

JADILSON MARINHO DA SILVA
(ORGANIZADOR)

LAS CIENCIAS HUMANAS
Y EL ANÁLISIS SOBRE
FENÓMENOS
SOCIALES Y
CULTURALES

 **Atena**
Editora
Ano 2022

JADILSON MARINHO DA SILVA
(ORGANIZADOR)

LAS CIENCIAS HUMANAS
Y EL ANÁLISIS SOBRE
FENÓMENOS
SOCIALES Y
CULTURALES

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremona

Luiza Alves Batista

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-Não-Derivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
 Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Kápio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
 Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
 Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Prof^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
 Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
 Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Las ciencias humanas y el análisis sobre fenómenos sociales y culturales

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Jadilson Marinho da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
C569	<p>Las ciencias humanas y el análisis sobre fenómenos sociales y culturales / Organizador Jadilson Marinho da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acceso: World Wide Web Inclui bibliografía ISBN 978-65-258-0873-4 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.734221412</p> <p>1. Ciencias humanas, sociales y culturales. I. Silva, Jadilson Marinho da (Organizador). II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 101</p>
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

Este libro “Las ciencias humanas y el análisis sobre fenómenos sociales y culturales”, resultado de varios investigadores que construyen esta obra, parten de la reflexión, resignificando su experiencia académica.

El capítulo 1, José Nino Hernández Magdaleno, Diana Irely Aguilar Pineda y Sergio Alejandro Sanchez Rodriguez pretenden aportar el denominado Plan de Emergencia Escolar para apoyar a las instituciones educativas en los diferentes niveles a través de clases remediales entre pares con el fin de lograr la democratización educativa e incrementar el nivel académico.

El capítulo 2, Angel Salvatierra Melgar, Santiago Aquiles Gallarday Morales y Johanna Tomasa Guillermo Marcelo detectan los rasgos de los escenarios futuribles del docente universitarios, para el efecto, se han identificado a informantes claves entre decanos y docentes de manera intencionada, el recojo de los datos mediante la entrevista permitió detectar los indicadores futuribles del desempeño docente.

El capítulo 3, María Paz Casanova Laudien, Alejandro Enrique Díaz Mujica, Paulina Andrea Soto Vásquez y Margarita Elizabeth López Villagran, reflexionan sobre las vivencias de los jóvenes que han atravesado la experiencia del abandono no asumido, estudiar los significados de la experiencia y explorar las circunstancias personales o contextuales que explican esta respuesta al fracaso académico.

En el capítulo 4, Fabio Moreira Meira presenta una visión general de la historia y el estado actual del régimen nuclear, tanto a nivel multilateral como nacional. El trabajo se enfoca en el discurso y el manejo de la política exterior brasileña al vincularse a instrumentos jurídicamente vinculantes (ley dura), como el Tratado de No Proliferación Nuclear, la Constitución Federal de 1988 y el Tratado de Tlateloco.

En el capítulo 5, Paula Bastida-Molina , Yago Rivera, María Pilar Molina Palomares y Elías Hurtado-Pérez describen una nueva metodología para el aprendizaje práctico en la enseñanza universitaria basada en la docencia inversa y el trabajo colaborativo. Este nuevo método se ha aplicado a una práctica de laboratorio de la asignatura Máquinas Eléctricas del Máster Universitario en Ingeniería Mecatrónica (MUIM) de la Universitat Politècnica de València (UPV).

En el capítulo 6, Illiana Stephanie Arias Salegio refleja acerca una docencia comprometida con el proceso formativo integral de los estudiantes de educación superior. Por tal razón, se expone la necesidad del diseño de una estrategia que implique la inclusión de métodos en las carreras universitarias, que favorezcan una formación científica con enfoque social.

En el capítulo 7, Darvi Damiston Ternera Sosa objetiva construir una propuesta pedagógica que promueva la reflexión para el desarrollo de un

pensamiento crítico del estudiante de básica secundaria enfocado en la narrativa literaria colombiana del siglo XXI sobre el conflicto armado, en las instituciones educativas públicas de la ciudad de Medellín.

En el capítulo 8, Escamilla Regis Daisy y Martínez Bahena Elizabeth pretenden mostrar las implicaciones que el uso y aplicación de nuevas tecnologías en el ámbito de la educación.

En el capítulo 9, Maria Assumpta Giralt Prat pretende estructurar y organizar talleres de Educación Emocional según el modelo del GROU, grupo de investigación en orientación psicopedagógica de la Universidad de Barcelona, aplicados a ámbitos de aprendizaje y práctica de lenguas, ya sean propias, segundas lenguas o lenguas extranjeras.

En el capítulo 10, Mónica María Zapata Londoño analiza el concepto de comprensión del conflicto armado en Colombia en transversalización con la memoria histórica, mediante la tríada de conceptos, tales como: ciudadanía, memoria y comprensión.

En el capítulo 11, Jheimy Pacheco Niveló, Carlos Tenesaca Pacheco y Alex Avilés reflejan acerca de la prospectiva espacio – temporal de la dinámica de la cobertura de suelo utilizando modelos integrados: Caso de estudio subcuenca del Tomebamba. En esta investigación se integró dos modelos prospectivos: Cadenas de Markov y Automatas Celulares sobre la cobertura del suelo de la cuenca del río Tomebamba, una importante zona conformada por páramo, bosque, tierras agropecuarias, zonas urbanas y parte del Parque Nacional Cajas.

En el capítulo 12, Yolanda Suescún Cárdenas presenta los resultados de estudio realizado con estudiantes de primer semestre de las Unidades Tecnológicas de Santander de la ciudad de Bucaramanga - Colombia, quienes presentan dificultades en las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva. El objetivo del estudio es mejorar las prácticas lectoescritoras mediante la realización de actividad lúdica creativa desde otros escenarios, representadas en la tradición oral narrada de viva voz por los abuelos en la pasada etapa de confinamiento social ocasionada por la pandemia Covid 19.

En el capítulo 13, Yuliana Veronica Magallanes Palomino, Julio Armando Donayre Veja, Hugo Eliazar Maldonado Espinoza y Walter Humberto Gallegos Elias plantean acerca el lenguaje en el contexto socio cultural, desde la perspectiva de Lev Vygotsky.

En el capítulo 14, Oscar Ausencio Carballo Aguilar y José Luis González Niño objetivan objeto en primera instancia medir la asociación de dos variables cuantitativas: “compresión de lectura” y las “matemáticas”, utilizando el coeficiente de correlación de Pearson $r = 0.426$, de acuerdo con la Tabla 2, este valor se encuentra en el intervalo 0.4 a 0.69, indicando una correlación positiva

moderada.

En ultimo capítulo, Zenahir Siso-Pavón, Claudia Rodríguez-Navarrete y Andrea Salinas-Pérez tiene por objetivo describir las concepciones que tienen Educadores de Párvulos en formación inicial acerca de la enseñanza y el aprendizaje científicos, asociados al ejercicio de su profesión.

Jadilson Marinho da Silva

CAPÍTULO 1	1
PLAN DE EMERGENCIA ESCOLAR PARA LOS NIVELES EDUCATIVOS PRIMARIA, SECUNDARIA, MEDIO SUPERIOR Y SUPERIOR EN SAN MIGUEL TEOTONGO, IZTAPALAPA, CIUDAD DE MÉXICO	
José Nino Hernández Magdaleno Diana Irely Aguilar Pineda Sergio Alejandro Sanchez Rodriguez	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.7342214121	
CAPÍTULO 2	21
ESCENARIOS FUTURIBLES DEL DOCENTE UNIVERSITARIO	
Angel Salvatierra Melgar Santiago Aquiles Gallarday Morales Johanna Tomasa Guillermo Marcelo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.7342214122	
CAPÍTULO 3	34
DESERCIÓN NO ASUMIDA: UN FENÓMENO PSICOSOCIAL DIFÍCIL DE PESQUISAR	
María Paz Casanova Laudien Alejandro Enrique Díaz Mujica Paulina Andrea Soto Vásquez Margarita Elizabeth López Villagran	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.7342214123	
CAPÍTULO 4	45
A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO DISCURSO BRASILEIRO CONCERNENTE ÀS ARMAS NUCLEARES	
Fabio Moreira Meira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.7342214124	
CAPÍTULO 5	58
DOCENCIA INVERSA Y TRABAJO COLABORATIVO EN LA ENSEÑANZA PRÁCTICA DE MÁQUINAS ELÉCTRICAS	
Paula Bastida-Molina Yago Rivera María Pilar Molina Palomares Elías Hurtado-Pérez	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.7342214125	
CAPÍTULO 6	64
UNA DOCENCIA COMPROMETIDA CON EL PROCESO FORMATIVO INTEGRAL DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR	
Illiana Stephanie Arias Salegio	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.7342214126	

CAPÍTULO 7	72
LA LITERATURA NARRATIVA COLOMBIANA DEL SIGLO XXI PARA EL FORTALECIMIENTO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO REFLEXIVO	
Darvi Damiston Ternera Sosa	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.7342214127	
CAPÍTULO 8	81
EL INTERNET DE LAS COSAS Y SU IMPACTO EN LA EDUCACIÓN	
Daisy Escamilla Regis	
Elizabeth Martínez Bahena	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.7342214128	
CAPÍTULO 9	91
DISEÑO DE TALLERES DE EDUCACIÓN EMOCIONAL. LENGUA Y EMOCIÓN	
Maria Assumpta Giralt Prat	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.7342214129	
CAPÍTULO 10.....	100
COMPRENSIÓN DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO, DESDE LA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA	
Mónica María Zapata Londoño	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.73422141210	
CAPÍTULO 11	111
PROSPECTIVA ESPACIO – TEMPORAL DE LA DINÁMICA DE LA COBERTURA DE SUELO UTILIZANDO MODELOS INTEGRADOS: CASO DE ESTUDIO SUBCUENCA DEL TOMBAMBA	
Jheimy Pacheco Niveló	
Carlos Tenesaca Pacheco	
Alex Avilés	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.73422141211	
CAPÍTULO 12.....	122
LECTURA Y ESCRITURA DESDE OTROS ESCENARIOS, TRADICIÓN ORAL CON LOS ABUELOS	
Yolanda Suescún Cárdenas	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.73422141212	
CAPÍTULO 13.....	136
EL LENGUAJE EN EL CONTEXTO SOCIO CULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LEV VYGOTSKY	
Yuliana Veronica Magallanes Palomino	
Julio Armando Donayre Vega	
Hugo Eliazar Maldonado Espinoza	
Walter Humberto Gallegos Elias	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.73422141213	

CAPÍTULO 14..... 148

COMPRENSIÓN DE LECTURA Y MATEMÁTICAS. PRUEBA T-MUESTRAS RELACIONADAS

Oscar Ausencio Carballo Aguilar

José Luis González Niño

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.73422141214>

CAPÍTULO 15..... 158

CONCEPCIONES EPISTEMOLÓGICAS DE EDUCADORES DE PÁRVULOS EN FORMACIÓN ACERCA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE CIENTÍFICOS

Zenahir Siso-Pavón

Claudia Rodríguez-Navarrete

Andrea Salinas-Pérez

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.73422141215>

SOBRE O ORGANIZADOR 169

ÍNDICE REMISSIVO 170

EL LENGUAJE EN EL CONTEXTO SOCIO CULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LEV VYGOTSKY

Data de aceite: 01/12/2022

Yuliana Veronica Magallanes Palomino

Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”
(Perú)
<https://orcid.org/0000-0003-1630-655X>

Julio Armando Donayre Vega

Universidad Autónoma de Ica (Perú)
<https://orcid.org/0000-0003-0057-5149>

Hugo Eliazar Maldonado Espinoza

Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”
(Perú)
<https://orcid.org/0000-0003-0834-2139>

Walter Humberto Gallegos Elias

Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”
(Perú)
<https://orcid.org/0000-0002-0187-3474>

interés de su obra en el contexto científico y social contemporáneo, en este artículo se hace una revisión teórica acerca de los aspectos más significativos de su obra; concretamente en lo relacionado con el ámbito de la psicología evolutiva en cuanto a la relación entre cultura, pensamiento y lenguaje, y cómo los factores social poseen un papel determinante en el desarrollo de las personas. Esta perspectiva evolutiva representa la esencia de su obra en la que se revela que los procesos de aprendizaje dinamizan los procesos de desarrollo y que son los propios miembros del grupo social quienes actúan como mediadores el contexto socio-cultural y los individuos. Se presentan, además, los resultados de un sondeo sobre las percepciones respecto a cómo el desarrollo del lenguaje está influenciado por el contexto, las funciones cognitivas y las características biológicas de las personas.

PALABRAS CLAVE: Vygotsky, lenguaje, desarrollo psicológico contexto sociocultural, procesos cognitivos.

RESUMEN: En los últimos años se ha revelado el cada vez mayor interés en los postulados teóricos de Lev Vygotsky y su contribución a la educación y, especialmente, al desarrollo de la capacidad lingüística en función de factores tales como el contexto social, la cultura, el progreso cognitivo y las limitaciones biológicas, lo cual permitió establecer un nuevo sustento ontológico a partir de la filosofía y de las ciencias sociales. Debido al creciente

LANGUAGE IN THE SOCIO-CULTURAL CONTEXT, FROM THE PERSPECTIVE OF LEV VYGOTSKY

ABSTRACT: In recent years, there has been an increasing interest in Lev Vygotsky's theoretical postulates and their contribution to education and, especially, to the development of linguistic ability as a function of factors such as social context, culture, progress cognitive and biological limitations, which allowed to establish a new ontological support from philosophy and social sciences. Due to the growing interest of his work in the contemporary scientific and social context, this paper makes a theoretical review about the most significant aspects of his work; specifically in relation to the field of evolutionary psychology regarding the relationship between culture, thought and language, and how social factors play a determining role in the development of people. This evolutionary perspective represents the essence of his work in which it is revealed that learning processes activate development processes and that it is the members of the social group themselves who act as mediators, the socio-cultural context and individuals. The results of a survey on perceptions regarding how language development is influenced by the context, cognitive functions and biological characteristics of people are also presented.

KEYWORDS: Vygotsky, language, psychological development, sociocultural context, cognitive process.

1 | INTRODUCCIÓN

En el actual contexto en el que vivimos y de manera especial en el ámbito educativo, los aspectos de naturaleza social, cultural, política y económica demandan el desarrollo de teorías, doctrinas, postulados y conocimientos que ofrezcan soluciones a los grandes temas globales relacionados con el intelecto, la didáctica y la pedagogía; más aún si se considera la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1934) en la que pone de relieve las relaciones del individuo con la sociedad, advirtiendo que el contexto sociocultural influye en el desarrollo de la personalidad, los conocimientos y la cultura. Al respecto, en su teoría recalca que los patrones de pensamiento de los individuos no se deben a factores innatos ni se construyen de modo individual (como propuso Piaget) sino que lo hacen a través de las interacciones entre las personas, por lo que dichos modelos de pensamiento son producto de las instituciones culturales y de las actividades sociales. De este modo, según Vygotsky, el desarrollo de los seres humanos está influenciado por el contexto socio cultural, por lo que constituyen un molde de la cultura y un producto de la sociedad.

Vygotsky es uno de los teóricos más destacados en las perspectivas socioculturales y socio-constructivistas, y su obra ha sido presentada como sustento epistemológico de algunos enfoques del aprendizaje y el desarrollo en los que términos como *apropiación*, *andamiaje* y *zona de desarrollo próximo*, han pasado a formar parte del lenguaje estándar utilizado en contextos relacionados con la educación. No obstante, algunos aspectos de esas teorías pudieran ser problemáticos en relación con el aprendizaje de los niños y la formación de profesores (Norbahira & Radzuwan, 2018), lo cual sentaría las bases para

argumentar que los docentes deben basar sus prácticas pedagógicas en varias teorías, sin limitarse a una en particular, ya que los modos de pensar y aprender de los estudiantes no solo varían según sus particularidades individuales, sino también en función de los contextos que los que se produzcan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Surge, en consecuencia, el interés de efectuar una revisión de la literatura a partir de la cual se puedan encontrar los aspectos fundamentales de la obra de Vygotsky y hallar posibles puntos de vista divergentes en torno a la pertinencia de sus postulados teóricos en el contexto contemporáneo.

Ajuicio de Hernández *et al.* (2021), la teoría del aprendizaje y el desarrollo de Vygotsky marcaron de manera especial distintos ámbitos de la psicología evolutiva (pensamiento y lenguaje, la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, etc.) siendo su axioma fundamental que:

[...] los aspectos socio-históricos determinan la configuración de la psiquis humana. Esta perspectiva evolutiva direccionó las distintas variantes de su análisis genético (genético-comparativo y el método experimental-evolutivo), señalando que la comprensión del comportamiento humano solo se puede llevar a cabo si se estudian sus fases y los múltiples movimientos que la componen, o sea, su historia” (Hernández *et al.*, 2021, pp. 215-216).

Atendiendo al creciente interés para conocer y poner en prácticas los postulados centrales de la obra de Vygotsky, y a partir de una revisión bibliográfica, se describen a continuación los aspectos más resaltantes de su teoría sociocultural, planteando un conjunto de reflexiones sobre la tríada *contexto-aprendizaje-desarrollo* y sus implicaciones en el ámbito educativo.

21 DESARROLLO

En su teoría, Vygotsky busca explicaciones a lo que denomina “las formas superiores de comportamiento”(Vygotsky 1978, citado por Newman & Latifi, 2020, pág. 4), siendo tres principios los que forman la base de este enfoque: (1) analizar el proceso, no los objetos, lo cual destaca que el proceso mediante el cual se desarrolla una función psicológica es más importante que las características externas del producto final; (2) explicación versus descripción, haciendo hincapié en que interesa más explicar el desarrollo subyacente de las funciones psicológicas, que describir sus manifestaciones externas; y (3) los procesos psicológicos llamados automatizados o mecanizados deben estudiarse en términos de su desarrollo y no en cuanto a su apariencia automatizada final.

Para Piaget (1981), el problema principal presentado por Vygotsky es el de la naturaleza adaptativa y funcional de las actividades de todo ser humano. Sobre este postulado, presenta sus críticas al señalar que esa adaptación entre el niño y el medio no siempre resulta exitosa, puesto que, en primer lugar, su desarrollo suele ser un proceso largo y dificultoso (pág. 38) y, además, porque los esfuerzos adaptativos pueden provocar “errores sistemáticos [...] en todos los niveles de jerarquía de la conducta” (Piaget, 1981,

p. 38). Al respecto, Piaget acuñó el término “egocentrismo cognitivo” para expresar que la idea de progreso del conocimiento no se reduce a una mera adición de detalles o de nuevos niveles, tal como lo señala Vygotsky, sino que requiere una continua reformulación de los puntos de vista previos, por medio de un proceso de corrección permanente de errores sistemáticos, tanto los iniciales como lo que van surgiendo a lo largo de dicho proceso.

En lo que sí convergen Piaget y Vygotsky es en dos cuestiones fundamentales: la primera se basa en la idea de que la principal función del lenguaje debe ser la comunicación global; y la segunda radica en la idea de que el habla posterior se diferencia en ‘egocéntrica’ y ‘comunicativa’: no obstante, ambos teóricos mantienen divergencias en cuanto a que estas dos formas lingüísticas son igualmente socializadas y solo difieren en cuanto a su función. Sobre este particular, la expresión “lenguaje egocéntrico” puede ser entendida desde una doble perspectiva: (a) como un lenguaje incapaz de reciprocidad racional, y (b) como un lenguaje poco significativo para otros (Piaget, 1981); ambas perspectivas tendrían el mismo valor desde el punto de vista de la cooperación intelectual. Así mismo, tanto Piaget como Vygotsky destacan la actividad como origen del desarrollo cognitivo; mientras “Piaget lo hace enfocado a la relación con el mundo material, Vygotsky lo hace privilegiando la interacción interpersonal a través de la razón, la afectividad y los instintos” (Aparicio & Ostos, 2018; pp. 116–117).

En la teoría de Vygotsky, los factores sociales tienen un papel central en el desarrollo de las personas; sin embargo, al converger en ella concepciones conductistas y constructivistas, surgen algunas implicaciones en el campo educativo que se problematizan por el hecho de que Vygotsky no llega a señalar, de forma clara, cuáles son las formas de asistencia social a tener en cuenta durante el desarrollo de los niños. Sobre este particular, algunos educadores extraen del trabajo de Vygotsky prácticas conductistas, mientras que otros lo hacen por la vía de constructivismo; las diferencias entre ellas radican en cómo interviene el docente, bajo qué circunstancias y con qué frecuencia.

Respecto a la relación entre lenguaje y pensamiento, Vygotsky intenta mostrar de qué manera la educación formal puede generar un desarrollo cognitivo en el niño; para ello parte de la idea de que existe un largo camino entre el momento en que el niño escucha por primera vez una palabra (que designa un concepto) y el momento en que logra comprender el verdadero concepto que representa la palabra (Gómez, 2017).

Al comienzo, el niño relaciona la palabra con agrupaciones sincréticas. Sus generalizaciones son de tipo muy primitivo, pues se apoyan más en las impresiones subjetivas del pequeño que en las características propias de los objetos. En un estadio posterior, el niño piensa en complejos. Sus generalizaciones descansan, principalmente, en las características objetivas de las cosas, pero aún no es capaz de abstraer un solo atributo que le permita realizar sus agrupaciones a partir de un criterio común. Finalmente, y solo luego de un largo recorrido cognitivo, que abarca los pseudoconceptos y los conceptos potenciales, el pequeño logra combinar acertadamente sus procesos de abstracción y generalización formando lo que Vygotsky llama

conceptos verdaderos: el niño orienta sus generalizaciones a partir de un mismo criterio que ha sido previamente abstraído de diversos objetos. (Gómez, 2017, pp. 57-58)

De esa manera, Vygotsky llega a plantear que el aprendizaje sistemático juega un papel fundamental en la comprensión consciente, dando a entender que el acceso del niño a la educación formal influye favorablemente en su desarrollo mental. Igualmente plantea que el lenguaje es un producto social, elaborado por las colectividades, por lo que sus significados también son construidos y socialmente compartidos. En esta dialogicidad, surgen cinco aspectos fundamentales para entender el pensamiento de Vygotsky: (i) las conversaciones cotidianas son elementos claves para la construcción y transmisión de los significados; (ii) el pensamiento es un proceso lingüístico interiorizado o un diálogo interno que se construye a partir de los significados del lenguaje, (iii) la memoria se constituye y se comunica principalmente con el lenguaje, siendo este el que la posibilita, (iv) la memoria es colectiva, no individual, y (v) tanto el lenguaje como el pensamiento y la memoria confluyen en una entidad mental (Mendoza, 2017, pp. 15– 16).

Es así como Vygotsky da a entender que esos tres elementos (lenguaje, pensamiento y memoria) son procesos psicosociales que se encuentran en el campo de la cultura y que, por lo tanto, trascienden las interioridades individuales. Esto encuentra coherencia con lo expuesto por el propio Vygotsky (citado en Parra *et al.*, 2020), cuando afirma que “el cerebro mismo no produjo al pensamiento lógico, sino que el cerebro adquirió la forma del pensamiento lógico en el proceso del desarrollo histórico del hombre” (p. 132).

En este punto, Pardos (citado por López *et al.* (2017)), hace una interpretación particular de la obra de Vygotsky, específicamente en cuanto a la relación que existe entre el pensamiento y la palabra, y la diferenciación entre el lenguaje externo y el interno. Al respecto señala: “el lenguaje externo es la conversión del pensamiento en palabras, su materialización y su objetivación; el lenguaje interno es el lenguaje interior, el proceso que se invierte: el habla se transforma en pensamientos internos” (p. 132). Más adelante expresa: “Podría parecer una explicación materialista del lenguaje; significaría inevitablemente instanciación como sonido o texto” (López *et al.*, 2017, p. 135). En todo caso, Vygotsky no deja de resaltar la importancia del lenguaje durante el proceso de socialización al señalar que es una herramienta social e interactiva que permite la comunicación, el pensamiento y el conocimiento (Calderón, 2017).

Según la visión de Vygotsky en torno a la dimensión socio-cultural del pensamiento y el lenguaje, toda forma de actividad mental humana de orden superior es derivada de contextos sociales y culturales, siendo compartida por sus miembros ya que estos procesos mentales conducen al conocimiento y a las destrezas esenciales para lograr el éxito dentro de una determinada cultura. En este sentido, “la teoría sociocultural enfatiza de manera significativa la extensa variedad de capacidades cognoscitivas entre los seres humanos” (Mota & Villalobos, 2007) y plantea que los individuos cooperan entre sí para construir

un significado que es internalizado. Es por ello que ha sido ampliamente reconocida la influencia del lenguaje para el desarrollo de la mente (Bruner & Haste, 1987), sugiriéndose así que el desarrollo del niño debe ser mediado a través de la interacción con otros.

La teoría sociocultural también reconoce que los humanos son seres inherentemente sociales y comunicativos; de hecho, Mota y Villalobos (2007) resaltan que se ha observado la tendencia de los niños a desarrollar importantes destrezas conversacionales a partir de los dos o tres años de edad, siguiendo para ello las reglas de la interacción verbal humana materializadas en el derecho de palabra, el contacto visual, las respuestas apropiadas y el mantenimiento del hilo conductor en un determinado tópico. No obstante, si bien estas destrezas comunicacionales avanzadas pudieran ser el producto de experiencias interactivas tempranas, y habiéndose reconocido que tanto la dimensión social como la cognoscitiva convergen en sus aspectos esenciales, el énfasis en los pilares cognoscitivos universales han inhibido los esfuerzos por abordar con mayor profundidad la base social del conocimiento. En este sentido, actualmente no hay duda de que las influencias sociales están siempre presentes en las destrezas cognoscitivas, y que el denominado “ajuste social” interviene de manera significativa en la transformación del pensamiento de los niños, aceptándose la idea de que el conocimiento está determinado por el contexto social en el que se produce.

De aquí devienen las tres premisas básicas de la teoría sociocultural de Vygotsky: (1) toda forma de actividad mental humana de orden superior es derivada de contextos sociales y culturales, (2) dicha actividad mental es compartida por los miembros de un determinado contexto, y (3) los procesos mentales, al ser ajustables, conducen al conocimiento y a la obtención de las destrezas esenciales para lograr el éxito dentro de una cultura particular. De esta manera, Vygotsky (1981) enfatiza de manera significativa la extensa variedad de capacidades cognoscitivas entre los seres humanos, argumentando que para comprender el desarrollo del individuo es necesario comprender primero las relaciones sociales de las que forma parte. Para Vygotsky, el papel que juega el lenguaje en el aprendizaje y en el desarrollo se hace explícito durante estos mismos procesos porque, según él, el lenguaje es el mecanismo a través del cual ocurre la negociación del significado, incluso durante la realización de actividades cognoscitivas solitarias, como por ejemplo: leer un libro, dibujar, resolver un crucigrama, escribir o reflexionar sobre hechos pasados.

Los planteamientos anteriores conducen a comprender que para Vygotsky, la construcción del conocimiento no es un proceso individual sino que, por el contrario, representa un proceso de naturaleza social en el que las funciones mentales de orden superior son producto de una actividad mediada por la sociedad, y donde el lenguaje es la herramienta psicológica más influyente (Mota & Villalobos, 2007). Estas funciones mentales de orden superior se manifiestan primero en el plano social y posteriormente en el plano individual, advirtiéndose, en consecuencia, la poderosa contribución de la cultura a moldear el desarrollo cognoscitivo. Por consiguiente, la imposibilidad de estructurar patrones

universales de desarrollo radica, precisamente, en que las culturas están consustanciadas con distintas clases de herramientas, habilidades y convencionalismos sociales.

En cualquier caso, según Vygotsky, el lenguaje y el conocimiento se desarrollan de manera separada. Los niños adquieren primeramente el lenguaje propio de su entorno socio-cultural; luego, los desarrollos cognoscitivos y del lenguaje se unen para guiar una conducta verbal sustentada en los significados de su cultura particular. Así, de manera progresiva, el lenguaje se va convirtiendo en una herramienta que fundamenta los pensamientos y controla el comportamiento. Desde esta mirada sociocultural, el lenguaje se extiende desde el mundo social para internalizarse luego en el mundo cognoscitivo individual, siendo reconocido como el medio a través del cual los niños transfieren el rol regulatorio de otros para sí mismos. A través del lenguaje, la interacción social encuentra su punto de apoyo en el andamiaje que promueve la comunicación. Este andamiaje se va reduciendo en la medida que el niño ejerce su función auto-reguladora para hacerse más independiente, adquiriendo la posibilidad de afirmar o negar y tomando conciencia de la posibilidad de actuar según su propia voluntad. El lenguaje es, en consecuencia, la forma primaria de interacción con otros individuos y, por lo tanto, es considerada como la herramienta psicológica con la que cada persona se apropia del conocimiento. En tal sentido, tal como lo refiere Bravo (2018), “los conocimientos derivados de las neurociencias de la educación y fundamentadas en neuroimágenes, muestran una estrecha relación entre los procesos cognitivos cerebrales y la psicopedagogía del aprendizaje escolar” (p.1).

Lo anterior deja entrever que los individuos cooperan entre sí para construir el significado que logran internalizar. Bruner y Haste (1987) apoyan esta perspectiva interactiva social cuando señalan que la psicología evolutiva ha comenzado a “otorgar mayor peso a la interacción con otros y al uso del lenguaje en el desarrollo de conceptos como la estructura en desarrollo de la mente” (p. 8). Por ello, sugieren que el desarrollo del niño debe ser mediado a través de la interacción con otros. Esto también es consistente con lo afirmado por Wells (1986), en cuanto a que lenguaje es una actividad social que es aprendido a través de la interacción con otros. En este sentido, Vygotsky (1978) sostiene que las nuevas capacidades en el niño se desarrollan primero durante la colaboración con adultos o compañeros más capaces, y luego son internalizadas para formar parte de su mundo psicológico. Según él, la región en la cual ocurre esta transferencia de habilidad, desde el mundo compartido al individual, se denomina *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP), dando a entender “la brecha que hay entre lo que hacen y lo que todavía no logran por ellos mismos, pero que pueden lograr con la guía adecuada” (Marulanda. 2021, p. 9).

En tal sentido, Velarde (2020) menciona que uno de los primeros aspectos destacados por Vygotsky fue la función específica que cumple el lenguaje interior, sin limitarse a ser un lenguaje externo inhibido. El origen del lenguaje interior ha de buscarse en el lenguaje egocéntrico, cuya característica es acompañar la actividad del niño, tanto más cuanto mayor sea el nivel de complejidad de la acción. De aquí deduce que el lenguaje

egocéntrico solo es lenguaje interior externalizado y que cada vez que el ser humano debe planificar su acción con el fin de resolver problemas o cuando actúa de manera consciente y voluntaria, debe someter su conducta al lenguaje interior. En este orden de ideas:

[...] el proceso psíquico de internalización involucra que una práctica social (el lenguaje social cotidiano del niño a nivel preescolar o escolarizado) gradualmente se va trasmutando en lenguaje de usos intelectuales (el socio-lenguaje cotidiano del niño se va transformando en pensamientos), y tiene como etapa intermedia el lenguaje egocéntrico. En la medida de este perfeccionamiento, el sujeto va desarrollando su autonomía o independencia con los objetos reales, concretos, que inician a presentar mentalmente en su aspecto abstracto. En esta última etapa de la internalización, el niño tiene la eventualidad de formar generalidades de una señal o concepto y, cuando lo logra, el lenguaje se ha enterado debido a que ahora su empleo ha sido transformado (Sesento, 2017, p.4).

Por su parte, Marulanda *et al.* (2021) afirman que para Vygotsky el niño tiene un conocimiento que le permite realizar determinadas tareas (zona de desarrollo) por lo que la misión de los maestros, padres y cuidadores es trabajar la ‘Zona de Desarrollo Próximo’, incidiendo en las funciones que aún no han madurado o que se encuentran en proceso de maduración. Para ello, los adultos o compañeros más avanzados deben ayudar a dirigir y organizar el aprendizaje del niño para que este pueda internalizarlo.

Con base en los puntos de vista y afirmaciones precedentes, y trascendiendo desde la teoría a un plano empírico, se consideró oportuno realizar un sondeo en una comunidad educativa para conocer las percepciones acerca de los factores que influyen en el desarrollo del lenguaje y de las capacidades cognitivas. Utilizando una escala de Likert con cuatro opciones de respuesta, se obtuvieron los siguientes resultados: (Tabla 1)

Ítems considerados en el sondeo	Muy poco	Poco	Algo	Mucho
Influencia del medio socio-cultural en el desarrollo del lenguaje	10%	12%	18%	60%
Influencia de los procesos cognitivos en el desarrollo del lenguaje	15%	15%	25%	45%
Influencia de las limitaciones biológicas en el desarrollo del lenguaje	2%	20%	28%	50%
Influencia del medio socio-cultural en el desarrollo cognitivo	10%	15%	27%	48%
Importancia del lenguaje como medio de comunicación	10%	10%	20%	60%
Transmisión intergeneracional de la cultura a través de lenguaje	10%	15%	5%	70%

Tabla 1: Percepciones sobre la relación entre lenguaje, desarrollo cognitivo y ambiente socio-cultural

A la vista de los resultados obtenidos se observa el reconocimiento mayoritario acerca de la determinante influencia del contexto socio-cultural, los procesos cognitivos y

las limitaciones biológicas naturales para el desarrollo del lenguaje en los seres humanos, especialmente en los infantes (Figura 1).

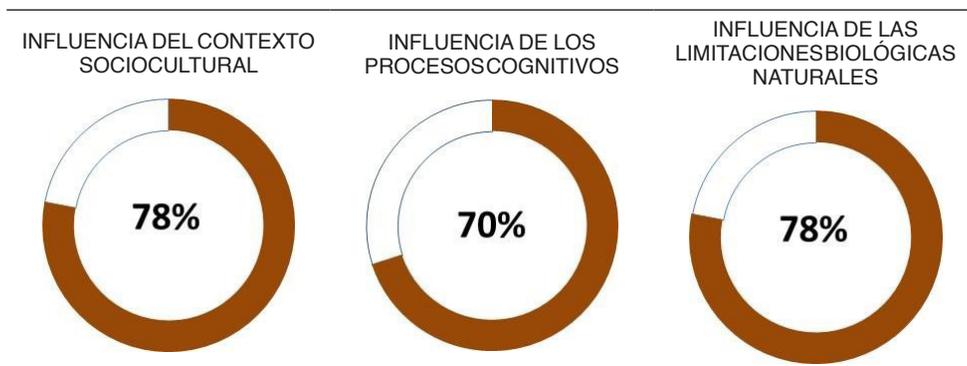


Figura 1: Influencia reconocida del medio socio-cultural, los procesos cognitivos y las limitaciones biológicas naturales en el desarrollo del lenguaje

Fuente: sondeo realizado por los autores (resultados agrupados de las categorías 'algo' y 'mucho')

Llama la atención que el poder atribuido a cada uno de estos tres factores sea equivalente en términos prácticos, lo que pudiera ser un indicativo de la internalización de los postulados teóricos de Vygotsky en la mayor parte de los sujetos informantes.

Por otra parte, ha sido reconocida la influencia del medio socio-cultural en el desarrollo cognitivo (75%), así como la importancia del lenguaje como medio de comunicación (80%) y el uso del lenguaje como medio de transmisión de la cultura entre generaciones (75%)

3 | CONCLUSIONES

Una de las contribuciones más significativas de Vygotsky al ámbito de la psicología y la educación está representada por la relación que establece entre la capacidad de pensamiento y el desarrollo del lenguaje. Según él, en el desarrollo del habla existe una etapa pre-intelectual y una etapa prelingüística. Si bien estas etapas siguen cursos paralelos durante determinado tiempo, en un cierto momento del desarrollo intelectual y cognitivo estas líneas llegan a converger y es entonces cuando el pensamiento se torna verbal y el lenguaje adquiere una categoría racional. En ese esfuerzo de transmisión racional e intencional de la experiencia y de los pensamientos hacia los demás, interviene un sistema mediador que es representado por el lenguaje humano. Vygotsky señala que la unidad del pensamiento verbal no es otro que el significado interno que se le atribuye a las palabras, aunque también aclara sobre el uso de otros instrumentos auxiliares que sirven como mediadores para entender los procesos sociales. Al respecto, la creación y utilización de herramientas y signos para resolver determinados problemas y actuar de forma consciente y voluntaria, se relaciona con los distintos modos en que los individuos orientan la actividad

humana, incluyendo el aprendizaje y el desarrollo.

Para Vygotsky, todo aprendizaje posee una historia previa, por lo que aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño. Para explicar esta interacción hace referencia a dos niveles evolutivos: (1) el nivel evolutivo real, que comprende el nivel de desarrollo de las funciones mentales y supone aquellas actividades que los niños pueden realizar por sí solos y que son indicativas de sus capacidades mentales; y (2) el nivel de desarrollo potencial, el cual está determinado por la capacidad que posea el individuo para llegar a solucionar un problema con la ayuda de otros.

La diferencia existente entre ambos niveles es la que Vygotsky denominó como *Zona de Desarrollo Próximo*, la cual no es otra que la distancia entre el nivel real de desarrollo (determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema) y el nivel de desarrollo potencial (determinado mediante la capacidad de resolver un problema bajo la guía de un adulto o gracias a la colaboración de otro compañero más capaz. Así, mientras el nivel real de desarrollo define las funciones que ya han madurado, la *Zona de Desarrollo Próximo* define aquellas funciones que se hallan en proceso de maduración. De este modo se revela que el aprendizaje estimula y activa un conjunto de procesos mentales que se producen mediante la interacción con otras personas, la cual, independientemente de los contextos socioculturales en los que se produzca, siempre estará mediada por el lenguaje. Tales procesos reproducen distintas formas de interacción social y son internalizadas durante el proceso de aprendizaje social, llegando a convertirse en modos de autorregulación del comportamiento.

Dicho esto y a modo de conclusión, emergen al menos tres implicaciones de la teoría de Vygotsky en el campo educativo: en primer lugar, por lo general, en los procesos educativos existe la tendencia a evaluar las capacidades o funciones que el niño domina completamente y que puede ejercer de manera independiente, pero atendido a los postulados teóricos ya referidos, emerge la idea de que lo realmente beneficioso es identificar aquellos procesos que se encuentran en estado embrionario a fin de poder desarrollarlos de la manera más efectiva posible. En este sentido, los docentes debieran prestar mayor atención e intervenir en la *Zona de Desarrollo Próximo*, con vistas a provocar en los estudiantes los avances en su desarrollo psicológico. En otras palabras, dicho desarrollo psicológico del niño debe ser visto de manera prospectiva. En segundo lugar, la trayectoria del desarrollo debe ser vista desde afuera hacia adentro, en el sentido de que son los procesos de aprendizaje los que dinamizan y ponen en marcha los procesos de desarrollo interno del individuo. De este modo se vislumbra que la escuela tiene un rol fundamental en el desarrollo psicológico del niño. Finalmente, como tercera implicación, la intervención de otros miembros del grupo social, entendidos como mediadores entre la cultura y los individuos, promueve los procesos inter-psicológicos que posteriormente serán internalizados. Al respecto, dada la contribución de los docentes en la conformación de un determinado contexto sociocultural, la intervención deliberada de ellos en el aprendizaje

de los niños es esencial para sus correspondientes e individuales procesos de desarrollo integral.

REFERENCIAS

Aparicio, O., & Ostos, O. (2018). El constructivismo y el construccionismo. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 11(2), 115–120. <https://doi.org/10.15332/s1657-107x.2018.0002.05>

Bravo, L. (2018). El Paradigma de las Neurociencias de la Educación y el Aprendizaje del Lenguaje Escrito: Una Experiencia de 60 Años. *Psykhē*, 27(1), 1–11. <https://doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1101>

Bruner, J & Haste. (1987). *Making sense: The child's construction of the world*. Methuen Publishing, Londres.

Calderón, E. (2017). El papel de la dimensión afectiva en la adquisición del lenguaje materno.

Alteridades, 27(53), 11–22. https://www.researchgate.net/publication/321004554_El_papel_de_la_dimension_afectiv_a_en_la_adquisicion_del_lenguaje_materno

Gómez, L. (2017). Desarrollo cognitivo y educación formal: análisis a partir de la propuesta de L. S. Vygotsky. *Universitas Philosophica*, 34(69), 1–23. <https://doi.org/10.11144/javeriana.uph34-69.dcef>

Hernández, O., Spencer, R., & Gómez, I. (2021). La inclusión escolar del educando con TEA desde la concepción histórico-cultural de Vygotsky. *Conrado. Revista Pedagógica de La Universidad de Cienfuegos*, 17(78), 214–222. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1667>

López, J., Sánchez, J., Giraldo, A., & Packer, M. (2017). La relación entre el lenguaje y el pensamiento.

Revista Mexicana de Investigación En Psicología, 9(2), 129–138. <http://www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/index.php/RMIP/article/view/267/170>

Marulanda, S., Millan, B., & Sua, L. (2021). El desarrollo de la conciencia ambiental en niños de cuatro y cinco años en un colegio preescolar oficial. *Revista Estudios Psicológicos*, 1(67), 7–23. <http://estudiospsicologicos.com/index.php/rep/article/view/6>

Mendoza, J. (2017). Otra idea de mente social: lenguaje, pensamiento y memoria. *Političeskie Issledovaniâ*, 13(1), 13–46. <http://www.scielo.org.mx/pdf/polis/v13n1/1870-2333-polis-1301-00013.pdf>

Mota, C. & Villalobos, J. (2007). El aspecto socio-cultural del pensamiento y del lenguaje: visión Vygotskyana. *Educere*, 11(38) 411-418. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603805.pdf>

Newman, S. & Latifi, A. (2020). Vygotsky, education, and teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 47 (1), 4 – 17. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1831375>

Norbahira. M. N. & Radzuwan, A.R. (2018). A review of theoretical perspectives on language learning and acquisition. *Kasetsart Journal of Social Sciences* (39) 161-167. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2017.12.012>

Parra, N., Aristizábal, J.A., Ramírez, A.A. & Martínez, P.C. (2020). *Una Historia de las Ciencias de la Conducta* (Centro de, Issue December). https://www.researchgate.net/publication/347849828_Una_Historia_de_las_Ciencias_de_la_Conducta

Piaget, J. (1981). *Comentarios sobre las observaciones críticas de Vygotsky. Infancia y Aprendizaje*, 4(sup1), 37–48. <https://doi.org/10.1080/02103702.1981.10821887>

Sesento, L. (2017). Reflexiones sobre la pedagogía de Vygotsky. *Contribuciones a Las Ciencias Sociales*, 2017–04, 1–10 <http://www.eumed.net/rev/cccss/2017/02/vygotsky.html>

Velarde, L. (2020). La teoría del lenguaje de Vygotsky y la filosofía del espíritu de Hegel. *Árboles y Rizomas. Revista de Estudios Lingüísticos y Literario*, 2(1), 1–18. <https://doi.org/10.35588/ayr.v2i1.4088>

Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Ed. Paidós, Barcelona, España

A

Abandono 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43

Aprendizaje 2, 3, 4, 15, 16, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 40, 41, 42, 58, 59, 63, 66, 68, 73, 74, 76, 77, 81, 82, 84, 88, 89, 91, 92, 98, 102, 104, 124, 125, 126, 131, 133, 134, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 149, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167

Armas nucleares 45

Autómatas celulares 111, 112, 113, 115, 116

B

Brasil 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 112

C

Cadenas de Markov 111, 112, 113, 115, 116

Ciencias básicas 1

Ciudadanía 65, 66, 100, 101, 103, 105

Clases remediales 1, 2, 4, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19

Coefficiente de correlacion de Pearson 148

Competencias comunicativas 122, 126, 132, 133

Comprensión de lectura 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157

Comunicación 23, 24, 32, 77, 79, 82, 91, 98, 105, 127, 128, 130, 131, 134, 135, 139, 140, 142, 143, 144

Conciencia social 64

Conflicto 16, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 96, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110

Conflicto armado 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107

Contexto familiar 35

Contexto sociocultural 129, 136, 137, 144, 145

D

Desarrollo psicológico 136, 145

E

Educación 1, 2

Emociones 42, 91, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 106, 108, 122, 126, 127, 132, 133

Enseñanza 61, 77, 134, 167, 168

Escenarios 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 84, 103, 117, 122, 123, 126,

127, 131, 132

Expresión 75, 76, 91, 96, 106, 124, 128, 130, 139

F

Formación integral 64, 66, 68, 69, 70, 158, 163, 164

Futurible 21, 22, 26, 29, 30, 31

G

Goce literario 122, 127, 132, 133

H

Hard law 45, 46

I

Implementación 13, 78, 81, 83, 84, 86, 87, 109, 160

IoT 81, 82, 83, 86, 87, 88

L

Lectoescritura 122, 125, 126, 128, 132, 133

Literatura 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 108, 127, 128, 134, 138, 169

LULC 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120

M

Máquinas eléctricas 58, 59, 61, 63

Matemáticas 3, 4, 11, 17, 18, 19, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 160

Memoria 23, 55, 57, 78, 79, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 130, 132, 140, 146

Motivación 27, 36, 39, 41, 75, 91

P

Paz 32, 34, 48, 49, 56, 65, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109

Pedagogía 19, 20, 24, 67, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 109, 110, 134, 137, 146, 147, 158

Pensamiento Crítico 64, 65, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 165

Plan de estudio 69, 81

Procesos 2, 15, 21, 24, 26, 28, 37, 43, 44, 64, 65, 67, 69, 70, 81, 82, 83, 84, 85, 89, 103, 105, 106, 107, 108, 113, 124, 125, 126, 128, 133, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 160, 163, 165, 166, 168

Procesos cognitivos 26, 28, 44, 124, 136, 142, 143, 144

Prueba Bonferroni 148

T

TIC 21, 23, 24, 25, 26, 27, 33

Trabajo colaborativo 16, 32, 58, 59, 61, 63

Tradicón oral 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135

V

Vygotsky 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147

LAS CIENCIAS HUMANAS
Y EL ANÁLISIS SOBRE
FENÓMENOS
SOCIALES Y
CULTURALES

-  www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

LAS CIENCIAS HUMANAS
Y EL ANÁLISIS SOBRE
FENÓMENOS
SOCIALES Y
CULTURALES

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br