aceptado por una comunidad de práctica, y para ello se deben mostrar las marcas de identidad y pertenencia. Estas pueden ser un título académico, un registro de notas o el aval de una autoridad reconocida; pero mucho más importante es el dominio de un género de discurso, de una postura profesional, de una actuación adecuada para un escenario. De una forma de pensar profesional, típica del experto, más que del uso eficiente de una herramienta.<sup>12</sup>

Muchas veces desde los discursos pedagógicos dejamos escapar esta simple realidad. Inmersos en una cultura que continúa persiguiendo la eficiencia a pesar de sus declaraciones e intenciones humanistas,

valoramos más el dominio de un instrumento que la incorporación de sus usos y propósitos profesionales como rasgos personales de los agentes, como efecto deseable de la relación educativa. De la misma manera, tomamos como buen índice de calidad del aprendizaje la repetición de una conducta estereotipada o la solución de un problema tipo, sin comprender el alcance personal, el desarrollo real que significó el proceso educativo para el agente. Se puede «dominar» un instrumento mostrando una conducta reproductiva, o fingiendo una intención en el discurso, pero nada de esto significa desarrollo, al menos en la dirección que los planificadores imaginaron.

Un corolario relevante de esta reflexión, es la idea de que el modelo —el agente más capaz— también sufre modificaciones en una relación desarrolladora, significativa sobre todo en los dominios cognitivos, donde el profesor elabora, construye y domina formas de ejecución y dominio que aparecen como emergentes en la relación con sus alumnos. Él también aprende, aunque no sea frecuente escuchar tal confesión en las comunidades profesoras.

## ZDP y formación de valores

El tema de la formación de valores en la educación, en especial la educación superior, se ha amplificado como un tema actual y de alta sensibilidad. Pareciera, a veces, que esta educación está descubriendo que toda relación desarrolladora genera efectos que pudieran nombrarse como formación de valores, o que hasta ahora no se había preocupado demasiado con este resultado, por ignorancia o por considerarlo automático. Nada más injusto. Esta discusión revela la necesidad de comprender la ZDP en los espacios educativos, porque muestra que ninguna relación es neutral, ni en sus propósitos ni en sus efectos, independientemente de que planificadores o directivos lo consideren o no.

La ZDP asume que, en una relación desarrolladora, la asimetría tiene en un polo un modelo de ejecución y actuación ideal, o que un agente puede, de un modo más o menos aceptable, asumir ese rol. De hecho, esta es una característica de la asimetría cuando la intención es aproximar una ejecución inadecuada o ineficiente hacia el modelo de calidad ideal. Pero existe un rango de distancia o diferencia óptimo, en el cual la asimetría desencadena una acción de desarrollo. Por debajo de ese rango, la relación no llega a generar tensiones; por encima, la diferencia es tan grande que no resulta posible transformarla en meta viable de desarrollo. En el caso de niños pequeños, esto es evidente: enseñarle a un niño un juego muy parecido a uno que ya conoce no crea la

suficiente tensión como para producir desarrollo; lo más que se pudiera lograr sería entrenamiento o transferencia, pero sin cambios radicales en los patrones valorativos del agente; enseñarle matemática superior sería absurdo, porque el niño no ha desarrollado los recursos necesarios para comprender qué se pide de él. Sin embargo, en el tema de la formación de valores, pareciera, en los discursos actuales, que mientras más lejano y perfecto sea el modelo ideal, mejor será el resultado. No existe una comprensión de los contextos en los cuales tal o más cual acción será considerada como expresión de un valor específico, que es siempre un resultado cultural y contextual, de comunidades de práctica, y no de definiciones trascendentales. No tenemos, ni podremos tener jamás, un repertorio de conductas fijas que se identifiquen con una calificación valorativa de la sociedad, y por tanto no podemos ofrecer un modelo puro de imitación; establecer su posibilidad sería fatal para cualquier sistema educativo. Los valores están adscritos a acciones e instrumentos que circulan en la ZDP y continuamente son relaborados, comprobados y negociados en estas relaciones.

Una segunda cuestión relevante: los valores, como la propia palabra lo indica, son contextuales. Dependen de interpretaciones colectivas que tienen aplicación en unos u otros contextos, donde alcanzan su «valor», tanto como intenciones personales o colectivas, como en formas o maneras en que se ejecutan las acciones. Después de todo, *el fin no justifica los medios*. Medios y fines se construyen y deconstruyen unos a otros, y esto es así en la propia relación desarrolladora. Ningún contexto tiene la primacía o la exclusividad en la formación de valores; sobre todo en la educación superior, donde se establecen relaciones abiertas continuamente a espacios exteriores y formas de valoración no previstas. Solo en esta multiplicidad de relaciones y contextos se forman valores efectivos.

Hasta aquí lo que considero una muestra de las posibilidades de aplicación del concepto de la ZDP en los espacios educativos universitarios. La conclusión inmediata es necesaria: las relaciones desarrolladoras no se circunscriben a los espacios intencionalmente declarados para ello; por el contrario, se extienden y continúan en todo el tejido social como una condición esencial de humanización. De hecho, toda la sociedad es una enorme red de relaciones de la que cada individuo es su logro más completo. Las universidades del futuro están llamadas a entender esta continuidad y a garantizarla desde nuevas perspectivas.

## Notas

1. Lev Semionovich Vygotski (1896-1934), psicólogo soviético, es considerado hoy el principal autor del enfoque histórico-cultural, que propone la elaboración de una Psicología basada en el materialismo dialéctico e histórico, el carácter mediado de las funciones psíquicas superiores y la determinación social del ser humano. Su obra, de considerable valor heurístico, fue prohibida en la Unión Soviética durante el periodo estalinista, hasta que en la década de los años 60 comenzó a ser recuperada por sus discípulos. En los años 1970-80 fue conocida en Europa occidental y los Estados Unidos, donde despertó un interés que aún hoy perdura. Se le considera tanto un precursor de las corrientes de pensamiento más actuales como un contemporáneo, por la vitalidad y la apertura de su obra. En Cuba se divulgaron sus ideas ya en la década de los 60; en los años siguientes varios psicólogos cubanos realizaron las primeras investigaciones basadas en sus estudios y los de sus continuadores soviéticos. También en esa época se comenzó la traducción y publicación en español de algunos de sus libros más notables. Su influencia ha rebasado los límites disciplinarios de la Psicología para devenir lectura obligada de los científicos sociales.
2. Lev S. Vigotsky, «Interacción entre enseñanza y desarrollo», en Colectivo de autores del Departamento de psicología infantil y de la educación, eds., *Selección de lecturas de psicología de las edades I, t. III*, ENPES, La Habana, 1988, pp. 25-46.
3. Lev S. Vigotsky, *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, Editorial Científico-Técnica, La Habana, 1987.
4. Roberto Corral Ruso, «La Zona de desarrollo próximo: una interpretación», *Revista Cubana de Psicología*, v. 17, n. 1, La Habana, 2001.
5. Roberto Corral Ruso, «Las lecturas de la Zona de desarrollo próximo», *Revista Cubana de Psicología*, v. 16, n. 3, La Habana, 1999.
6. Pierre Bourdieu, *El sentido práctico*, Taurus, Madrid, 1991.
7. Colectivo de autores, *Tendencias pedagógicas contemporáneas*, CEPES, La Habana, 1991.
8. Paulo Freire, *Pedagogía da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Paz e Terra, São Paulo, 1996.
9. Roberto Corral Ruso, «El dilema cognitivo-afectivo y sus fundamentaciones históricas», *Crecemos*, a. 5, n. 1, San Juan de Puerto Rico, 1999.
10. Lev S. Vigotsky, *Pensamiento y lenguaje*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1982.
11. Jean Lave y Etienne Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Nueva York, 1991.
12. Robert Glaser, «On the Nature of Expertise», en Friederich Klix y Herbert Hagendorf, eds., *Human Memory and Cognitive Capabilities*, part B, North Holland, Amsterdam, 1986, pp. 915-28.