

El Desarrollo Psicológico en la Obra de Vigotski y la Teoría de la Actividad

Yulia Solovieva¹

¹Universidad Estatal de Moscú, Moscú, Rusia

Resumen: En la nueva concepción del desarrollo introducida por L.S. Vigotski que se denomina actualmente como concepción histórico cultural, se pueden identificar algunas posiciones de partida. Entre estas se encuentra la del origen de la psique humana, de la estructura sistémica y mediatizada de los procesos psicológicos y la de posibilidad de su formación o individualización gradual desde el plano colectivo, colaborativo y material hasta el plano individual, independiente e ideal (interno y voluntario). El objetivo de este artículo es mostrar que la concepción propuesta por Vigotski encuentra su continuación en la teoría de la actividad psicológica por parte de sus seguidores. Se enfatiza que, tanto para Vigotski como para los representantes de la teoría de la actividad, el desarrollo psicológico del ser humano es siempre un proceso del desarrollo cultural que es potencialmente probable para un individuo social humano, pero nunca dado desde un inicio por las condiciones biológicas o sociales de vida. Se discute la posibilidad de continuación de estudios profundos de la metodología propuesta por Vigotski y por la teoría de la actividad, tomando en cuenta las semejanzas y las diferencias que se pueden encontrar en trabajos de los autores. Se concluye sobre la relevancia de las aportaciones del enfoque histórico-cultural y de la teoría de la actividad para la educación en general, así como para la clínica psicológica y neuropsicológica.

Palabras clave: Desarrollo Psicológico, Enfoque Histórico-Cultural, Teoría de la Actividad, Vigotski, Teorías Psicológicas.

Desenvolvimento Psicológico na Obra de Vigotski e na Teoria da Atividade

Resumo: Na nova concepção de desenvolvimento introduzida por L. S. Vigotski, atualmente conhecida como concepção histórico-cultural, vários pontos de partida podem ser identificados. Entre eles, estão a origem da psique humana, a estrutura sistêmica e mediada dos processos psicológicos e a possibilidade de sua formação gradual ou individualização do nível coletivo, colaborativo e material para o nível individual, independente e ideal (interno e voluntário). O objetivo deste artigo é mostrar que a concepção proposta por Vigotski encontra sua continuação na teoria da atividade psicológica de seus seguidores. Ressalta-se que, tanto para Vigotski quanto para os representantes da teoria da atividade, o desenvolvimento psicológico humano é sempre um processo de desenvolvimento cultural potencialmente provável para um indivíduo social humano, mas nunca dado de antemão pelas condições biológicas ou sociais da vida. Discute-se a possibilidade de continuar os estudos aprofundados da metodologia proposta por Vigotski e a teoria da atividade, levando em consideração as semelhanças e diferenças encontradas nas obras dos autores. Conclui-se sobre a relevância das contribuições da abordagem histórico-cultural e da teoria da atividade para a educação em geral, bem como para a psicologia clínica e a neuropsicologia.

Palavras-chave: Desenvolvimento Psicológico, Abordagem Histórico-Cultural, Teoria da Atividade, Vigotski, Teorias Psicológicas.

Psychological Development in Vygotsky's Work and Activity Theory

Abstract: The new conception of development introduced by L.S. Vygotsky, recognized as cultural historical conception, allows us to identify some background positions. Among them is the origin of human psyche, the systemic and mediatized structure of human psyche, and the possibility of its formation or gradual individualization starting from a collective, collaborative and material level toward an individual, independent and ideal (internal and voluntary) level. This article argues that the conception proposed by Vygotsky was continued by his followers in the theory of psychological activity. For representatives of activity theory, the process of human psychological development is always considered as the process of cultural development which is potentially probabilistic, but never given from the very beginning of either the child's social or biological life. Social or biological conditions of life could not guarantee cultural development. We argue for the possibility of continuing profound studies devoted to Vygotsky's methodology and activity theory. The similarities and differences between Vygotsky's works and those of his followers should be understood and considered for future studies. The article concludes by underscoring the relevance of the contributions of cultural historical approach and activity theory for education and for general psychological and neuropsychological clinics.

Keywords: Psychological Development, Cultural Historical Approach, Activity Theory, Vygotsky, Psychological Theories.

“...la historia del desarrollo psicológico cultural del niño ... es la génesis social de las formas superiores de la conducta”

L. S. Vigotski

Introducción

La concepción histórico-cultural, introducida por Vigotski en psicología, se ha convertido en uno de los paradigmas de esta ciencia, junto con el conductismo, el psicoanálisis y la psicología cognitiva que surgió a partir de los años sesenta del año pasado. Se puede decir que el psicoanálisis fue el primer paradigma en la psicología como una alternativa para el estudio de la conciencia en forma de asociaciones a finales del siglo XIX. Ambas propuestas, tanto el conductismo como la concepción histórico-cultural, surgieron como una crítica constructiva de las posiciones idealistas de un estudio aislado de los procesos conscientes e inconscientes en el ser humano. Vigotski (1983b, p. 166) plantea que “La cultura es el producto de la vida social del hombre y de la actividad en la sociedad y, por ello, nos introduce al plano social del

desarrollo”¹. De acuerdo con este autor, las funciones humanas se conformaron no desde la biología (biogénesis) y no en la filogenia (filogénesis), sino desde la adquisición de los modelos que existen en la sociedad. El resultado máximo al cual nos puede conducir “la historia del desarrollo cultural del niño es la génesis social (socio génesis) de las formas superiores de la conducta” (Vygotsky, 1983b, p. 166).

En el enfoque histórico-cultural, la adquisición de las formas superiores de la conducta (formas sociales) no se da de forma natural, sino se relaciona con la posibilidad de uso de objetos prácticos y objetos simbólicos, cuando el signo separado del organismo es un nuevo “órgano social” o un nuevo “medio social”, cuya adquisición y dominio gradual representa al desarrollo psicológico del niño.

Al respecto, Vigotski ha formulado que el ser humano realiza una labor activa en la naturaleza a diferencia de una adaptación pasiva al medio por parte del animal (Leontiev, 2001). Todos los objetos del mundo circundante requieren de ciertas acciones que se deben realizar con estos; todos los objetos

¹ Aquí y más adelante, lo referido en comillas, en todo el texto de este artículo, representa la traducción de la autora del ruso al español.

juegan un rol activo en la direccionalidad de las acciones del ser humano (Vygotsky, 1931). Vigotski plantea en su obra que la conciencia es determinada por el modo cultural de uso de los objetos culturales que necesariamente implica una adquisición y un perfeccionamiento. En relación con la formación gradual de la conciencia, a partir del aprendizaje de uso práctico y surgimiento del sentido de las acciones, afirma que "...la propia actividad del niño...es dirigida a un objetivo...y se recrea una función nueva de la formación de la intención y planeación de la acción anteriormente objetivada" (Vygotsky, 1984b, p. 31).

La crítica de este autor que se centra en las posturas del psicoanálisis y del conductismo permite comprender sus intenciones. Se trata de proponer el objeto nuevo de estudio que puede permitir establecer la psicología como una ciencia, se trata de fundar una psicología nueva en una sociedad nueva. Dicho objeto de estudio se relaciona con la identificación de unidades de análisis que permiten estudiar a este objeto a partir de la utilización de los métodos objetivos (Elkonin, 1986). El estudio de objeto concreto en psicología, a partir del análisis por las unidades establecidas y con el uso de método objetivo, puede generalizar los datos psicológicos para explicar y transformar la realidad de la psique humana. Toda la metodología de la ciencia psicológica se debe fundamentar en las posiciones del materialismo dialéctico. Vigotski (1982, p. 436) expone: "En la sociedad nueva, la psicología realmente debe conformarse como la ciencia sobre el hombre nuevo. Pero esta ciencia acerca del hombre nuevo siempre será psicología; nosotros apenas mantenemos un hilo de esta en nuestras manos", y concluye que esta nueva psicología no necesariamente se debe parecer a la psicología tradicional, tal y como esta se comprendía anteriormente. A partir de lo citado se puede observar la intención de Vigotski (1982; 1983a; 1983b) para romper los paradigmas acerca del desarrollo humano y las posibilidades de su estudio.

Para Vigotski, la psique humana no se puede concebir como algo dado de nacimiento, preestablecido o predeterminado, sino lo que se transforma y se enriquece todo el tiempo, a partir de la participación del sujeto mismo en su vida psíquica. La generalización de los datos psicológicos debe ser útil para organizar los procesos educativos, la atención clínica de pacientes niños, adolescentes y adultos, para organizar la vida colaborativa y comunicativa de una sociedad nueva, tolerante, inclusiva y transformadora.

En todos los sentidos, la epistemología, en la cual este autor se basa su enfoque, se relaciona con una postura dialéctica e histórica materialista (Yaroshevsky, 2007), la cual reconoce el aspecto primario de la vida como una forma particular de la materia, que se somete a las leyes biológicas, en general, y la vida en la sociedad humana, que se somete a las leyes históricas, en particular (Leontiev, 1984; Obukhova, 2006). Vigotski (1982) expone que la nueva Psicología que él propone no puede ser posible en una sociedad tradicional. Tales ideas demuestran que Vigotski estaba plenamente consciente de lo viable y necesario en el cambio de la conciencia social, metodológica y teórica en investigadores, pedagogos, personal clínico.

Recordaremos las posiciones de partida que se revelan a partir del análisis de la obra de Vigotski y que permiten de manera transparente comprender el paradigma de su enfoque. Entre estas se encuentra la del origen cultural de la psique humana, de la estructura sistémica y mediatizada de los procesos psicológicos y la de posibilidad de su formación o individualización gradual desde el plano colectivo, colaborativo y material hasta el plano individual, independiente e ideal (interno y voluntario). Dichas posiciones de partida implican la presencia del término "desarrollo", debido a que cada niño, durante su vida en la sociedad, se desarrolla, es decir, adquiere experiencia cultural, la cual no posee desde un inicio, la cual no se encuentra en su fondo biológico genético ni es asegurada por la presencia de la sociedad.

El objetivo de este artículo es mostrar que la concepción acerca del desarrollo de la psique humana como un proceso de origen cultural y la estructura sistémica, propuesta en la obra de Vigotski (1983a), encuentra su continuación en la teoría de la actividad psicológica por parte de sus seguidores, en primer lugar, por Leontiev (1984).

Desarrollo psicológico en la obra de L. S. Vigotski

En el paradigma histórico-cultural, el desarrollo psicológico del ser humano es siempre un proceso del desarrollo cultural potencialmente probable para un individuo social humano, pero nunca dado desde un inicio por las condiciones biológicas o sociales de vida. Cada niño es un individuo biológico (pertenece a la especie *Homo sapiens*), pero se convierte en el ser humano gracias a la cultura, es decir, a la adquisición de la experiencia cultural.

Para Vigotski, el desarrollo psicológico representa el objeto de estudio, que requiere la elaboración de un método nuevo que debe ser correspondiente a su objeto: desarrollo psicológico. Se puede pensar que se trata de un doble rol del proceso del desarrollo: el objeto de estudio y es un método de este estudio. El desarrollo solo puede ser estudiado y comprendido durante el proceso mismo del desarrollo. A este método nuevo Vigotski (1983a, p. 95) lo llamó como el “método genético experimental”: “...el método que nosotros utilizamos se puede llamar como método genético experimental, en aquel sentido, que éste provoca y re-crea, genéticamente, de manera artificial, el proceso del desarrollo psíquico”. La aplicación de este método, para Vigotski (1983a, p. 95), significa aportar para la comprensión del desarrollo como una transformación psicológica, es decir, como una posibilidad para el uso de los medios culturales externos e internos que permiten un máximo dominio cultural de la propia conducta del niño. El método propuesto “pretende convertir el fenómeno en el proceso”, desplegar la esencia de un proceso oculto, “restablecer genéticamente todos los momentos del desarrollo de un proceso dado” con ayuda de los experimentos, especialmente planteados. En este sentido, el proceso de la enseñanza se inserta lógicamente en el proceso del desarrollo psicológico, siempre y cuando esta enseñanza conduzca al desarrollo.

Desde el enfoque de Vigotski no puede concebirse el desarrollo psicológico sin la enseñanza en un sentido amplio de la palabra, pero para que sea una enseñanza óptima, se debe realizar en la zona de desarrollo próximo. La posición de Vigotski claramente se contraponen a la del constructivismo (Solovieva, Quintanar-Rojas, Escotto-Córdova, Baltazar Ramos, 2022), el cual postula que siempre hay aprendizaje, pase lo que pase, solo hay que facilitar para que el niño lo logre. No cabe duda de que, para los seguidores de Vigotski, para todos los psicólogos histórico-culturales, no hay desarrollo sin enseñanza. La enseñanza es promovida por el adulto, por el maestro en una institución social, y si esta enseñanza es adecuadamente organizada, conduce a un adecuado desarrollo psicológico de los alumnos. El constructivismo pedagógico sólo declara que todo proceso de enseñanza es social y constata que una condición resulta ser más positiva que otra. La teoría de la actividad, continuación del enfoque histórico-cultural, propone cómo se debe organizar el proceso educativo para mejorar siempre

los logros de la enseñanza. Esta es la diferencia fundamental entre declarar la enseñanza como un proceso social, de lo que no cabe ninguna duda, e investigar las condiciones negativas y positivas (óptimas) para llevar a cabo este proceso de la mejor forma posible.

Vigotski dio a comprender en su obra que ningún niño es un Robinson Crusoe cognitivo que construye su realidad por sí mismo, ni mucho menos un insecto social que, junto con los otros humanos, construye su mundo impulsado por los determinantes biológicos que conlleva. No solo vive en sociedad, vive en una cultura y época determinada, es decir, en un contexto histórico-cultural.

En la concepción de Vigotski (1982), se establece una relación particular entre los procesos de enseñanza y desarrollo. El autor ha identificado, como muchos otros investigadores educativos, que existe una estrecha relación entre los procesos de la enseñanza y aprendizaje, pero él apuntó al hecho de que estos procesos no coinciden (Vygotski, 1991). Acerca de la importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo psicológico, Vigotski (1982) sostuvo que la enseñanza puede interferir en el transcurso del desarrollo de manera decisiva, debido a que las funciones, en el momento inicial del proceso enseñanza-aprendizaje, aún no han madurado, mientras que la enseñanza puede organizar el proceso de su desarrollo y, de este modo, determinar su destino. En otras palabras, “la enseñanza y el desarrollo en la escuela se relaciona uno con el otro, así como la zona del desarrollo próximo y el nivel del desarrollo actual. Únicamente aquella enseñanza en la edad infantil es buena, la cual se adelanta al desarrollo y lo conduce hacia adelante” (Vygotsky, 1982, p. 250).

Todos los planteamientos de Vigotski se contraponen a los del constructivismo (Solovieva et al., 2022). El constructivismo pedagógico comprende por “objetivos” solo a los pedagógicos, sin tomar en cuenta a los objetivos de las acciones del niño.

En el constructivismo, la metodología pedagógica no representa un tema relevante para el análisis, debido a que lo que importa es que el niño participe, esté motivado, interesado y que se trate de un proceso social. Pero tenemos que recordar que el proceso social es todo lo que hace el niño: la enseñanza siempre es social, tanto empírica, caótica y esporádica como teórica y organizada. Por lo anterior, lo lógico es comprender que no es suficiente declarar que la enseñanza es un proceso social, sino es necesario

garantizar que este conduzca al desarrollo psicológico, que sea adecuadamente planeado y organizado por parte de sus agentes, es decir, por los adultos. Según Vigotski (1982), la enseñanza conduce al aprendizaje, siempre y cuando se lleve a cabo en la zona del desarrollo próximo. Lo anterior significa que lo que se enseña debe ser al niño accesible bajo la coordinación del adulto, pero al mismo tiempo debe ser novedoso. La enseñanza no va a ser teórica solo por declarar que es un proceso social, la enseñanza debe ser analizada, organizada y reformada.

A partir de la obra de L.S. Vigotski es posible constatar que el término “desarrollo” constituye el objeto de estudio en psicología.

Desarrollo como objeto de estudio psicológico

Una de las caracterizaciones más claras de las ideas de Vigotski sobre el desarrollo psicológico se puede encontrar en Elkonin (1986, p. 461): “las funciones psíquicas superiores, específicamente humanas, se forman durante la vida, en el resultado de dominio de los medios instrumentos que se han elaborado durante el transcurso del desarrollo histórico de la sociedad”. Dicha posición no fue únicamente declarada y argumentada desde el punto de vista de un razonamiento teórico, sino corroborada en los trabajos experimentales que Vigotski ha organizado con sus colaboradores.

La intención experimental de los investigadores consistía en demostrar que el cambio de las condiciones de los experimentos psicológicos típicos que establecen las capacidades de las funciones, aparentemente, biológicas (dadas o estáticas), tales como la atención o la memoria, pueden modificar los resultados que se obtienen a partir de las modificaciones de las condiciones de los experimentos. En otras palabras, un mismo sujeto puede mostrar resultados diferentes a partir del cambio de la parte instrumental o mediatizada del experimento. Dicho cambio rechaza la posibilidad de un cambio biológico o social, sino promueve un cambio instrumental o cultural, desde el punto de vista de Vigotski (1983a, 1983b). Se establecen tres aspectos principales de la investigación psicológica como: “concepto de la función psicológica superior, concepto de la conducta cultural y concepto del dominio de los propios procesos de conducta” (Vygotsky, 1983a, p. 12). “El método debe corresponder al objeto que se estudia” (Vygotsky, 1983a, p. 41), lo que significa que el desarrollo

psicológico se puede estudiar a través de los métodos que permiten captar la esencia de este proceso. Se propone descubrir la génesis, el origen de la posibilidad de mediatización cultural, es decir, de la posibilidad para utilizar los medios psicológicos externos e internos, establecer las condiciones, ante las cuales este uso es posible o deficiente, señalar las posibilidades de modificación de estas condiciones. Los experimentos psicológicos deben esclarecer las generalidades, a las cuales obedece el proceso del desarrollo como “la génesis de las formas culturales de la conducta” (Vygotsky, 1983a, p. 129).

En sus aportaciones, Vigotski ha diseñado y conducido diversos estudios, junto con sus colaboradores, en los cuales intentó caracterizar diversos estados del desarrollo de procesos psicológicos. Por ejemplo, los estudios se han realizado sobre el desarrollo de la memoria y atención inmediata y mediatizada (Vygotsky, 1983a), así como el nivel de adquisición de conceptos gramaticales en alumnos de la escuela primaria (Vygotsky, 1982). En estos experimentos, Vigotski y sus colaboradores pudieron conformar grupos de sujetos quienes mostraban el nivel óptimo y no óptimo de adquisición de algunos procesos psicológicos inmediatos y mediatizados o de conceptos escolares. Con los procesos mediatizados, Vigotski comprendía aquellos, en cuya estructura participa algún tipo de medio simbólico externo o interno, por ejemplo, una tarjeta de apoyo, una imagen para el recuerdo, una palabra que orienta. Así, en el caso de los experimentos con los procesos de la memoria y atención inmediata y mediatizada, Vigotski (1983a) pudo establecer que existen diferentes posibilidades en el logro de las tareas experimentales por parte de los participantes:

1. niños que no lograron utilizar los medios simbólicos ofrecidos por el experimentador;
2. niños que los utilizan de forma inestable;
3. niños que logran contestar perfectamente a las tareas propuestas a partir del uso correcto de los medios externos propuestos;
4. niños que lograron contestar correctamente con y sin el uso de apoyos de los símbolos externos.

Cabe señalar que Vigotski (1983a) refiere que en las tareas experimentales participaron niños de la edad preescolar, escolar, los adolescentes y jóvenes sanos y con algunas alteraciones del desarrollo sin precisar las edades, la cantidad de participantes ni el grado de las alteraciones.

A partir de los resultados obtenidos, Vigotski (1983a) establece cuatro etapas del proceso de interiorización que se observaron durante el proceso de los experimentos realizados:

1. imposibilidad para utilizar los medios simbólicos externos ante las respuestas incorrectas;
2. posibilidad de uso inicial e inestable de estos medios externos ante poca cantidad de las respuestas correctas;
3. 3) posibilidad segura para utilizar los medios externos ante las respuestas siempre o predominantemente correctas;
4. las respuestas siempre o predominantemente correctas sin necesidad de uso de los medios externos.

Al respecto, Vigotski (1983a) concluye que los participantes del cuarto grupo han logrado interiorizar los medios externos, mostrando el nivel de interiorización o del “arraigo”, palabra que el autor utiliza para referirse al nivel máximo de interiorización. Es importante mencionar que, en los otros textos de Vigotski, dicho término prácticamente no se utiliza y se refiere al proceso de interiorización.

Con todo, Vigotski (1983a) no ha propuesto ni intentado en sus experimentos lograr la formación, desarrollo, “interiorización” o “arraigo” de los participantes. Básicamente se constataba la presencia de diferentes etapas y diversas posibilidades de los sujetos para utilizar los medios propuestos. Nunca se han intentado otros medios más accesibles o más externos (objetos en lugar de tarjetas; imágenes concretas en lugar de imágenes simbólicas; acciones del adulto en lugar de las palabras) para que los niños puedan aceptarlos y solucionar las tareas propuestas con la ayuda mucho más específica y más orientativa del adulto. Se puede decir que este autor ha sentado las bases, pero fue la teoría de la actividad que, retomando estas bases, ha logrado planear y conducir los experimentos formativos que llevan a logros positivos en el desarrollo psicológico.

El Cuadro 1 resume la propuesta de L.S. Vigotski acerca del desarrollo psicológico como objeto de estudio psicológico. El Cuadro 1 representa únicamente un esquema abstracto de estos estudios, debido a que en cada caso concreto el investigador debe precisar el proceso psicológico que desea estudiar, así como las condiciones concretas de realización del estudio.

Cuadro 1

Desarrollo psicológico como objeto de estudio en psicología.

Objeto (de estudio)	Desarrollo de algún proceso (por ejemplo, de la memoria)
Método	Evaluación o experimento, en el cual los participantes realizan algunas tareas propuestas
Condición inmediata	Proceso inmediato que no implica el uso de medios externos como apoyo del experimentador durante la resolución de tareas
Condición mediatizada	Proceso mediatizado que implica el uso de medios externos como apoyo del experimentador durante la resolución de tareas (tarjetas, imágenes, palabras, gestos, actuación del experimentador)

Cabe señalar que no pretendemos presentar todos los tipos de experimentos que Vigotski (1983a) y sus colaboradores han utilizado. La intención es mostrar lo más relevante del método para el estudio del desarrollo que Vigotski (1983a) ha propuesto, diseñado y realizado junto con sus colegas. A continuación, indicaremos la continuación de estos esfuerzos por los representantes de la teoría de la actividad.

Desarrollo psicológico en la teoría de la actividad

En la teoría de la actividad, el desarrollo psicológico ya no es un proceso independiente o autosuficiente, tal y como se consideraba en las obras de L.S. Vigotski. El desarrollo psicológico no se puede concebir sin la actividad que realiza el sujeto: niño, adolescente, adulto. La base material del desarrollo es la actividad del sujeto psicológico. Lo diferencial y, al mismo tiempo, relevante en comparación con las aportaciones de Vigotski (1983a) es que en la teoría de la actividad se han logrado realmente los experimentos formativos, es decir, se ha establecido el seguimiento de los procesos formativos con sus etapas, niveles y las orientaciones necesarias para lograr “el arraigo” o la “interiorización”. Expresaremos con más claridad dicha posición.

En el enfoque de la actividad no se concibe que el niño, y solo el niño, construya su propio pensamiento, sino que su pensamiento depende de lo que el niño hace y conceptualiza con ayuda del adulto, es decir, depende de la actividad que este niño realiza junto con el adulto. El niño depende de lo que hace el adulto, de los tipos de conceptos que utiliza y de los tipos de acciones intelectuales y prácticas que este utiliza con el niño cuando clasifica la realidad y regula verbalmente su actividad. Incluso en la etapa más temprana, el niño está rodeado de objetos culturales, su cuarto está organizado (o desorganizado) y ordenado (o desordenado) por los adultos. Cada vez que la madre lo alimenta, lo acaricia y le habla con un estilo y una lengua culturalmente específicos, el niño se incluye en la actividad de comunicación afectiva emocional, lo cual le permite distinguir los juguetes, los animales, las prendas y las personas cercanas (Lisina, 1986; Paula et al., 2023; Zuckerman, 2007). A lo largo del desarrollo psicológico del niño, la inteligencia y el lenguaje no llevan caminos diferentes, sino conforman la actividad intelectual verbal (Leontiev, 2001).

Se puede decir que en la teoría de la actividad se cambian los acentos en el estudio psicológico, ya no se estudia el proceso psicológico por sí mismo, sino desde el punto de vista de la actividad del sujeto, la cual sostiene dicho proceso. No solo se constatan ciertas etapas de interiorización o del arraigo, sino que se verifica experimentalmente la posibilidad de la formación. Surge el término novedoso del “experimento formativo” (Solovieva & Quintanar, 2019). Lo anterior significa que se propone estudiar el desarrollo psicológico dentro de la actividad que el ser humano (niño, adulto, adolescente) realiza. Por otro lado, el método del desarrollo se convierte en el método de formación de las actividades. La actividad se puede convertir en el método de estudio psicológico y, al mismo tiempo, puede ser el objeto de este estudio. Metodológicamente se postula que no puede tener sentido un estudio psicológico que no tome en cuenta la actividad que soporta y sostiene materialmente un proceso o fenómeno psicológico. De hecho, en un texto de Vigotski sobre la pedología, recientemente publicado en ruso y, actualmente, por la primera vez traducido al idioma portugués en Brasil, Vigotski (1930) señala que el desarrollo psicológico depende de la actividad propia del sujeto y que el desarrollo del niño, mayormente, necesita de la organización de su crianza. En este interesante texto se expresa la idea

de que no hay ningún proceso “puro” del desarrollo del niño que no sea dependiente de las condiciones de su vida, crianza y la enseñanza. A pesar de que las ideas de Vigotski a favor de pedología como una ciencia independiente no se han realizado en la práctica, se puede decir que sus posiciones acerca de la necesidad para precisar al objeto de estudio y método se realizaron en la teoría de la actividad en general y en psicología del desarrollo, en particular. Con certeza, se puede decir que la teoría de la actividad continua las ideas de este autor, las reafirma y las lleva a un nivel de estudio operativo.

En su obra, Vigotski (1983b) refiere que el desarrollo psicológico consiste en el dominio cultural de la propia conducta por medio de los medios culturales, entre los cuales el lugar central ocupa el lenguaje. El desarrollo cultural no va por la vía de adaptarse a un medio que no controlamos, por el contrario, modifica al medio a partir de la modificación de la propia conducta y la formación gradual de la conciencia a partir del uso de los instrumentos psicológicos como signos y símbolos adquiridos desde el plano de la cultura humana. En la teoría de la actividad, resulta relevante señalar las actividades que garantizan dicho dominio de la propia conducta, así como asegurar el uso de los signos y símbolos culturales. Un ejemplo de dicha actividad en la edad preescolar básica es la actividad de juego temático de roles (González Moreno, Solovieva, & Quintanar, 2014; Solovieva & Quintanar, 2016a).

En la teoría de la actividad, los estudios psicológicos pueden plantear los métodos de enseñanza que garantizan la actividad que conduce a la formación de los conceptos científicos en la escuela primaria (Quintanar & Solovieva, 2020). Además, pueden existir los estudios psicológicos que analizan o modelan la actividad de la enseñanza-aprendizaje como un proceso colaborativo, compartido y orientado.

En los trabajos metodológicos y experimentales de los seguidores de Vigotski se señala claramente que los conceptos que va a adquirir el alumno con sus características de grado de estabilidad, generalización y funcionalidad dependen del adulto, es decir, de la orientación que se brinda durante el proceso educativo (Talizina, 2019; Solovieva, 2022). Los seguidores de Vigotski, representantes de la teoría de la actividad, en primer lugar, Galperin (1989) y Talizina (1984, 2018) han precisado y concretizado el contenido de cada una de las etapas de interiorización que ya no

son cuatro, sino muchas más. En nuestras recientes publicaciones hemos discutido este tema y propuesto la existencia de diversas etapas formativas para la acción intelectual: material, materializada, perceptiva concreta, perceptiva simbólica, verbal externa oral, verbal externa escrita, interna verbal e interna de imágenes (Solovieva, 2022; Solovieva & Quintanar, 2020a; 2020b; 2021). Dichas etapas representan etapas metodológicas formativas que permiten diseñar, elaborar e introducir diversas actividades desde un inicio mismo, en todos los sujetos que lo requieran. Ya no se trata de observar, señalar, descubrir o desglosar el fenómeno del desarrollo hasta sus aspectos procesuales ni demostrar la característica de su mediatización, como lo proponía Vigotski en el método genético experimental. Se trata de diseñar los tipos de actividades y sus etapas formativas para garantizar las condiciones óptimas para el desarrollo en casos generales, específicos y particulares.

En el plano educativo, se habla de introducir y formar conceptos precisamente teóricos, aunque estos no sean conocidos para el niño, aunque no formen su previa experiencia. El niño con dificultades debe tener objetivos y logros culturales: debe adquirir los instrumentos culturales y modificar su conducta. La teoría de la actividad propone formar las acciones intelectuales del niño mismo, porque éste, cuando llega a la escuela, no las tiene formadas (Davidov, 2008). Para cumplir con este objetivo, es necesario diferenciar entre conceptos cotidianos (empíricos) y científicos (teóricos). Dicha diferenciación debe ser clara para los maestros desde su propia formación.

Además, en la teoría de la actividad el concepto de zona del desarrollo próximo fue enriquecido por el concepto de base orientadora de la acción por Galperin (1998), Talizina (1984; 2018; 2019) y sus colaboradores. La base orientadora de la acción permite regular la acción específica (intelectual o práctica) del niño, debido a que facilita su realización de forma correcta y reflexiva. El concepto de base orientadora de la acción es un recurso metodológico actual, pero lamentablemente no ha sido comprendido ni distribuido como el término de *andamiaje*. El problema con este término es que no propone nada preciso y es muy fácil manejarlo para adaptarlo a cualquier programa de enseñanza o estudio investigativo. Pareciera ser que cada cosa, palabra o frase que el adulto proponga al niño, sirve de “andamiaje” para que haga algo. Sin embargo, nunca se determina qué y cómo lo

debe hacer el niño, en qué momento de su vida, en qué grado escolar o con qué objetivo. Solo se trata de ayudarlo, de empujarlo, de facilitarle cualquier cosa que el niño debe hacer.

Desde la teoría de la actividad se establecen las actividades rectoras que subyacen al desarrollo psicológico del niño desde su nacimiento hasta la adultez; se evidencia que ante la ausencia u organización inadecuada de dichas actividades se pueden observar desviaciones en la adquisición de la personalidad, consciencia y voluntad.

En la teoría de la actividad, en cada edad se puede hablar de los objetivos específicos del desarrollo psicológico. El objetivo de la enseñanza organizada, desde la edad escolar hasta los niveles superiores, es la introducción de los conceptos teóricos generales de las materias básicas. Cuando el maestro trata de introducir conceptos teóricos, debe saber que existen acciones intelectuales que les correspondan. La determinación apropiada de las acciones intelectuales correspondientes tiene que ver con el método de sistematización de las materias escolares, para lo cual se propone la organización sistémica de la enseñanza-aprendizaje (Solovieva, 2019). Los autores que más han aportado al estudio y aplicación de estos métodos son los psicólogos representantes de la teoría de la actividad (Elkonin, 1980; Galperin, 2000; Leontiev, 1984; 2003; Talizina, 2019). No se trata de un proceso espontáneo social, sino de un proceso culturalmente organizado.

La formación de los conceptos teóricos no se puede dar en una forma espontánea, sino requiere de esfuerzo intelectual particular, en el cual el maestro debe servir de guía y orientación para los alumnos (Quintanar & Solovieva, 2020). El esfuerzo implica una elección y diseño de las acciones intelectuales, en las cuales los conceptos que se adquieren se van a utilizar. Dicha idea se basa en la argumentación de Davidov (1996). De acuerdo con este autor, no puede existir una separación entre el concepto y la acción. Cada concepto científico no se utiliza en cualquier tipo de acción, sino en una acción intelectual. La acción intelectual puede ser de dos tipos: acción intelectual general y acción intelectual específica (Talizina, 2019). El término “acción” es fundamental en la versión original actual de los seguidores de la postura histórico-cultural (Rubinstein, 1998), así como en la comprensión más actual de la misma, publicada en el idioma

español (Solovieva, 2009; 2022; Talizina, Solovieva, & Quintanar, 2010).

Por su parte, el constructivismo pedagógico considera que el alumno se construye a sí mismo, que es el artífice de sus conocimientos, que el conocimiento es “un asunto personal”, y a pesar de aceptar que puede hacerlo “en colaboración con otros”, pasa por alto que esta “construcción” de sí mismo es inconcebible sin ellos. En realidad, los conceptos, las ideas, las prácticas culturales y los afectos de los adultos imponen un conocimiento previo semióticamente procesado, es decir, una manera de ver, clasificar, interpretar, atribuir, hacer juicios emocionales y morales de cualquier explicación del mundo, mucho antes (primeros años) de que el individuo intenta transformarlas y “construir” otras interpretaciones propias, lo que generalmente ocurre. Esta tradición cultural lo acompañará toda su vida, de ahí que cualquier “modernismo” en la disciplina que se analice (arte, literatura, ciencias, política, etc.) tiene como *alter ego* a dicha tradición cultural, es decir, a los otros. El constructivismo pedagógico, con su sujeto robinsoniano, enfatiza la interacción social del niño con los otros como algo que se da en un contexto (de forma natural), en lugar de precisar el concepto de la cultura que mediatiza y regula, a través del lenguaje, el comportamiento del niño.

En este sentido, las cuatro etapas de interiorización que propone Vigotski en su obra y que fueron mencionadas anteriormente se pueden comprender con un sentido un tanto destino. En la teoría de la actividad ya no se trata únicamente de registrar o establecer la posibilidad de cambio de la ejecución de una tarea por el sujeto, sino de brindar las óptimas condiciones para su realización. Lo anterior se puede realizar desde las posiciones de la teoría de la actividad, la cual permite elegir el tipo de la actividad con los medios externos que permiten formar la posibilidad del desarrollo próximo y moverla hacia adelante. Por ejemplo, en los casos de experimentos de Vigotski (1983a) y sus colaboradores con el uso de las tarjetas (con imágenes simbólicas) de apoyo para responder a las preguntas en las tareas de atención y memoria, era posible utilizar objetos concretos o tarjetas con imágenes concretas, lo cual hubiera ayudado a muchos niños que no accedieron a estas tareas. La concepción de la formación de la acción intelectual por etapas se ha formulado por los representantes de la teoría de la actividad, principalmente Galperin (2000) y Talizina (1984; 2018; 2019). Dicha concepción

puede ser utilizada con grandes éxitos tanto en el proceso educativo normal (Quintanar & Solovieva, 2020; Solovieva & Quintanar, 2021) como en los casos de elaboración de programas de rehabilitación (Solovieva & Quintanar, 2018) y corrección neuropsicológica que conduce al desarrollo (Solovieva, Moraes, Plotnikova, Quintanar, 2024).

Actividad como objeto y método de estudio psicológico

Es indiscutible que en el análisis profundo de la obra de Vigotski y de sus seguidores, representantes de la teoría de la actividad, se puede encontrar las semejanzas y las diferencias. De hecho, resulta que sobre este tema hasta el momento hay pocas publicaciones y debates en el ámbito académico en general y latinoamericano en particular. De cada lector puede depender el deseo propio de identificar más semejanzas o más diferencias, sin embargo, vale la pena revisar las posiciones de partida que establecen ambos enfoques (histórico-cultural y la teoría de la actividad). Intentaremos encontrar las semejanzas generales, después de lo cual señalaremos algunas diferencias relevantes, sin pretender incluir todas las diferencias que pueden ser encontradas en las obras de muchos representantes de la teoría de la actividad, incluyendo los trabajos actuales.

Recordamos que las posiciones de partida en la obra de Vigotski (1983a; 1983b; 1984a) son el origen histórico-cultural, carácter sistémico y mediatizado de los procesos psicológicos, su carácter consciente y voluntario. Estas mismas posiciones no solo se retoman o se citan, sino más bien se desarrollan y adquieren una visión mucho más concretizada y elaborada en la teoría de la actividad.

Así, los seguidores de L.S. Vigotski proponen una categoría nueva en psicología denominada “actividad”. La actividad se representa como un proceso motivado y dirigido a un objetivo. La actividad se propone no como una palabra cotidiana o como un término empírico, sino como una categoría teórica que determina que la actividad es un proceso psicológico analizable, observable y objetivo; la actividad es realizada por un sujeto y representada en distintos niveles: acciones, operaciones y mecanismos psicofisiológicos. Además, la teoría de la actividad propone su propia metodología para la investigación psicológica.

La acción se considera como una unidad de análisis en la psicología (Rubinstein, 1998) y conserva todas

las características esenciales de la actividad y toda su estructura, e incluye los elementos estructurales básicos: el motivo, el objetivo, los medios de realización, la base orientadora y el resultado (Gippenreyter, 1996). Las partes funcionales de la acción son la orientación, la ejecución, la verificación y el control (Galperin, 1998; 2000; Talizina, 2019). Dicha idea es fundamental para la organización de los estudios en psicología en cualquier área de aplicación, sea en psicología social (que estudia a los diversos colectivos y comunidades), psicología del desarrollo, psicología pedagógica (psicología educativa), neuropsicología o patopsicología. En cada área de aplicación de la investigación psicológica concreta se puede pensar en la estructura invariante de la actividad y también sobre el contenido concreto de la parte funcional de la actividad: parte de orientación, ejecución y verificación.

En particular, la enseñanza escolar se debe comprender como la actividad compartida y realizada por varios participantes (alumnos y el maestro). No se puede concebir el proceso de aprendizaje como un proceso independiente y propio de cada alumno, debido a que no puede existir la enseñanza-aprendizaje sin acciones, es decir, los alumnos siempre deben “hacer algo” (Talizina, 1984). El proceso de enseñanza-aprendizaje se debe realizar como una actividad motivada y objetivada para los alumnos que conduce a su desarrollo logrando la posibilidad de realización de la actividad intelectual, cuyo medio es el concepto teórico. “El cambio de la consciencia del niño surge en el resultado del cambio de su actividad intelectual como un sistema de las operaciones psicológicas que se determina por la relación real del niño con la realidad, el niño inicia a actuar de una forma conceptual” (Leontiev, 1980, p. 186).

El Cuadro 2 muestra la estructura interna de la actividad como objeto de estudio psicológico con un ejemplo de la actividad de enseñanza-aprendizaje. Quisiéramos agregar que en cada estudio concreto se debe concretizar cada nivel, grado, situación, contenido, características de los participantes, por lo que el contenido del Cuadro 2 queda a un nivel bastante abstracto. Los métodos que se utilizan en estos estudios pueden ser muy diversos, tales como observación dirigida, entrevistas con los participantes, evaluación educativa desde sus diversos participantes (Morales González & Solovieva, 2021; Morales González, Solovieva, & Tapia-López, 2024); evaluación del proceso de la enseñanza-aprendizaje (Rosas-Rivera &

Solovieva, 2023), evaluación del nivel de preparación para la escuela (Maya, Solovieva, & Bárcenas, 2022); evaluación neuropsicológica en caso de dificultades (Rosas y Cols.), entre otros.

Cuadro 2

La estructura interna de la actividad como objeto de estudio psicológico.

Objeto (de estudio)	Tipo de la actividad humana (por ejemplo, actividad de enseñanza-aprendizaje)
Motivo	Motivo que garantiza la realización de esta actividad en sujetos concretos (por ejemplo, alumnos y maestros)
Objetivo	La meta que se plantea o se comprende en el proceso de esta actividad (lograr una enseñanza adecuada por parte de maestros; lograr comprender los temas y materias por parte de los alumnos)
Acciones conjuntas	Tipos de diversas acciones que realiza el maestro para orientar a los alumnos, así como las propias acciones de los alumnos que ellos realizan durante el proceso educativo

El Cuadro 3 muestra la estructura interna de la actividad como método de un posible estudio psicológico con un ejemplo de la actividad de enseñanza-aprendizaje, es decir, de un método formativo. Así como el caso anterior, es imposible lograr la concretización real sin establecer el tipo de los participantes, su nivel educativo, presencia o ausencia de las dificultades, procesos a formar, etc. Los métodos de este tipo de estudios se concentran en la propuesta formativa que no excluye una evaluación previa y después del proceso formativo. La evaluación puede ser psicológica, educativa o neuropsicológica, etc. Lo más relevante de la metodología formativa es el diseño de las condiciones óptimas que garanticen la formación de aquella actividad que se planea, de los medios de esta actividad, de sus acciones y operaciones estructurales específicas.

La particularidad más relevante de esta aproximación consiste en el hecho de que el investigador obtiene el acceso a la actividad intelectual de los alumnos, la cual conduce a la formación de conceptos: el estudio de las particularidades de esta activi-

dad precisamente representa el aspecto psicológico del proceso de formación de conceptos, mientras que el uso consciente y dirigido a un objetivo de las regularidades que se descubren se convierte en el medio para la dirección efectiva del proceso de adquisición de conocimientos (Talizina, 2018, p. 234).

Se puede decir que el experimento formativo puede convertirse en un recurso inagotable de nuevas propuestas investigativas en el área de educación en todos los niveles, así como en la solución de los problemas clínicos de rehabilitación y corrección neuropsicológica y ocupacional.

Los ejemplos de estas actividades puede ser la actividad del dibujo infantil (Solovieva & Quintanar, 2016b), la introducción del proceso lectoescritor (Solovieva & Quintanar, 2025) o de la acción de la medición como previa a la adquisición de los conceptos matemáticos (Solovieva, Veraksa, Quintanar, Sidneva, Plotnikova, 2023). Como en el caso del Cuadro 2, pondremos los ejemplos de la posibilidad de uso de la actividad como método de estudio psicológico durante el proceso educativo.

Cuadro 3

La actividad como método de estudio psicológico.

Objeto	Condiciones que permiten garantizar la formación de algunas acciones o conceptos
Motivo	Formar e introducir el interés de los participantes por las acciones o conceptos que se van a formar
Objetivo	Mostrar y dirigir las orientaciones de los participantes para realizar las acciones propuestas
Acciones conjuntas	Diseñar y promover las acciones conjuntas de maestro y el grupo que presuponen una mejor manera para lograr los objetivos establecidos

De esta forma, desde la teoría de la actividad, el proceso del desarrollo psicológico puede constituir el objeto de análisis psicológico, tal y como lo proponía Vigotski, pero, además, se pueden realizar los estudios para garantizar, promover y mejorar las condiciones y los resultados del desarrollo psicológico, el cual no

se concibe fuera de la actividad que lo subyace. Se puede concluir que la teoría de la actividad ha logrado promover un enfoque metodológico novedoso: experimento formativo. La propuesta de este método no significa el rechazo de otros métodos de estudio psicológico que propuso Vigotski y que existen en otras concepciones en la ciencia psicológica. Con todo, la teoría de la actividad aclara también que el objeto de estudio puede ser la actividad misma en todas sus representaciones y niveles de organización jerárquica, como el proceso de la formación de esta misma actividad. La teoría de la actividad permite llevar a cabo el planteamiento de Vigotski (1982, p. 251), de que “La pedagogía se debe orientar no en el día de ayer, sino en el día de mañana del desarrollo del niño”.

Conclusiones

Los representantes de la teoría de la actividad, años después de la muerte de L.S. Vigotski, continuaron con el desarrollo teórico-metodológico de su enfoque, defendiendo la necesidad de claridad conceptual y metodológica sólida en la psicología. Los seguidores de Vigotski han introducido la categoría de la actividad en psicología como objeto de estudio y como el método que permite analizar, estudiar y modelar los procesos psicológicos. Se ha planteado la estructura invariante de la actividad, así como se han modelado y realizado los experimentos formativos de distintos tipos de actividades. Se ha introducido el concepto de la actividad rectora como forma de expresión de la actividad significativa para cada edad psicológica, como el máximo promotor del desarrollo psicológico en distintas edades. La solidez teórica facilita los estudios interdisciplinarios entre la psicología y las áreas afines para esclarecer las aportaciones de cada disciplina y encontrar la coherencia o las contradicciones en los resultados desde diversos niveles de análisis y llegar a conclusiones.

Las aportaciones de la teoría de la actividad, en relación con la concepción del desarrollo psicológico, introducida por Vigotski, representa un avance metodológico significativo, el cual concretiza las posibilidades de uso versátil e innovador de diversas áreas de la educación, rehabilitación y corrección que conduce al desarrollo. Las diferencias consisten en el cambio de los acentos de experimentación desde la constatación hacia la formación. La teoría de la actividad, sobre la base de la idea vigotskiana acerca del objeto y método del

estudio, ha conducido a una unión lógica y sólida la relación unitaria creando una metodología psicológica innovadora.

Dicha metodología aún no se ha utilizado en su máximo alcance, su uso es el futuro de la ciencia

psicológica, es su “zona del desarrollo próximo”. Las aportaciones del enfoque histórico-cultural y de la teoría de la actividad siguen siendo relevantes para la educación y la clínica psicológica y neuropsicológica (Solovieva & Quintanar, 2018).

Referencias

- Davidov, V.V. (1996). *La teoría de la enseñanza que conduce al desarrollo*. INTER.
- Davidov, V.V. (2008). *Sesiones de psicología general*. Academia.
- Elkonin, D. (1980). *Psicología del Juego*. Pablo del Río.
- Elkonin, D. (1986). *Obras psicológicas escogidas*. Pedagogía.
- Galperin, P.Y. (1998). *La actividad psicológica como ciencia objetiva*. Instituto de Ciencias Pedagógicas y Sociales.
- Galperin, P.Y. (2000). *Cuatro conferencias sobre psicología*. Escuela Superior.
- Gippenreyter, Y. (1996). *Introducción a la psicología general*. CheRo.
- González Moreno, C., Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2014). El juego temático de roles sociales: Aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances de Psicología Latinoamericana*, 32(2), 287-308.
- Leontiev, A. N. (1980). El dominio de los conceptos científicos como problema de la psicología pedagógica. In A. N. Leontiev, *Antología de la psicología pedagógica y del desarrollo por edades* (pp. 161-186). Universidad estatal de Moscú.
- Leontiev, A. N. (1984). *Actividad, conciencia, personalidad*. Cartago.
- Leontiev, A. A. (2001). *Inteligencia en la actividad*. Smisl.
- Leontiev, A. N. (2003). Génesis de la actividad. In A. N. Leontiev, *Formación de la psicología de la actividad* (pp. 373-385). Sentido.
- Lisina, M. (1986). La comunicación con los adultos en los niños hasta los siete años de vida. In I. I. Iliasov & V. Ya Liaudis (Eds.), *Antología de la psicología pedagógica y de las edades* (pp. 125-131). Pueblo y Educación.
- Maya, M., Solovieva, Y., & Bárcenas, L. (2022). La preparación del niño para la escuela desde la conceptualización de sus padres durante la pandemia. *Revista de Psicología y Ciencias del comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 13(2), 90-113..
- Morales González, M. A. & Solovieva, Y. (2021). Los motivos profesionales de los maestros de la escuela primaria desde la teoría de la actividad. *Obutchénie: Revista de Didáctica e Psicología Pedagógica*, 5(1), 190-212. <https://doi.org/10.14393/OBv5n1.a2021-60594>
- Morales González, M. A., Solovieva, Y. Tapia-López, J. A. (2021). Study of professional motives of teachers of primary school from the perspective of activity theory. *Moscow University Psychology Bulletin*, (4), 104–142. <http://msu-psyj.ru/en/articles/article/9333/>
- Morales González, M. A., Solovieva, Y., & Tapia-López, J. A. (2024). Ideas of primary school teachers about the process of teaching-learning from the point of view of the theory of activity. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 4(3-4), 3-15.
- Obukhova, L. F. (2006). *Psicología del desarrollo por edades*. Educación Superior.
- Paula A., Hazin, I., Soto, H., Coelho, P., Solovieva, Y., Andrade N. (2023). The genesis of the “animation complex” concept in the historical-cultural psychology. *Cultural-Historical Psychology*, 19(2), 88–98. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190212>
- Quintanar, L., Solovieva, Y. (2020). Importancia de la teoría de la actividad. In V. Covarrubias Salvatori, *Bases para la introducción y el desarrollo del pensamiento científico en la niñez y la preadolescencia* (pp. 111-172). CONCYTEP.

- Rosas-Rivera, Y. & Solovieva, Y. (2023). A dynamic evaluation of the process of solving mathematical problems, according to N. F. Talizina's method. *Psychology in Russia: State of the Art*, 16(3), 88-103. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0307>
- Rubinstein, S. L. (1998). *Bases de psicología general*. Piter.
- Solovieva, Y. (2009). La unidad de análisis en la psicología histórico-cultural. In V. Feld & J. Eslava (Eds.), *¿Hacia dónde va la neuropsicología?* (pp. 79-101). Noveduc Libros.
- Solovieva, Y. (2019). Las aportaciones de la teoría de la actividad para la enseñanza. *Educando para educar*, 37(1), 13-25.
- Solovieva, Y. (2022). *La actividad intelectual: Concepto, desarrollo y evaluación desde el paradigma histórico-cultural*. CONCYTEP.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2016a). *Actividad de juego en la edad preescolar*. Trillas.
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2016b). *El dibujo como actividad formativa en la edad preescolar*. Trillas.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2018). Teoría de Galperin: Orientación para psicología y neuropsicología. In I. Beltrán Nuñez & B. Leite Ramalho (Eds.), *Galperin y la teoría de la formación planeada por etapas de las acciones mentales y de los conceptos*. Mercado de Letras.
- Solovieva, Y., & Quintanar L. (2019). *La metodología formativa en la psicología histórico cultural*. Giunti-EOS.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2020a). Revision of conception of gradual formation of actions for education and psychological development. *Frontiers in Psychology*, 11(1887). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01887>
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2020b). Las acciones mentales y el problema de las etapas de su formación: Siguiendo a Galperin y Talizina. *Obutcheniye: Revista De Didáctica e Psicología Pedagógica*, 4(1): 59-85. <http://doi.org/10.14393/OBv4n1.a2020-56472>.
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2021). Metodología de Elkonin-Davidov y la teoría de la actividad en América Latina. *Obutchénie: Revista De Didáctica e Psicología Pedagógica*, 5(2), 279-303. <http://doi.org/10.14393/OBv5n2.a2021-61402>
- Solovieva, Y., & Quintanar-Rojas, L., Escotto-Córdova, E. A., Baltazar Ramos, A. M. (2022). La postura histórico-cultural de L. S. Vygotsky no es constructivista. *CIENCIA ergo-sum*, 29(2), e158-e172. <https://doi.org/10.30878/ces.v29n2a3>
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2025). *Enseñanza de lectura: Método práctico para la formación lectora*. Trillas.
- Solovieva, Y., Veraksa, A., Quintanar, L., Sidneva, A., Plotnikova, V. (2023). *Formación de la acción de medición y del concepto de medida. Programas interactivos para maestros de primaria*. CONCYTEP.
- Solovieva, Y., Moraes, M. C., Plotnikova, V., Quintanar, L. (2024). Rehabilitación y corrección que conduce al desarrollo en la Edad Preescolar. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 18(2), 12-22.
- Talizina, N. F. (1984). *La dirección del proceso de asimilación de conocimientos*. Universidad Estatal de Moscú.
- Talizina, N. F. (2018). *La teoría del aprendizaje desde la actividad*. Universidad Estatal de Moscú.
- Talizina, N. F. (2019). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. Universidad Autónoma de Puebla.
- Talizina, N., Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2010). La aproximación de la actividad en psicología y su relación con el enfoque histórico-cultural de L. S. Vygotsky. *Novedades educativas*, 22(230), 4-9.
- Vygotsky, L. S. (1931). *Paidología del adolescente*. Moscú-Leningrado.
- Vygotsky, L. S. (1930). Pedología y psicotécnica. *Cultural Historical Psychology*, (2), 105-118.
- Vygotsky, L. S. (1982). *Obras Psicológicas Escogidas*. (Vol. 2). Pedagogía.
- Vygotsky, L. S. (1983a). *Obras Psicológicas Escogidas. Problemas del Desarrollo de la Pique*. (Vol. 3). Pedagogía.
- Vygotsky, L. S. (1983b). *Obras Psicológicas Escogidas. Bases de Defectología*. (Vol. 5). Pedagogía.
- Vygotsky, L. S. (1984a). *Obras Psicológicas Escogidas*. (Vol. 4). Pedagogía.
- Vygotsky, L. S. (1984b). *Obras Psicológicas Escogidas*. (Vol. 6). Pedagogía.
- Vygotski, L. S. (1991). *Obras Psicológicas Escogidas*. (Vol. 1). Visor.

Yaroshevsky, M. G. (2007). *L. S. Vygotsky: En las búsquedas de la nueva psicología*. LKI.


Zuckerman, G. (2007). Child-adult interaction that creates a zone of proximal development. *Journal of Russian and East European Psychology*, 45(3), 31-58.

Yulia Solovieva

Profesora en la Universidad Autónoma de Puebla. Investigadora en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.

Doctora en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Estatal de Moscú, Moscú. Rusia.

E-mail: aveivolosailuy@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5610-1474>

Recibido 11/11/2025

Aceptado 26/11/2025

Recebido 11/11/2025

Aceito 26/11/2025

Received 11/11/2025

Approved 11/26/2025

Disponibilidad de datos: los datos de la investigación están disponibles en el cuerpo del artículo.

<https://doi.org/10.1590/1982-3703003302187>

Editores responsables: Miriam Cristiane Alves y Rafael Wolski de Oliveira.

Cómo citar: Solovieva, Y. (2026). El desarrollo psicológico en la obra de Vigotski y la teoría de la actividad.

Psicologia: Ciência e Profissão, 46, e302187. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003302187>

Como citar: Solovieva, Y. (2026). Desenvolvimento psicológico na obra de Vigotski e na teoria da atividade.

Psicologia: Ciência e Profissão, 46, e302187. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003302187>

How to cite: Solovieva, Y. (2026). Psychological development in Vygotsky's work and activity theory. *Psicologia:*

Ciência e Profissão, 46, e302187. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003302187>