

IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología  
XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología  
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos  
Aires, 2017.

# **Aportes de la teoría constructivista y la escuela socio-histórica en la enseñanza de la lengua inglesa.**

Piatti, Vanesa Silvina.

Cita:

Piatti, Vanesa Silvina (2017). *Aportes de la teoría constructivista y la escuela socio-histórica en la enseñanza de la lengua inglesa. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-067/526>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRer/BNp>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# APORTES DE LA TEORÍA CONSTRUCTIVISTA Y LA ESCUELA SOCIO-HISTÓRICA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA

Piatti, Vanesa Silvina

Instituto Superior de Formación Docente N° 97, La Plata. Argentina

---

## RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es indagar los aportes de la teoría constructivista de Jean Piaget y la escuela socio-histórica de Lev Vigotsky en la enseñanza de la lengua inglesa. Dicha temática surge en relación a la práctica docente de la autora como profesora de psicología en la carrera terciaria no universitaria del Profesorado en Inglés, dictada en el Instituto de Formación Docente N° 97 en la ciudad de La Plata. Se analiza uno de los libros de texto más difundidos sobre la enseñanza de la lengua inglesa y su aprendizaje: "Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach". Los autores Williams y Burden consideran de suma importancia examinar el campo de la psicología de la educación y comprender cómo esta disciplina puede ayudar a los profesores de idiomas y cómo los diferentes enfoques de la psicología han influido en la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras y en su aprendizaje. En tal sentido, proponen un Modelo Social Constructivista de la enseñanza de idiomas en el que los elementos claves, el alumno, el profesor, la tarea y el contexto interactúan entre sí y se afectan. Claramente el modelo refleja la integración de los aportes de Piaget y Vigotsky.

## Palabras clave

Teoría Constructivista, Teoría Socio-Histórica, Enseñanza, Inglés

## ABSTRACT

CONSTRUCTIVIST THEORY CONTRIBUTIONS AND SOCIO-HISTORIC SCHOOL IN THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING

The object of this study is to investigate the contributions of the constructivist theory of Jean Piaget and the socio-historic school of Lev Vigotsky in the education of English language. This issue arises in relation to the teaching practice of the author as professor of psychology at tertiary non university career of teachers in English delivered at the Institute of Teacher Education N° 97 in the city of La Plata, Prov. Bs. As. Argentina. An analysis of one of the most widely used textbook on the teaching of the English language and learning takes place: "Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach". The authors Marion Williams and Robert L. Burden considered important to examine the field of educational psychology and understand how this discipline can help language teachers and how different approaches to psychology have influenced teaching methodology foreign language and its learning. In this regard, they propose a Social Constructivist Model of language teaching in which the key elements, the student, the teacher, the task and context interact and affect each other.

Clearly the model reflects the integration of the contributions of the scientific traditions of research Piagetian constructivism and social interactionism vigotskiano.

## Key words

Constructivist Theory, Socio-Historical Theory, Education, English

## INTRODUCCIÓN

A partir de la consulta realizada en "CAMBRIDGE LANGUAGE TEACHING LIBRARY" se toma uno de los libros de texto que cubre temas centrales en la enseñanza de la lengua inglesa y en su aprendizaje. "Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach", 2010 ("Psicología para profesores de idiomas. Un enfoque constructivista social") examina el campo de la psicología de la educación y considera que una comprensión más profunda de esta disciplina puede ayudar a los profesores de idiomas. La primera parte del libro presenta una visión general de la psicología educativa, y analiza cómo los diferentes enfoques de la psicología han influido en la metodología de la enseñanza de idiomas. El objetivo del libro es proporcionar a los profesores una introducción a la disciplina psicológica que les ayudará a entender mejor la forma en que sus alumnos aprenden en las clases prácticas. Los autores del citado libro, Marion Williams y Robert L. Burden sostienen que debido al valor particular que tienen las teorías cognitivas recientes, es pertinente tomar un enfoque esencialmente constructivista.

Hay cuatro temas que se identifican como de suma importancia: el alumno, el profesor, la tarea y el contexto de aprendizaje. Se entiende por esto que cada individuo construye su propia realidad y, por tanto, aprende cosas diferentes en muy diferentes formas, incluso cuando se presentan experiencias de aprendizaje muy similares. Es así, que el marco de trabajo elegido es el del interaccionismo social, dado que abarca los elementos claves del aprendizaje y la educación.

A los fines del presente trabajo, particularmente se tomara el enfoque constructivista de Jean Piaget y la teoría socio-histórica de Lev Vigotsky. Se describirán sus principales conceptos y su relación con el proceso de la educación en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera.

Actualmente se toma a la obra piagetiana y a la investigación psicológica posterior que se desprende de ella como una tradición de investigación científica (TIC). La TIC se considera como una secuencia histórica de hipótesis de teorías que surgen y se modifican a partir de un núcleo básico, estableciendo cómo se van a enfrentar los problemas en la investigación (Castorina, 2012). El núcleo básico está

constituido por la problemática epistemológica de cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a un estado de conocimiento mayor. Además, incluye la tesis de las interacciones entre sujeto y objeto y las hipótesis generales sobre los mecanismos funcionales (equilibración que explica la construcción cognitiva y la abstracción y generalización relacionadas con ella). También constituyen el núcleo duro la hipótesis de los estadios cognitivos del desarrollo como momentos de estabilidad en el proceso de equilibración y las ideas acerca de la relación entre la construcción individual de los conocimientos y las interacciones sociales. Desde lo metodológico se incluye el enfoque dialéctico y el método clínico crítico (instrumento utilizado para la toma de datos empíricos).

Siguiendo con la perspectiva epistemológica pos positivista que considera a las ciencias naturales y sociales como tradiciones científicas de investigación, la teoría de Vigotsky sobre el desarrollo también se la puede tomar como una TIC (Castorina, 2009). Dicha escuela socio-histórica en su marco conceptual hace posible las explicaciones en relación a la génesis de los procesos psicológicos superiores (PPS), como el lenguaje interior, el lenguaje escrito, los conceptos y la resolución de problemas escolares. Uno de los problemas que pertenecen al núcleo duro de la TIC es cómo probar que lo social irrumpe en lo psicológico, cuál es el proceso interviniente y cómo lo psicológico interactúa con lo corporal. Las respuestas teóricas a esta problemática sobre el origen social de los PPS comprenden mediante el uso de las herramientas y signos que operan como instrumentos mediadores; la ontogénesis que involucra un proceso de interiorización de los instrumentos semióticos, resultando en una compleja articulación dialéctica entre la transmisión social y cultural y la apropiación activa realizada por los individuos. La cultura funciona como un mediador *sine qua non* para la emergencia de los sistemas del aprendizaje.

## DESARROLLO

Se consideran dentro del núcleo básico de la TIC constructivista los estadios del desarrollo intelectual, los cuales no se corresponden tajantemente con edades cronológicas. Las etapas de la construcción de la Inteligencia tienen un mensaje para el profesor de idiomas. Cuando se enseña a los jóvenes estudiantes, no se debe esperar que ellos hayan alcanzado la etapa del razonamiento abstracto, sino proporcionar experiencias en el idioma extranjero que estén relacionados con aspectos del propio mundo de interés del alumno. Las personas aprenden de diferentes maneras y muchas continúan encontrando difícil durante toda su vida la utilización del razonamiento abstracto. Sin embargo, uno de los factores más importantes que determina si los alumnos son capaces de pensar en un nivel abstracto es el desarrollo y uso del lenguaje.

Piaget vio el desarrollo cognitivo en términos de una búsqueda de equilibrio y adaptación con el medio. Esto se logra mediante los mecanismos funcionales complementarios de asimilación y acomodación. El equilibrio entre estos dos procesos es la adaptación cognitiva. Este es un aspecto relevante para el aprendizaje de la gramática de un idioma nuevo.

Se toman de la teoría piagetiana algunos aspectos centrales de importancia para el profesor de idiomas. En primer lugar, el alumno es un sujeto que participa activamente en la construcción del co-

nocimiento de un nuevo idioma. En segundo lugar, el desarrollo del pensamiento y su relación con el lenguaje y la experiencia se convierten en un foco central del aprendizaje. La enseñanza de idiomas basada en la memorización no conduce a una comprensión profunda del idioma. En tercer lugar, se debe tener cuidado con la relación entre la tarea propuesta por el docente y el nivel cognitivo del alumno. Las propuestas pedagógicas ideadas por los profesores no deben ser ni demasiado abstractas para aquellos alumnos que aún no son capaces de funcionar a un nivel de razonamiento abstracto, ni demasiado simples en el que el nivel conceptual de la tarea propuesta este por debajo del nivel cognitivo del alumno. En cuarto lugar, se puede ver la aplicación de las nociones de asimilación y acomodación para aprender un nuevo idioma. Cuando se recibe una nueva entrada de la lengua, por ejemplo, escuchar una conversación, se tiene que modificar lo que ya se sabe sobre la lengua (acomodación) con el fin de adaptarse a la nueva información en nuestro conocimiento existente (asimilación). De esta manera el conocimiento de cómo funciona el sistema del nuevo lenguaje se desarrolla gradualmente. Esto es acorde con la teoría de la Interlengua<sup>1</sup> en el campo de la adquisición de una segunda lengua.

Tomando el Interaccionismo social, los autores de "*Psychology for Language Teachers*" describen las ideas principales de dos de los psicólogos más conocidos, el ruso, Vygotsky, y el israelí, Feuerstein, y consideran la aplicación de sus puntos de vista en la enseñanza de idiomas, lo cual ha sido muy poco discutido. Tanto Vygotsky como Feuerstein están en desacuerdo con la opinión de Piaget, que los niños aprenden de forma independiente mediante la exploración de su entorno, y con el punto de vista conductista, que los adultos son totalmente responsables de los niños para dar forma a sus aprendizajes a través del uso de premios y castigos. Para los interaccionistas sociales, los niños nacen en un mundo social, y el aprendizaje se produce a través de la interacción social con otras personas. Así, se puede comenzar a ver en el interaccionismo social una base teórica necesaria para un enfoque comunicativo de la enseñanza de idiomas, donde se sostiene que se aprende una lengua a través del uso del lenguaje para interactuar de manera significativa con otras personas del entorno social. A los fines del presente trabajo solo se profundiza en la teoría socio-histórica de Vygotsky. El enfoque de Vygotsky es esencialmente holístico, rechaza la opinión de que lo que ha de ser aprendido se pueda dividir en pequeños subcomponentes y enseñarse como elementos discretos y habilidades. Adopta un modelo de explicación por unidades, donde el significado debe constituir el aspecto central de cualquier unidad de estudio. Es así, que el significado de la palabra como unidad de análisis explica el funcionamiento conciente humano. La actividad instrumental y la interacción social pueden entenderse como unidades de análisis de la constitución de los PPS, lo cual resalta su carácter de unidad. Entonces, la unidad de análisis se puede formular como la actividad intersubjetiva semióticamente mediada (Baquero, 2012).

El concepto de mediación es central en su obra. Es un término utilizado para referirse al papel desempeñado por otras personas significativas, que mejoran el aprendizaje de sus alumnos mediante la selección de experiencias de aprendizaje. El secreto de un aprendizaje eficaz radica en la naturaleza de la interacción social entre dos

o más personas con diferentes niveles de habilidad y conocimiento. El papel que tiene la persona más capacitada en un tipo de conocimiento, sea un maestro o un compañero, es encontrar formas de ayudar a los otros a aprender. Esta persona más capacitada actúa como un mediador.

Es así, que el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) introduce una novedad en el aprendizaje escolar.

Los autores Williams y Burden afirman que las creencias de los profesores sobre el aprendizaje de sus alumnos tienen una profunda influencia en su enseñanza, más allá del programa o libro de texto utilizado. Los profesores tienen que entender las diferentes maneras en las que sus palabras y acciones pueden influir en el aprendizaje que se produce en sus aulas de clase. Para Vigotsky y sus seguidores, la mediación se refiere a la utilización de instrumentos ofrecidos por la cultura. Dentro de estos instrumentos se encuentran las herramientas y los signos. El uso del lenguaje como signo para ayudar a los estudiantes se mueve hacia y a través de la ZDP. *“De modo que las herramientas semióticas están disponibles y ordenan la vida social y como resultado de su apropiación, podrán constituirse en herramientas de regulación del propio psiquismo.”* (Baquero, 2012, p. 67). La ZDP conforma una relación dinámica entre aprendizaje y desarrollo.

A pesar de lo atractivo que resulta el concepto de ZDP, su aplicación en la práctica es un tanto problemática. Vygotsky no ofreció mucho en la forma de consejos prácticos sobre cómo la ZDP puede emplearse eficazmente en el aula. El concepto de ZDP no implica que los niveles de aprendizaje estén jerárquicamente ordenados o secuenciados. En el aprendizaje de idiomas, la ZDP puede verse como complementaria a la teoría de la interlengua. Esta teoría concibe en cada alumno la comprensión del sistema de la lengua en cómo se va reformado gradualmente a medida que se desarrolla y se aproxima hacia el sistema en Inglés objetivo. La ZDP puede ser vista como el siguiente nivel de entendimiento en la interlengua del alumno. La teoría de la mediación aporta al profesor un papel fundamental para ayudar a los estudiantes a encontrar la manera de pasar al siguiente nivel de comprensión de la lengua.

La medida en que la enseñanza en el aula ayuda a los estudiantes a aprender las reglas lingüísticas es un tema que ha sido objeto de debates en la enseñanza de idiomas. La opinión está dividida entre los que sostienen que la enseñanza puede ayudar a la adquisición del lenguaje, y los que creen que no. Algunas Investigaciones como Ellis (1994) sugieren que es posible que la enseñanza ayude sólo cuando el alumno está listo para adquirir la forma que se enseña, es decir, cuando está en su ZDP. Pienemann (1989) también toma este concepto y sostiene que la enseñanza puede promover la adquisición del lenguaje, si la forma de ser adquirido está cerca de la siguiente forma que se adquiere de forma natural en la interlengua del alumno.

Los autores Williams y Burden plantean un Modelo Social Constructivista de la enseñanza de idiomas en el que los elementos claves, el alumno, el profesor, la tarea y el contexto interactúan entre sí y se afectan.

Se vio cómo los enfoques cognitivos enfatizan el papel activo de los alumnos en la resolución de problemas. Por lo tanto, el alumno tiene un papel central en dicho modelo. El interaccionismo social

enfatisa la naturaleza dinámica de la interacción entre profesores, alumnos y tareas, y ofrece una visión del aprendizaje que surge de las interacciones sociales con los demás. Este punto de vista interactivo también forma parte del modelo propuesto.

La psicología de la educación, afirman los autores, tiene algo significativo para decir a los profesores de idiomas. Se trata de la educación en lugar de la mera enseñanza de la lengua, y la forma de transformar la experiencia de aprendizaje de idiomas en una verdadera educación. La educación se preocupa no sólo de las teorías de la enseñanza, si no del “aprender a aprender”, del desarrollo de habilidades y estrategias para que perdure el aprendizaje, la facilitación de experiencias de aprendizaje significativo y relevante para el alumno. Además, la educación nunca puede ser libre de valores. Debe basarse en un conjunto de creencias sobre el tipo de sociedad que estamos tratando de hacer y construir y los tipos de mensajes explícitos e implícitos que se transmiten. En fin, el análisis de los meta-mensajes<sup>2</sup> y la meta-comunicación<sup>3</sup> en la educación. Como dicen Coll y Onrubia (1998) la ZDP se puede entender como el conjunto de sucesos comunicativos que amplían o limitan el potencial cognitivo de los alumnos. Los intercambios discursivos son el medio para entender cómo los profesores ejercen influencias educativas positivas sobre sus alumnos.

## Conclusiones

El modelo social constructivista planteado para la enseñanza de la lengua inglesa toma los aportes tanto del constructivismo piagetiano como del interaccionismo socio-histórico vigotskiano, lo cual da cuenta de una búsqueda de indagación compartida entre los dos PIC mencionados. Estos se caracterizan por un espíritu dialéctico compartido en el núcleo teórico de ambos programas posibilitando una colaboración en la investigación empírica de las problemáticas planteadas por las prácticas educativas. La comparación de las teorías lleva a defender la idea de una relación de compatibilidad entre ellas, en el sentido que ninguna de ellas implica la aceptación o el rechazo de la otra, sino un espacio de intercambio a partir de la naturaleza de los problemas que plantean (Castorina, 2013).

Con respecto a las ideas vigotskianas que toman Williams y Burden aparece el concepto de la ZDP. La implicación de la teoría socio-histórica en el ámbito educativo, se emparenta con la manera de interpretar dicho concepto y con el modo en cómo se conciben las relaciones entre las elaboraciones educativas y psicológicas. Permite relacionar las prácticas de enseñanza, procesos de aprendizaje y desarrollo subjetivo. La ZDP es un concepto relacional que apunta al futuro, es abstracto y se refiere a procesos a largo plazo, reconstruidos a posteriori (Baquero, 2012). En el libro *“Psychology for Language Teachers”* falta un mayor debate actual acerca del concepto de ZDP y de internalización y de sus implicaciones en la práctica educativa de la enseñanza en inglés. En tanto, que la enseñanza es un proceso de carácter social que da origen a los PPS y esto se caracteriza muy bien en la obra vigotskiana, no sucede lo mismo con la operacionalización en las situaciones concretas de enseñanza escolar (Castorina & Dubrovsky, 2004). Queda un espacio abierto para la investigación empírica de la enseñanza de lenguas extranjeras con el fin de discutir los problemas conceptuales y metodológicos involucrados.

El modelo social constructivista es solidario del enfoque dialéctico de Vigotsky. Cuando dicen que hay cuatro factores principales que influyen en el proceso de aprendizaje: los profesores, los estudiantes, las tareas y los contextos que interactúan entre sí en un proceso dinámico y continuo se relaciona con el enfoque vigotskiano que permite unir lo diverso, unificar los aspectos que se contraponen, como los procesos intersubjetivos y los procesos subjetivos, la transmisión del saber objetivado y la actividad del alumno (Castorina & Dubrovsky, 2004).

Con respecto a las ideas piagetianas propuesta en el texto de Williams y Burden no aparece delimitada la diferencia entre desarrollo cognitivo y aprendizaje. Tampoco los autores diferencian los dos momentos de producción en la obra de Piaget. Se podría decir que hay un primer momento estructuralista, centrado en la noción de estadio, construcción de estructuras intelectuales a través de ciertos mecanismos (décadas del '40 y '50 del siglo XX). Un segundo momento de sus teorizaciones es más dinámico y funcionalista donde la teoría de la equilibración, a partir de la década del '70, permite abordar las relaciones entre desarrollo y aprendizaje. Se da mayor importancia a la noción de conflicto cognitivo y a cómo este puede dar lugar a equilibraciones que conlleven a un progreso intelectual (*equilibraciones mayorantes*). El aprendizaje permite la práctica, el ejercicio de los esquemas, pero ningún aprendizaje puede apresurar o saltar etapas en el desarrollo cognitivo. Por los conceptos desarrollados se infiere que los autores británicos se basan más en el primer momento de la teoría piagetiana, donde es más estructuralista.

Por esto se hace necesario tomar la diferencia que establece el psicólogo Cesar Coll entre esquemas de conocimiento y esquemas operatorios de Piaget. El tipo de estructuras y esquemas de los que se ocupó Piaget, no son los mismos esquemas que se construyen en los ámbitos educativos. Por eso hace falta hablar del concepto esquema de conocimiento que es *“la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad”* (Coll, 1983, p. 194). Los esquemas operatorios se construyen espontáneamente en la dirección de un equilibrio cada vez mayor. En cambio, en los esquemas de conocimiento la construcción espontánea de estos no presenta la propiedad de un equilibrio mayor. La compensación de las perturbaciones y la estabilización de las construcciones no aparecen como algo que se producirá “tarde o temprano”. El docente debe proporcionar elementos necesarios para hacer posible la superación del desequilibrio provocado por el nuevo objeto de conocimiento presentado. Se podría decir que el psicólogo español introduce la cuestión del dominio específico<sup>4</sup> en la obra piagetina.

Una de las indagaciones actuales es si las modificaciones introducidas en la TIC de Piaget, especialmente en la teoría de la equilibración cuando se admiten los dominios específicos de conocimiento o las condiciones sociales de la construcción han alterado su identidad (Castorina, 2012). La equilibración ha sido reformulada por García en el 2000 como una teoría de sistema complejo y Chapman en 1992 incluyó las relaciones intersubjetivas. Sin embargo, la tradición mantiene una cierta continuidad a través de las modificaciones propuestas. Es necesario en las futuras investigaciones extender los mecanismos funcionales para comprender los conoci-

mientos de dominio específico. Sería interesante tomar el potencial de investigación del último Piaget y de las revisiones de su programa en lo concerniente al dominio específico de la construcción de conocimiento de las lenguas extranjeras.

## NOTAS

<sup>1</sup>Por *interlengua se entiende* el sistema lingüístico del alumno de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los sucesivos estadios de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje. *“(…) Llegamos a los años setenta y al desarrollo de la Teoría de la Interlengua (Selinker, 1972/1991), que supone un giro metodológico al estudiar y analizar tanto las producciones desviadas como las correctas, es decir, la producción total de los estudiantes, considerando que tanto unas como otras son relevantes en el proceso de aprendizaje. La relevancia de los estudios de la interlengua para la lingüística aplicada surge de la necesidad de descubrir los principios generales que determinan el aprendizaje de la lengua extranjera, según los cuales el cerebro humano de los aprendientes procesa los datos del lenguaje a los cuales están expuestos. El descubrimiento de los procedimientos psicolingüísticos que determinan estos principios generales nos daría la posibilidad de aplicarlos a la selección, organización y secuenciación de los materiales didácticos con el fin de optimizar la práctica docente.”* (Alexopoulou, 2010, p.1-2).

<sup>2</sup>Los meta-mensajes son los “mensajes que transmite el mensaje”. En las comunicaciones escolares se transmiten mensajes con un contenido explícito. Pero hay otros componentes del mensaje menos explícitos, que definen la relación en el grupo clase (Gvirtz & Palamidesi, 2004).

<sup>3</sup>La meta-comunicación refiere a aprender a comunicarse acerca de la comunicación. La meta-comunicación en el aula es tan importante como la comunicación misma, dado que es lo que permite dar cuenta del estado de la comunicación entre los interactuantes (Gvirtz & Palamidesi, 2004).

<sup>4</sup>Actualmente se discute si los seres humanos disponemos de procesos cognitivos de carácter general que se aplicarían a todos los ámbitos de la realidad, o si la mente es un conjunto de procesos de dominio específico, especializados en el tratamiento de la información de distintas parcelas de la realidad (Enesco & Delval, 2006).

## BIBLIOGRAFÍA

- Alexopoulou, A. (2010). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, Vol 9, 1-8.
- Baquero, R. (2012). Cap. 2. Vigotsky: sujeto y situación, claves de un programa psicológico. En M. Carretero, M. & Castorina, J. (eds) *Desarrollo cognitivo y educación I. Los inicios del conocimiento* (pp. 61-86). Buenos Aires: Paidós.
- Cambridge Language Teaching Library. <http://ebooks.cambridge.org/>
- Cameron L. (2010). Chapter 1. Children learning a foreign language. In *Teaching Languages to Young Learners* (pp. 1-20). Cambridge: University Press.
- Castorina, J. A. & Dubrovsky, S. (2004). Cap. 5. La enseñanza y la teoría psicológica socio-histórica. Algunos problemas conceptuales. En Castorina J. A. & S. Dubrovsky, *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vigotsky* (pp. 81-104). Buenos Aires: Noveduc.
- Castorina, J. A. (2009). El significado de la dialéctica en la tradición vigotskiana de investigación y su carácter irrenunciable. *Revista digital Psyberia*, Vol 2, 23-36.
- Castorina, J. A (2013). El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación. En Castorina, Ferreiro, Kohl & Lerner. *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate* (pp. 9-44). Buenos Aires: Paidós.

- Castorina, J. A. (2012). Cap. 1. Piaget: perspectivas y limitaciones de una tradición en investigación. En M. Carretero, M. & Castorina, J. (eds) *Desarrollo cognitivo y educación I. Los inicios del conocimiento* (pp. 33-59). Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J. A. (2013). El impacto del pensamiento de Vigotsky en la teoría y la práctica psicológica. *Investigaciones en Psicología*, Vol 18, 1-31.
- Coll, C. (1983). La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En C. Coll (Comp.). *Psicología genética y aprendizajes escolares* (pp. 183-201). México: Siglo XXI.
- Enesco, I. & Delval, J. (2006). Módulos, dominios y otros artefactos. *Infancia y aprendizaje*, Vol 29 (3), 249-267.
- Gvirtz, S. & Palamidesi, M. (2004). Cap. 4. Comunicación y aprendizaje. La complejidad de la experiencia escolar. Punto 1. Comunicación. Para pensar la enseñanza. En *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza* (pp. 111-116, 127-128). Buenos Aires: Aique.
- Turux M. C. (2008). The relevance and implications of vygotsky's sociocultural. Theory in the second language classroom, *ARECLS*, Vol 5, 244-262.
- Vigotsky L. (2006). Cap. 4. Internalización de las funciones psicológica superiores. Cap. 6 Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 87-94, 123-129). Barcelona: Crítica.
- Williams M. & Burden R. (2010). Introduction. Chapter 1. An introduction to educational psychology: behaviourism and cognitive psychology. Chapter 2. Further schools of thought in psychology: humanism and social interactionism. Chapter 4. What can teachers do to promote learning? In *Psychology for Language Teachers. A social constructivist approach* (pp. 1-4, 5-29, 30-45, 65-87). Cambridge: University Press.