

Aprendizaje contextualizado y expansivo: Configuración de la Zona de Desarrollo Próximo en la formación de psicólogos

Contextualized and Expansive Learning: The Configuration of the Zone of Proximal Development in the Training of Psychologists

Recepción: 15 de mayo de 2025 / Aceptación: 2 de junio de 2025

Pierina Agurto Monárdez¹
Felipe Guerra Díaz²
Juan Rubio González³

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol15.num30.7>
Licencia CC BY 4.0.

1 Psicóloga. Licenciada en Psicología. Magíster en Psicología Clínica.
Afiliación: Departamento de Psicología, Universidad de Atacama, Copiapó, Chile.
Correspondencia: Av. Copayapu 485, Copiapó, Chile.
Código postal: 1531772, Chile.

Correo electrónico: pierina.agurto@uda.cl. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5135-3395>

2 Psicólogo. Licenciado en Psicología. Magíster en Psicología. Doctor (c) en Psicología por la Universidad de Palermo, Buenos Aires.
Afiliación: Departamento de Psicología, Universidad de Atacama, Copiapó, Chile.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0636-2566>

3 Psicólogo. Licenciado en Psicología. Magíster en Investigación Psicológica. Doctor (c) en Psicología por la Universidad de Buenos Aires. Diplomado en Psicología Educativa y en Pensamiento Complejo.
Afiliación: Departamento de Psicología, Universidad de Atacama, Copiapó, Chile.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8118-5104>

Resumen

Los recursos y habilidades que deben desarrollar los profesionales del futuro demandan a las universidades replantear los procesos educativos en la lógica de una vinculación temprana con los contextos reales que enfrentarán. Este trabajo analizó la configuración de la ZDP a través de la implementación de una estrategia de aprendizaje contextualizado y expansivo como recurso pedagógico, en un grupo de 20 estudiantes de la carrera de Psicología de una universidad del norte de Chile. El estudio se posiciona desde una epistemología cualitativa y un paradigma constructivo-interpretativo, desde donde se analizan bitácoras estudiantiles, entrevistas semiestructuradas, clases participativas y grupos focales, para explorar las vivencias, expectativas, tensiones y avances del proceso formativo. Los hallazgos muestran que la ZDP se configura como un espacio dinámico de relaciones mediado socialmente, en el que las tensiones del proceso formativo operan como condiciones que movilizan la reorganización de la experiencia de aprendizaje. En este proceso, la mediación, en interacción con pares, docente y personas usuarias, favorece nuevas formas de acción, la resignificación del posicionamiento del sujeto en la práctica y el desarrollo de recursos situados para el accionar clínico. Se discute la relevancia de desarrollar estrategias de aprendizaje que permitan develar y relevar las tensiones inherentes a todo proceso social, como son los procesos educativos en los contextos universitarios.

Palabras clave: Zona de Desarrollo Próximo; aprendizaje contextualizado; aprendizaje expansivo; experiencias subjetivas; estudiantes universitarios

Abstract

The resources and competencies required of future professionals call on universities to rethink educational processes in terms of early engagement with the real-world contexts they will encounter. This study analyzed the configuration of the Zone of Proximal Development (ZPD) through the implementation of a contextualized and expansive learning strategy as a pedagogical resource in a group of 20 undergraduate psychology students from a university in northern Chile. The study is grounded in a qualitative epistemology and a constructive-interpretative paradigm. Student journals, semi-structured interviews, participatory classes, and focus groups were analyzed to explore the experiences, expectations, tensions, and developments within the training process. Findings indicate that the ZPD is configured as a socially mediated, dynamic space of relationships, in which tensions emerging in the training process operate as conditions that mobilize the reorganization of the learning experience. In this process, mediation, through interactions with peers, the instructor, and users, fosters new forms of action, the resignification of the subject's positioning in practice, and the development of situated resources for clinical work. The study discusses the relevance of designing learning strategies that make visible and foreground the tensions inherent in all social processes, particularly in university educational contexts.

Keywords: Zone of Proximal Development; contextualized learning; expansive learning; subjective experiences; undergraduate students

Introducción

Los procesos educativos en el ámbito universitario implican una diversidad de dinámicas intersubjetivas en las que la interacción social adquiere un papel central. En este sentido, las instituciones de educación superior pueden ser comprendidas como ecosistemas de aprendizaje donde convergen múltiples recursos y dispositivos orientados a la cooperación y el desarrollo de las personas. Desde esta perspectiva, el contexto educativo universitario excede los márgenes físicos de la institución, constituyéndose como una trama social compleja (Gómez, 2018) o, en términos de Engeström (2001), como sistemas de actividad en permanente contradicción y transformación. A ello se suma la incertidumbre, la dificultad y el cambio que tensionan los procesos educativos, exigiendo una constante retroalimentación de experiencias y el desarrollo de aprendizajes colaborativos y contextualizados (Rubio y Gómez, 2021).

En esta línea, cobran relevancia aquellos planteamientos que reconocen que las personas son portadoras de recursos que se configuran como relaciones sociales interiorizadas a través de la mediación social, las cuales, mediante herramientas cargadas de significados culturales, permiten la transformación del entorno (Acosta, 2005). De acuerdo con Vygotsky (1987), el aprendizaje constituye esencialmente una actividad social fundamental para el desarrollo humano. En este sentido, desvincular los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus contextos sociohistórico-culturales implica reducir su complejidad y limitar su comprensión (Agramonte y Mena, 2006). Desde esta perspectiva, las acciones, el aprendizaje y el desarrollo deben comprenderse como sistemas de actividad colectiva, donde la mediación social y la orientación hacia determinados objetivos adquieren un rol central (Engeström, 2006).

El aprendizaje contextualizado y expansivo en los procesos educativos universitarios

En vista de lo explicado, los procesos de enseñanza-aprendizaje deben comprenderse y desarrollarse como sistemas de actividad social, integrados y contextualizados, donde se producen relaciones sociales educativas dialógicas, coconstruidas y negociadas (Engeström, 2006; Rubio, 2021; Wells, 2001). De lo descrito se desprende que en los procesos educativos universitarios se da una lógica en que los protagonistas desarrollan un bucle de

descubrimiento y autodescubrimiento permanente, donde Acosta (2005) configura al estudiante como objeto-sujeto —a la vez— de su proceso de enseñanza-aprendizaje. En esa línea, Wells (2001) explica que el sujeto cognoscente desarrolla un proceso dialéctico donde se va transformando en la medida en que va comprendiendo, lo cual le permite aplicar conocimientos y, por lo tanto, también transformar su medio.

Lo señalado es propiciado por prácticas educativas mediadas, que implican una participación activa de los protagonistas de los procesos educativos en los contextos. En ese proceso, se van construyendo entornos simbólicos y culturales que propician la emergencia de tensiones y contradicciones, atributos fundamentales para la enseñanza-aprendizaje (Engeström, 2001; Rubio y Gómez, 2021). Esto, pues todo proceso educativo se enmarca en un desarrollo social, histórico y culturalmente situado (Díaz, 2003), que se va produciendo a partir de lo que Engeström (2001) denomina ciclos expansivos, que surgen en el momento en que el sujeto cognoscente logra tensionarse, problematizar y contradecir sus prácticas educativas, lo que lleva a ampliar sus horizontes de respuestas y acciones. Desde esa perspectiva, los ciclos expansivos permiten considerar e incorporar a los procesos educativos las contradicciones y tensiones que se producen en los contextos, provocando cambios cualitativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esa manera, las contradicciones y tensiones operan como fuerzas movilizadoras de los procesos educativos universitarios. De la misma manera, Engeström (2001, 2006) reconoce que estas dinámicas serían indicadores del grado de potencialidad que se estaría produciendo en el sistema de actividad educativa. Lo señalado da cuenta del nivel de dinamismo que provocan las experiencias educativas contextualizadas, pues la práctica educativa en escenarios reales otorga un insumo fundamental a los procesos de enseñanza-aprendizaje, que, tal como señala Cole (2003), deja ver los hilos que tejen la realidad, que no siempre son claros y visibles, sino más bien ambiguos y dinámicos, pero siempre representan una unidad indivisible.

En esa lógica, la contextualización de los procesos educativos implica considerar que los objetos y sujetos de estudio no se pueden extraer mecánicamente de los contextos histórico-culturales a los cuales pertenecen. Siguiendo a Bateson (1998), objeto y sujeto no pueden ser recortados de sus realidades, pues si esto se produce, la enseñanza-aprendizaje no sería más que simples acciones de adiestramiento mecánico (Cole, 2003). De esa

manera, lo contextual es un atributo de la realidad y de todo proceso educativo, ya que el contexto es una construcción dinámica que se produce en el sistema de actividad educativa; por lo tanto, está delimitado por lo que los protagonistas hacen y, por cierto, por dónde y cuándo lo hacen (Lacasa y Silvestri, 2001). De esa manera, no contextualizar los procesos educativos y, en cambio, pretender fragmentar y atomizar contenidos, objetos y sujetos en aulas estancas no permitiría apreciar los desarrollos cognoscitivos que les son propios y distinguen la evolución del sujeto cognoscente.

La Zona de Desarrollo Próximo como unidad de análisis mediacional de los procesos de enseñanza-aprendizaje

En los procesos de enseñanza-aprendizaje existe una diversidad de unidades de análisis que permiten analizar la evolución del sujeto cognoscente. En ese contexto, el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), como producto histórico-cultural, no puede analizarse ni utilizarse fuera de los marcos contextuales, conceptuales y doctrinales en los que fue concebido. A saber, Vygotsky (1991), en su aproximación al estudio de la actividad humana en general y de los procesos educativos en particular, establece la necesidad de abandonar los análisis atomizadores por factores, para lo cual propone las unidades de análisis como abordajes metodológicos integrales y dinámicos. Al respecto, algunos dispositivos que se han logrado reconocer en la obra vygotskiana corresponden a la actividad instrumental como unidad de análisis para estudiar el comportamiento general; los sistemas funcionales o psicológicos para el estudio de las diversas relaciones que surgen en el proceso de desarrollo humano; la palabra-significado para el estudio del pensamiento lingüístico; la perezhivanie para estudiar la integración de la personalidad y el contexto sociocultural de las personas; y la ZDP para investigar el desarrollo humano producto del aprendizaje (Erausquin y Sulle, 2018; Rodríguez, 2011; Veresov y Mok, 2018).

De esa manera, la ZDP es un concepto científico, vale decir, no generalizable a otros ámbitos para los que no fue considerado por el autor (Karpov, 2003; Rodríguez, 2015; Vygotsky, 1993). En ese contexto, la ZDP aparece como argumento ante la discusión que Vygotsky (1997) sostenía con otros especialistas sobre el uso de las pruebas de inteligencia en el contexto educativo, las repercusiones sociales que recibían los estudiantes y lo categóricos que resultaban esos instrumentos ante las posibilidades de desarrollo. En síntesis, Vygotsky se oponía a la idea de la determinación

genética y a la inmodificabilidad de los procesos de aprendizaje humano. Ante ello, señalaba que la función fundamental de los procesos educativos era promover niveles cada vez más complejos de desarrollo; de ahí que las prácticas educativas debían estar orientadas a lo que estaba en proceso de formación y no a lo que ya estaba formado (Rodríguez, 2015).

En vista de lo señalado, la ZDP es una unidad de análisis orientada a encauzar las prácticas educativas hacia la interacción social, donde existiesen sujetos capaces de mediar los procesos, en la lógica de permitir la realización de acciones con mayores niveles de dificultad. Estos deberían sobrepasar las capacidades y habilidades actuales del sujeto cognoscente y alcanzar un nivel potencial mayor que, sin la interacción social como mediadora, no podría movilizar las cogniciones y emociones; por lo tanto, no se podría avanzar en el desarrollo (Vygotsky, 1997). En ese proceso se produce una diferencia cualitativa en los momentos de desarrollo de la persona que aprende, que corresponde al “espacio” entre el dominio o realización personal real y el dominio compartido, que corresponde a la realización futura potencial. Esa diferencia es la que establece la dirección del desarrollo posible inmediato y el objeto que debe cumplir el proceso de enseñanza-aprendizaje (Vygotsky, 1997).

Lo anterior sintetiza la clásica definición de ZDP difundida en la literatura, la cual, sin embargo, no agota sus posibilidades de interpretación. Al respecto, Valsiner (2007) propone considerar, al menos, tres dimensiones: su carácter temporal, que introduce una proyección del desarrollo; su naturaleza transicional, que da cuenta del tránsito de lo intersubjetivo a lo intra-subjetivo; y el papel de las condiciones de enseñanza-aprendizaje como configuradoras del desarrollo psíquico.

Desde esta perspectiva ampliada, la ZDP no puede ser comprendida como una etapa o nivel del desarrollo, sino como un espacio dinámico de relaciones sociales en el que se configuran y reconfiguran las posibilidades de acción del sujeto. En este sentido, su análisis no remite únicamente a la identificación de diferencias entre niveles reales y potenciales, sino a la comprensión de los procesos mediacionales que producen transformaciones cualitativas en la experiencia (Veresov, 2017).

Considerando la perspectiva dialéctica de la ZDP como concepto científico y unidad de análisis, además del rol que cumple en la visualización de los saltos cualitativos del desarrollo humano y en la comprensión

histórico-cultural de la subjetividad (González-Rey, 2009; Rodríguez, 2015), es importante no separar la ZDP de los contextos y subjetividades que se construyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Considerando lo anterior, esta investigación busca analizar la configuración de la Zona de Desarrollo Próximo a través de una estrategia de aprendizaje contextualizado y expansivo en estudiantes de Psicología. De manera particular, se propone a) caracterizar las configuraciones iniciales del estudiantado en relación con sus habilidades, emociones y autoconcepto en el inicio del proceso formativo; b) establecer el rol de la mediación social en la transformación de dichas configuraciones; c) comprender las formas en que se reorganizan las experiencias subjetivas en el tránsito hacia niveles potenciales de desarrollo; y d) proponer un modelo interpretativo sobre la dinámica de la ZDP en contextos de aprendizaje contextualizado y expansivo.

Método

Tipo de estudio y estrategia investigativa

La investigación se abordó desde una epistemología cualitativa y un paradigma constructivo-interpretativo, orientados a comprender e interpretar las experiencias y producciones subjetivas de las y los participantes (Díaz y González-Rey, 2005; González-Rey, 1997). En este marco, el conocimiento se concibe como una construcción dialéctica que emerge a partir de los significados producidos en la interacción, integrando la interpretación y la elaboración de hipótesis por parte de quien investiga como un proceso unitario (Macedo et al., 2016).

En coherencia con lo anterior, la estrategia investigativa correspondió a un estudio de caso (Yin, 2009), que permitió comprender el fenómeno en profundidad dentro de su contexto. Desde esta perspectiva, el énfasis no se sitúa en la cantidad de participantes, sino en la densidad de las experiencias y en la construcción de sentido teórico, favoreciendo procesos de transferibilidad teórica hacia contextos con condiciones similares (Creswell, 2009; Maxwell, 1998).

Participantes y técnicas de recolección de datos

Las personas participantes fueron seleccionadas por medio de un muestreo de casos con determinación *a priori* (Flick, 2019), considerando como criterio de inclusión que fueran estudiantes de la asignatura Intervención Clínica del cuarto nivel de la carrera de Psicología de la Universidad de Atacama, ubicada en el norte de Chile. Participaron 20 estudiantes, 12 mujeres y 8 hombres, con una edad promedio de 22 años.

Asumiendo el carácter dialógico-comunicativo de la epistemología y del paradigma metodológico de esta investigación científica, la relación investigador-participante transita por diversas rutas investigativas, que permiten configurar la subjetividad de los individuos en torno al objeto de estudio (Macedo et al., 2016). Para ello, se utilizaron diversos instrumentos, como bitácoras estudiantiles, entrevistas semiestructuradas, clases participativas y grupos focales.

Procedimiento de recolección de información y alcances éticos

La recolección de información se desarrolló en el contexto de la asignatura mencionada en el apartado anterior, durante el segundo semestre de 2023. En esta se desarrolló una estrategia de aprendizaje contextualizado y expansivo, inserta en una acción psicológica llamada Enfrentando Problemas +, destinada a desarrollar primeras ayudas psicológicas en problemáticas de baja intensidad en personas usuarias. En su desarrollo, se conformaron duplas de estudiantes, quienes recorrieron tres fases en el proceso formativo. La primera estuvo asociada a la comprensión teórico-conceptual de la acción psicológica. En la segunda, se realizaron juegos de roles entre estudiantes, en los cuales se observaba, modelaba y retroalimentaba su accionar. En la tercera fase, se realizaron acciones de atención a personas usuarias de dispositivos colaboradores que requerían atención psicológica.

En el desarrollo general y en los aspectos particulares de la investigación se consideraron las medidas necesarias para salvaguardar la integridad, identidad, voluntariedad y confidencialidad de todas las personas participantes. En este sentido, se cumplió con la Ley 19.628 (1999), sobre protección de datos personales en la legislación chilena, que exige obtener el consentimiento previo, informado y por escrito antes de la inclusión

en el estudio. Cabe señalar que el consentimiento informado establece un acuerdo entre participante e investigador, el cual se debe regir por diversos aspectos, como el respeto, la confianza, la sinceridad y la libertad de imposición (Carreño-Dueñas, 2016).

Procedimiento de análisis de datos

Comprendiendo la naturaleza epistemológica y paradigmática de la investigación, los datos recolectados se analizaron utilizando un método integrado entre la propuesta de interpretación de las producciones subjetivas (Díaz y González-Rey, 2005) y procedimientos de análisis temático de contenido, con el propósito de identificar, analizar y reportar patrones o temas que emergieron de los datos (Braun y Clarke, 2019). La primera lógica considera que los datos analizados corresponden a un proceso de subjetivación donde los participantes producen diversos significados, por lo cual quien investiga debe trabajar en la construcción e interpretación de estos (Goulart et al., 2019). Para ello, los audios y textos de las técnicas fueron oídos y leídos en varias oportunidades, con la intención de reconocer el tono de cada participante y el contenido de sus acciones reflexivas.

Lo señalado permite a quien investiga evaluar las construcciones reflexivas y discursivas de las personas participantes, interpretándolas y dotándolas de sentido teórico, en una acción de desdoblamiento, transformación y construcción de hipótesis que, al ser relacionadas, corresponden al insumo del modelo teórico que emergerá de los datos (Díaz et al., 2017). En este proceso, se desarrollaron temas o categorías de análisis, que se obtuvieron codificando manualmente y desarrollando los patrones temáticos que derivaron de los códigos. Una vez identificados los temas, se revisaron y se generó un esquema de categorías y subcategorías temáticas, siguiendo la lógica planteada por Braun y Clarke (2019), que se presenta en el siguiente apartado.

Resultados

Zona de desarrollo real de estudiantes

Al inicio del proceso formativo, el estudiantado manifiesta altas expectativas respecto de su desempeño, sustentadas en el reconocimiento de habilidades personales y comunicativas, tales como la empatía, la escucha activa y la capacidad de generar contención. Sin embargo, estas expectativas no se sostienen de manera estable, sino que se tensionan frente a las exigencias del contexto formativo, evidenciando una brecha entre los recursos que reconocen y las demandas de la acción clínica. Esta tensión inicial no constituye únicamente una dificultad, sino que configura un punto de partida relevante en la dinámica de la Zona de Desarrollo Próximo, en tanto moviliza procesos de cuestionamiento y reconfiguración de las propias herramientas.

En este marco, el estudiantado identifica falencias asociadas al dominio técnico y a la aplicación de conocimientos en contextos reales: “...uno se siente a veces ineficaz... igual tú dices, vaya, pues llevo tres años y no sé aplicar un test de inteligencia... ¿cómo sigo?” (FG, E1)⁴. Estas experiencias no solo evidencian inseguridad, sino que operan como instancias de problematización del propio proceso formativo, abriendo la posibilidad de reconocer límites y proyectar transformaciones en el desempeño.

En este sentido, las tensiones emergentes se vinculan tanto con la comparación con pares como con la anticipación del rol profesional que deberán asumir. En particular, se identifican dificultades en la regulación de la relación con personas usuarias, especialmente en lo referido al establecimiento de límites y al manejo de desbordes emocionales: “Es importante conocerse como paciente, como persona... si bien lo hemos visto en los manuales, me cuesta todavía pensar cómo voy a reaccionar...” (FG, E4). De este modo, la Zona de Desarrollo Real se configura como un espacio tensionado, en el que las certezas previas se ven cuestionadas por la complejidad de la práctica clínica, generando condiciones para la emergencia de procesos de desarrollo potencial.

4 Grupo Focal, Estudiante 1.

Autoconcepto inicial de estudiantes

Al inicio del proceso formativo, es posible identificar diversas configuraciones del autoconcepto en el estudiantado, las cuales no operan como rasgos estáticos, sino como formas de posicionarse frente a las exigencias del contexto. En este sentido, el autoconcepto se configura en estrecha relación con las expectativas, las emociones y las condiciones de la experiencia formativa, dando lugar a distintos modos de enfrentamiento a la práctica clínica.

Por una parte, se observa un grupo de estudiantes que presenta un autoconcepto positivo, expresado en una disposición favorable a la experiencia, mayor autonomía en la toma de decisiones y apertura a la retroalimentación de sus pares. Este posicionamiento facilita la problematización de su propio desempeño, promoviendo procesos de autocritica y ajuste en la acción.

En contraste, se identifica otro grupo cuya configuración del autoconcepto se caracteriza por resistencias frente a los procedimientos y estrategias de acción psicológica. En estos casos, se observa una tendencia a externalizar las dificultades, lo que limita la posibilidad de problematizar la propia acción y, por tanto, restringe las condiciones para la transformación.

Asimismo, emerge una tercera configuración en la que coexisten capacidades de autoobservación con estados emocionales de ansiedad, inseguridad y baja confianza: “La entrevista fue algo difícil, debido a los nervios que sentía... no sé qué debo decir ante las historias trágicas de los pacientes, me sentí en blanco” (B, E3)⁵. En estos casos, las situaciones de tensión tienden a desorganizar la acción, generando errores procedimentales: “Al principio me sentía nervioso e inseguro... olvidando las consignas de los apartados” (B, E4).

No obstante, en la medida en que este grupo de estudiantes sostiene espacios de autorreflexión, se observa la posibilidad de reconfigurar su autoconcepto, reconociendo limitaciones y proyectando mejoras en su desempeño: “Al momento de aplicar test complementarios, no supe discriminar cuál debía usar (...) siento que si los hubiéramos visto con mayor profundidad de manera autónoma no hubiera estado tan confundido” (B, E5). En este sentido, el autoconcepto no se presenta como una condición fija, sino como una configuración dinámica que se tensiona y reorganiza

⁵ Bitácora, Estudiante 3.

en función de la experiencia formativa, constituyéndose en un componente central en la configuración de la Zona de Desarrollo Próximo.

Habilidades iniciales de estudiantes

En relación con las habilidades iniciales, se observa que los estudiantes presentan dificultades para transferir recursos previamente adquiridos en su formación a contextos de interacción real. Esta situación no solo da cuenta de una limitación técnica, sino que evidencia la distancia entre aprendizajes teóricos y su aplicación en escenarios contextualizados, configurando un espacio de desarrollo potencial mediado por la experiencia.

Frente a esta brecha, los estudiantes tienden a recurrir a estrategias de carácter más estructural, tales como el apego rígido a protocolos o al paso a paso del manual. Si bien estas estrategias proporcionan un marco de seguridad para la acción, también limitan la flexibilidad necesaria para responder a la singularidad de cada interacción. En contraste, quienes evidencian un mayor dominio de los contenidos disciplinares muestran una mejor adaptación a las demandas del contexto, logrando ajustar sus acciones de manera más pertinente.

En este sentido, la dificultad para transferir aprendizajes se articula con limitaciones en la fluidez y flexibilidad relacional, aspectos fundamentales en la interacción con otras personas. Asimismo, se observa que una confianza excesiva en los propios recursos puede obstaculizar la atención a la problemática de la persona usuaria, desplazando el foco desde la relación hacia la ejecución.

No obstante, algunos estudiantes logran desplegar habilidades que les permiten trascender la estructura formal de la acción psicológica, orientando su atención hacia las características de la persona usuaria y la dinámica de la interacción. Este desplazamiento favorece la construcción de un espacio de mayor seguridad tanto para el estudiantado como para la persona usuaria: "...hubo asertividad al momento de comunicarse con la usuaria en sesión" (B, E2).

De este modo, las habilidades iniciales no se presentan como un conjunto estable de competencias, sino como recursos en proceso de reorganización, cuya movilización depende de las condiciones de mediación y de las tensiones propias del contexto formativo.

Emociones iniciales de estudiantes

Al inicio del proceso formativo, la experiencia emocional del estudiantado se configura predominantemente en torno a la inseguridad y la incertidumbre frente a la interacción con personas usuarias reales: “me genera miedo que no logremos establecer un buen vínculo y nos termine por cambiar o abandonar la instancia...” (EN, E9)⁶. Estas emociones no operan únicamente como reacciones frente a la situación, sino como condiciones que configuran la forma en que los estudiantes se posicionan frente a la acción psicológica.

En este sentido, la búsqueda de certezas en la acción, sustentada en marcos teóricos y procedimentales, tiende a intensificar la inseguridad, generando una tensión entre la necesidad de control y la fluidez que exige la interacción:

Era muy evidente cuando me ponía nerviosa... perdía lo fluido de la sesión... cuando me enfocaba en ser estructurada me volvía muy mecánica... se me olvidó hacer los ejercicios del manual... me sentí nerviosa... temía hacer algo muy mal... (B, E13)

De este modo, las certezas procedimentales, lejos de resolver la inseguridad, pueden operar como un factor que tensiona el accionar del estudiantado, poniendo en cuestión la confianza en sus propios recursos. Sin embargo, en la medida en que se inicia la interacción con la persona usuaria, comienzan a emerger procesos de regulación emocional que permiten sostener la acción: “...pude aprender un poco a controlar mis emociones en la sesión... en un principio me sentía nervioso e inseguro, pero cuando inició la sesión la inseguridad desapareció” (EN, E4).

En esta transición, se produce un quiebre entre la idealización inicial de la práctica clínica y el encuentro con la realidad contextualizada, lo que obliga al estudiantado a poner en juego recursos adaptativos. Este ajuste no implica la desaparición de la inseguridad, sino su reconfiguración en el marco de la interacción, permitiendo desplazar el foco desde la propia emoción hacia la experiencia de la persona usuaria.

En la práctica, este proceso favorece el encuentro intersubjetivo, donde tanto estudiante como persona usuaria reconocen y ponen en juego

6 Entrevista, Estudiante 9.

sus propias vulnerabilidades: “...pude comprender que no debía ponerme nerviosa frente a un desbordamiento emocional y que el usuario valora el hecho de que se dé un espacio para mostrarse vulnerable” (B, E5). De esta manera, la experiencia emocional inicial se constituye como un componente central en la configuración de la Zona de Desarrollo Próximo, en tanto tensiona, reorganiza y orienta la acción en el proceso formativo.

Proceso de mediación de estudiantes con pares, docente y personas usuarias

Durante el proceso formativo, la mediación entre pares, docente y personas usuarias se configura como un eje central en la reorganización de las experiencias del estudiantado. A través de estas interacciones, se generan instancias de retroalimentación que no solo fortalecen habilidades, sino que transforman la forma en que los estudiantes comprenden su propio accionar. En este tránsito, se observa un desplazamiento desde una mirada centrada en la evaluación de sí mismos hacia una orientación progresiva al acompañamiento del otro, donde el bienestar de la persona usuaria adquiere centralidad.

En particular, la mediación con pares emerge como un espacio privilegiado de construcción conjunta, donde el trabajo colaborativo favorece la reflexión sobre la propia práctica clínica: “...destaco de mi compañera la gran disposición a trabajar como dupla...” (B, E8); “...mi compañero está tomando un rol más activo después de leer la bitácora con mis observaciones” (EN, E1). En este espacio, las tensiones iniciales asociadas a resistencias o dificultades comunicativas comienzan a ser problematizadas y reconfiguradas a través del diálogo: “Nuevamente hubo problemas de comunicación... veo como dificultad mi impuntualidad” (B, E2).

Por su parte, la mediación docente cumple un rol relevante en el ajuste de expectativas y en la comprensión de los procesos propios de la práctica clínica, favoreciendo la construcción de confianza y autoeficacia en los estudiantes: “...nos surgió la duda de cómo proceder... pero al hablar con la profe se nos aclaró la película” (B, E1). Esta forma de mediación, percibida como no juzgadora y orientada al acompañamiento, permite generar un espacio seguro para el error y la reflexión: “Está la confianza de quizás equivocarse... es una forma de corregir que también es muy amigable” (EN, E5).

Asimismo, los dispositivos de mediación previos, como los juegos de roles, son valorados por su capacidad para anticipar escenarios de interacción, facilitando la apropiación progresiva de los contenidos: “Los *role playing* siento que fueron muy efectivos...” (EN, E6). Aunque las tensiones en escenarios simulados difieren de aquellas que emergen en contextos reales, estas instancias permiten disminuir la incertidumbre y favorecer una mayor disposición a la acción.

En cuanto a la mediación con personas usuarias, a medida que avanza el proceso se evidencia una mayor capacidad de adaptación a sus necesidades, configurándose un diálogo intersubjetivo en el que las tensiones propias de la interacción movilizan nuevas estrategias de acción: “...estuvimos trabajando con el problema... eso nos llevó a delimitar otras propuestas...” (EN, E3). En este espacio, la acción psicológica deja de ser una aplicación de procedimientos para transformarse en un proceso coconstruido con la persona usuaria.

En este proceso de mediación, es posible distinguir tensiones de carácter práctico y simbólico-subjetivo. Las primeras se relacionan con la articulación entre la experiencia previa y la necesidad de estructurar la acción con base en protocolos: “tenía la necesidad imperiosa de crear un plan...” (B, E5). Las segundas, en tanto, se vinculan con las expectativas sobre el proceso de atención y la incertidumbre frente a sus resultados: “Tal vez la sesión no resulte como lo esperamos...” (EN, E14).

De este modo, la mediación social no opera únicamente como un apoyo al aprendizaje, sino como un dispositivo que reorganiza las formas de comprensión, acción y posicionamiento del estudiantado. En este marco, las tensiones no desaparecen, sino que se transforman en condiciones que posibilitan el desarrollo, configurando un espacio dinámico de interacción que da cuenta del tránsito hacia niveles potenciales en la Zona de Desarrollo Próximo.

Zona de desarrollo potencial de estudiantes derivada de la experiencia de aprendizaje

La experiencia de aprendizaje contextualizado y expansivo permitió que las tensiones emergentes del proceso formativo, en articulación con las mediaciones sociales, favorecieran la reorganización de las experiencias del estudiantado. En este marco, la zona de desarrollo potencial no se configura como un estado final alcanzado, sino como un proceso dinámico en el que los estudiantes comienzan a reconocer, movilizar y transformar sus recursos en función de las exigencias del contexto.

En este sentido, la interacción con pares, docente y personas usuarias posibilita el reconocimiento de habilidades previamente no identificadas, así como la resignificación de aquellas que se encontraban en tensión: “Aprendí mucho del proceso... las palabras de otros te orientan y te permiten reflexionar sobre tus actos y habilidades” (EN, E14). Asimismo, el trabajo colaborativo se consolida como un recurso relevante para la acción, permitiendo la construcción conjunta de estrategias: “trabajar con mi compañero ha sido excelente...” (B, E10).

Por su parte, la interacción con personas usuarias en contextos reales permite validar las acciones desarrolladas, reforzando la confianza en los propios recursos y en la pertinencia del trabajo realizado: “...el progreso de la usuaria ha sido notable...” (B, E5). Esta validación no se limita a la obtención de resultados, sino que contribuye a la reconfiguración del posicionamiento del estudiante frente a su rol profesional.

En este proceso, el estudiantado comienza a comprender la práctica como un fenómeno dinámico, coconstruido y contextualizado, donde la acción no se reduce al cumplimiento de un plan preestablecido, sino que se orienta a la relación con el otro: “Aprendí que no siempre sale todo de acuerdo con lo planeado...” (B, E7). De este modo, se evidencia un desplazamiento desde una lógica centrada en la ejecución hacia una centrada en la responsabilidad relacional y el acompañamiento: “La usuaria evidenció una mejora significativa... me deja satisfecha...” (B, E17).

En consecuencia, la Zona de Desarrollo Potencial se configura como un espacio en el que las tensiones iniciales no desaparecen, sino que son integradas y resignificadas en la acción, permitiendo nuevas formas de comprensión, regulación y posicionamiento frente al quehacer práctico.

Autoconcepto de estudiantes derivado de la experiencia de aprendizaje

La experiencia de aprendizaje permite evidenciar transformaciones en la configuración del autoconcepto de los estudiantes, el cual deja de estar centrado en la inseguridad y la falta de confianza en los propios recursos, para dar paso a una aceptación progresiva de las propias emociones como parte constitutiva de la acción profesional. En este sentido, las emociones ya no son comprendidas como un obstáculo que debe ser controlado o excluido, sino como un componente que se integra a la experiencia de vinculación con el otro: “Soy una persona que confía ahora en sus habilidades y capacidades, a pesar de sentir nerviosismo en algún momento” (B, E9).

En este proceso, la inseguridad inicial no desaparece, sino que se reconfigura en el marco de la experiencia, permitiendo a los estudiantes reconocerla, dialogar con ella y actuar en su presencia. Esta transformación se ve favorecida por las mediaciones de pares y docente, así como por el trabajo colaborativo, los cuales permiten generar una evaluación más ajustada del propio desempeño al contrastarlo con otras perspectivas: “Al finalizar el proceso de atención, me siento capaz de poder realizar esta intervención en un futuro...” (B, E10).

Asimismo, se observa un cambio en la forma en que el estudiantado se posiciona frente al quehacer práctico, incorporando una mirada de sí mismo en relación con el otro, donde su acción adquiere sentido en el marco del acompañamiento: “Me sentí realizada al poder haber terminado un proceso de aprendizaje tanto para el usuario como para mí” (B, E11). De este modo, el autoconcepto se configura como un proceso dinámico que se transforma en función de las tensiones y mediaciones propias de la experiencia formativa, constituyéndose en un componente central de la zona de desarrollo potencial.

Habilidades estudiantiles derivadas de la experiencia de aprendizaje

Transcurrida la experiencia, el estudiantado no solo reconoce el fortalecimiento de habilidades previamente adquiridas, sino también nuevos recursos vinculados a la acción psicológica en contextos reales. En este

sentido, el desarrollo de habilidades no se limita a la adquisición de destrezas técnicas, sino que implica una reorganización de los recursos en función de las demandas de la interacción: “Aprendí cómo hacer que una persona vuelva al tema...” (EN, E4).

Se evidencian habilidades asociadas a la gestión de la sesión, la planificación y la adaptación de estrategias según las características del caso, junto con el despliegue de destrezas relacionales como la empatía, la escucha activa y la validación emocional. En este proceso, algunos estudiantes priorizan el vínculo terapéutico por sobre la ejecución técnica, reconociendo la centralidad de la relación en la acción clínica: “Vi tanto habilidades básicas como avanzadas, así como la capacidad de indagar más en los problemas del paciente...” (B, E5).

Asimismo, la interacción con personas usuarias permite la construcción de confianza, facilitando el desarrollo de alianzas terapéuticas sostenidas en la escucha y el respeto por la experiencia del otro: “le damos confianza... le damos el espacio de que hable sin interrumpirlo mucho... sentimos como que era importante que él nos contara todo eso que es importante” (EN, E3). En esta línea, emerge como un nuevo recurso la capacidad de suspender juicios personales para validar las emociones de la persona usuaria, lo que amplía las posibilidades de acción en la intervención.

De este modo, las habilidades se configuran como recursos en permanente transformación, cuya movilización depende de la interacción con el otro y de las condiciones de mediación, evidenciando el tránsito hacia niveles más complejos de desempeño en la Zona de Desarrollo Potencial.

Emociones de estudiantes derivadas de la experiencia de aprendizaje

En el ámbito emocional, se evidencian transformaciones asociadas a las tensiones propias del proceso formativo. A diferencia del momento inicial, donde predominaban la vergüenza y el temor, el estudiantado comienza a experimentar mayor seguridad en la acción: “Me sentí bien ya que no se presentó la vergüenza ni el temor de las sesiones anteriores...” (B, E15).

Este cambio no implica la desaparición de la emoción, sino su reorganización en el marco de la interacción, donde el bienestar se encuentra mediado por la relación construida con el otro. En este sentido, las

retroalimentaciones y la interacción con personas usuarias permiten validar el proceso, reforzando la confianza en los propios recursos: “Aprendí que no son necesarias herramientas complejas... por el resultado que observé en la usuaria atendida, lo cual refleja que algo hicimos bien” (B, E9).

En este tránsito, se observa un desplazamiento del foco desde el desempeño individual hacia la relación con el otro, donde la interacción horizontal y el diálogo se constituyen como mecanismos que favorecen la regulación emocional. Asimismo, el ajuste de expectativas respecto de la acción clínica permite una mayor conexión con la disciplina: “Debo admitir que todas las instancias de práctica donde atendimos a usuarios reales me hicieron sentir feliz y verdaderamente me conectaron mucho más con la psicología” (B, E9).

De este modo, las emociones dejan de ser un elemento a controlar, para convertirse en un componente que orienta y da sentido a la acción, posibilitando una interacción genuina con la persona usuaria. En este marco, la experiencia emocional se constituye como un elemento clave en la configuración de la zona de desarrollo potencial, al mediar la relación entre el estudiante, el otro y la práctica clínica.

Modelo interpretativo de la configuración de la ZDP en estudiantes de Psicología a través de una experiencia de aprendizaje

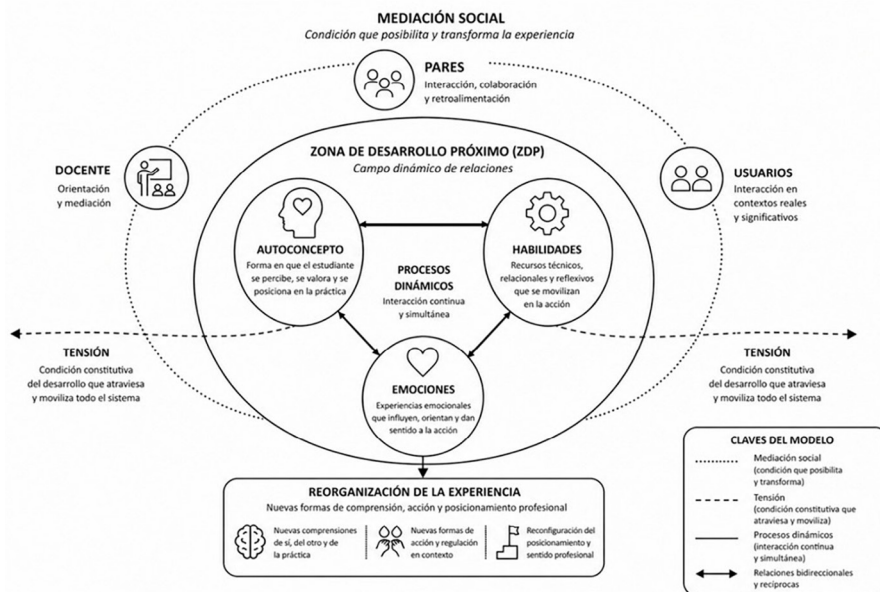
A partir del conjunto de construcciones interpretativas derivadas del análisis, se propone un modelo interpretativo representado en la Figura 1, en el que la Zona de Desarrollo Próximo se configura como un espacio dinámico de relaciones sociales, en el que se articulan de manera simultánea las experiencias, tensiones y mediaciones propias del proceso formativo. En este espacio, la denominada Zona de Desarrollo Real no corresponde a un estado previo o superado, sino a una configuración inicial de la experiencia, caracterizada por la presencia de inseguridad, incertidumbre y dificultades en la articulación entre aprendizajes previos y demandas del contexto. Estas configuraciones se ven permanentemente tensionadas en el marco de las interacciones con pares, docente y personas usuarias, donde la mediación social opera como una condición que reorganiza las formas de comprensión, acción y posicionamiento del estudiante. En este proceso, las tensiones no se resuelven de manera definitiva, sino que se transforman y reconfiguran, generando nuevas posibilidades de acción.

De este modo, la Zona de Desarrollo Potencial no se constituye como una etapa final del proceso, sino como una expresión de las transformaciones que emergen en este campo dinámico, evidenciándose en cambios en el autoconcepto, las habilidades y la experiencia emocional del estudiante.

En este modelo, la tensión atraviesa toda la experiencia formativa y se mantiene como una condición constitutiva del desarrollo, configurando un espacio relacional en permanente movimiento, en el que las posibilidades de acción se construyen en y a través de la mediación social.

Figura 1

Modelo interpretativo de la Zona de Desarrollo Próximo como campo dinámico de mediación y tensión en procesos formativos



Discusión y conclusiones

La presente investigación se propuso analizar la configuración de la Zona de Desarrollo Próximo a través de una estrategia de aprendizaje contextualizado y expansivo en estudiantes de Psicología. Es importante explicitar que esta estrategia educativa se encuentra situada en un contexto formativo particular; por tanto, los aprendizajes descritos deben comprenderse como

parte de una experiencia situada, marcada por las condiciones específicas en que se desarrolla.

En este sentido, los hallazgos permiten comprender la ZDP no como un tránsito lineal entre niveles de desarrollo, sino como un espacio dinámico de relaciones sociales en el que se configuran y reconfiguran las posibilidades de acción del estudiantado. Así, en la medida en que se desarrolla la experiencia y se incorporan los elementos propios de la estrategia de aprendizaje, el estudiantado es capaz de reconocer sus habilidades y recursos, comprometerse con otros y accionar de manera conjunta. Este proceso se articula en torno a experiencias que permiten dialogar con las incertidumbres propias del proceso formativo, en concordancia con lo planteado por Rubio-González y Gómez (2017).

En la práctica, la estrategia contextualizada y expansiva favorece un proceso dinámico y continuo de enseñanza-aprendizaje, impulsado por las tensiones y contradicciones que emergen en la interacción con el contexto, tal como lo plantea Engeström (2001, 2006). En este marco, la interacción y la mediación social adquieren un rol central en la reorganización de la experiencia del estudiante, influyendo en el desarrollo emocional, cognitivo y de habilidades. De este modo, más que un tránsito desde un desarrollo real a uno potencial, lo que se observa es una reconfiguración progresiva de las formas de comprensión, acción y posicionamiento en la práctica clínica, en la que la mediación de pares, docente y personas usuarias resulta clave.

En cuanto a la configuración inicial de la experiencia, se evidencia que los estudiantes presentan altas expectativas respecto del proceso de aprendizaje, las cuales se vinculan con una representación idealizada del ejercicio profesional. Esta situación genera una primera tensión, asociada a la preocupación por responder de manera adecuada frente a una persona usuaria real. En este contexto, se observa una orientación centrada en el propio desempeño, donde el estudiante se posiciona desde una lógica de autoevaluación constante. A partir de ello, se configura una Zona de Desarrollo Real caracterizada por la coexistencia de diversas formas de posicionamiento: parte del estudiantado reconoce sus herramientas y evidencia mayor autonomía, mientras que otra parte tiende a externalizar las dificultades o presenta mayores errores procedimentales. A nivel emocional, predominan la inseguridad y la incertidumbre frente a las exigencias del contexto, lo que tensiona la acción y favorece procesos de autoobservación (Engeström, 2006).

En relación con la mediación social, los resultados permiten evidenciar que las interacciones con pares, docente y personas usuarias configuran un campo relacional en el que se hacen visibles las tensiones que atraviesan la experiencia formativa. En este espacio, el estudiantado no solo reconoce dichas tensiones, sino que también las problematiza, cuestionando sus formas de actuar y los propios procesos formativos. La mediación, en este sentido, no opera como un elemento externo, sino como una condición que reorganiza la experiencia y posibilita la construcción de alternativas de acción contextualizadas. De esta manera, se generan procesos de transformación tanto en el estudiantado como en los contextos en los que participa, en línea con lo planteado por Acosta (2005) y Vygotsky (1991).

En este marco, en la medida en que el estudiantado se involucra en este campo de relaciones, se evidencian transformaciones en su experiencia. En particular, el rol de pares, docente y personas usuarias adquiere una relevancia creciente en la configuración del proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo el reconocimiento de recursos, la reflexión sobre la propia acción y la construcción conjunta de estrategias (Engeström, 2006).

En cuanto a la reorganización de la experiencia, se evidencian cambios en el autoconcepto, las habilidades y la experiencia emocional, los cuales se encuentran profundamente interrelacionados. El estudiantado desarrolla una mayor capacidad de autocritica, reconociendo tanto sus recursos como sus limitaciones, proceso que se ve favorecido por la interacción con otras personas, que opera como un espacio de contraste y reflexión (Vygotsky, 1997). En este sentido, el autoconocimiento no se construye de manera individual, sino en relación con otros y con las condiciones de la experiencia formativa.

Asimismo, se observa una reorganización de las habilidades, en la que el estudiantado logra articular aprendizajes previos con las demandas del contexto, ajustando sus formas de acción. En el ámbito emocional, se evidencia una reconfiguración en la que las emociones dejan de ser entendidas como un obstáculo y se integran a la acción como un componente relevante de la interacción.

En cuanto al modelo interpretativo propuesto, los resultados permiten sostener que tanto el aprendizaje como el desarrollo se configuran como procesos relacionales, dialógicos y coconstruidos, en los que las tensiones, la mediación y la experiencia subjetiva se articulan como condiciones del

desarrollo. En este marco, se observa un desplazamiento desde una orientación centrada en el propio desempeño hacia una lógica en la que los recursos se ponen al servicio del otro, lo que permite comprender el conocimiento no como un bien individual, sino como un recurso que se construye y comparte en la interacción.

En este sentido, el principal aporte del estudio radica en comprender la ZDP como un espacio dinámico de relaciones sociales, en el que la tensión no se elimina, sino que se constituye como una condición permanente que moviliza el desarrollo. De este modo, la ZDP se posiciona como una unidad de análisis pertinente para comprender los procesos formativos en contextos reales, relevando el carácter social, situado y dinámico del aprendizaje en el ámbito universitario.

En definitiva, los resultados evidencian la relevancia de desarrollar estrategias de aprendizaje que no busquen evitar las tensiones propias del proceso educativo, sino incorporarlas como recursos para el desarrollo. En esta perspectiva, considerar las contradicciones como parte constitutiva del proceso permite ampliar la comprensión del aprendizaje, dejando de concebirlas como anomalías del sistema. Asimismo, se destaca el rol de las relaciones sociales como motor de los procesos educativos, enfatizando la importancia de generar contextos formativos basados en el respeto, el diálogo y el buen trato, que favorezcan la participación activa del estudiante y la construcción de sus propias herramientas.

Limitaciones y proyecciones

Es importante reiterar que la estrategia educativa analizada se encuentra situada en un contexto formativo específico; por lo tanto, los hallazgos deben comprenderse en el marco de esta experiencia particular. En este sentido, si bien los resultados permiten dar cuenta de procesos de reorganización de la experiencia y del rol de la mediación social en la configuración de la Zona de Desarrollo Próximo, estos no buscan ser generalizables, sino transferibles a contextos que compartan condiciones pedagógicas, relacionales y culturales similares. Esta delimitación permite resguardar la pertinencia teórica y práctica del estudio, reconociendo, al mismo tiempo, que los procesos formativos en contextos reales son complejos, dinámicos y situados.

Asimismo, el estudio se centra en un grupo acotado de estudiantes de una carrera específica, lo que limita la posibilidad de observar cómo estos procesos se configuran en otros campos disciplinares o en distintos niveles de formación. Del mismo modo, la experiencia analizada se desarrolla en el marco de una estrategia pedagógica particular, por lo que resulta relevante considerar que las condiciones de mediación, interacción y organización del proceso formativo pueden variar en otros contextos educativos.

En relación con las proyecciones, se vuelve pertinente profundizar en el análisis de la ZDP en otros escenarios formativos, especialmente en aquellos que incorporan distintos grados de autonomía en el aprendizaje. En este sentido, futuras investigaciones podrían explorar cómo se configuran estos procesos en experiencias de aprendizaje más autónomas o autodirigidas, así como en contextos donde las condiciones de mediación social adoptan formas diferentes.

Del mismo modo, resulta relevante indagar en la evolución de estos procesos en el tiempo, considerando trayectorias formativas más extensas que permitan comprender cómo se sostienen o transforman estas configuraciones en etapas posteriores de la formación profesional. En esta línea, ampliar el análisis a distintos contextos institucionales y culturales podría contribuir a una comprensión más amplia de la ZDP como fenómeno situado, enriqueciendo su abordaje teórico y su aplicación en el ámbito educativo.

Referencias bibliográficas

- Acosta, M. (2005). Tendencias pedagógicas contemporáneas: La pedagogía tradicional y el enfoque histórico-cultural. Análisis comparativo. *Revista Cubana de Estomatología*, 42(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75072005000100009&lng=es&tln g=es
- Agramonte, A. y Mena, F. (2006). Enfoque histórico-cultural y de la actividad en la formación del licenciado en enfermería. *Revista Cubana de Enfermería*, 22(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192006000200006&lng=es&tln g=es
- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Lohlé-Lumen.
- Braun, V. y Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Carreño-Dueñas, J. (2016). Consentimiento informado en investigación clínica: Un proceso dinámico. *Persona y Bioética*, 20(2), 232–243. <https://doi.org/10.5294/PEBI.2016.20.2.8>
- Cole, M. (2003). *Psicología cultural: Una disciplina del pasado y del futuro*. Morata.
- Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Díaz, Á., González-Rey, F. y Arias, A. (2017). Pensar el método en los procesos de investigación en subjetividad. *CES Psicología*, 10(1), 129–145. <https://doi.org/10.21615/cesp.10.1.8>
- Díaz, Á. y González-Rey, F. (2005). Subjetividad: Una perspectiva histórico-cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González-Rey. *Universitas Psychologica*, 4(3), 373–384. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64740311.pdf>
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 105–117. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/85/151>

- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Engeström, Y. (2006). From well-bounded ethnographies to intervening in mycorrhizae activities. *Organization Studies*, 27(12), 1783–1793. <https://doi.org/10.1177/0170840606071898>
- Erausquin, C. y Sulle, A. (2018). Vivencias de profesionales psicoeducativos en formación, aprendizaje expansivo y construcción de sentidos entre universidades y escuelas. *Anuario de Investigaciones*, 24(1), 101–116. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369155966011>
- Flick, U. (2019). *An introduction to qualitative research* (3ª ed.). Sage.
- Gómez, T. (2018). *La complejidad: Un paradigma para la educación. Su aporte con una mirada histórica y reflexiva*. RIL.
- González-Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. Pueblo y Educación.
- González-Rey, F. (2009). Historical relevance of Vygotsky's work: Its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology. *Outlines. Critical Practice Studies*, 11(1), 59–73. <https://tidsskrift.dk/outlines/article/view/2589>
- Goulart, D., González-Rey, F. y Patiño, J. (2019). El estudio de la subjetividad de profesionales de la salud mental: Una experiencia en Brasilia. *Athenea Digital*, 19(3), e2548. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2548>
- Karpov, Y. (2003). Vygotsky's doctrine of scientific concepts. En A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev y S. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 65–82). Cambridge University Press.
- Lacasa, P. y Silvestri, A. (2001). Contextos de aprendizaje y desarrollo: Una mirada desde Latinoamérica. *Cultura y Educación*, 13(4), 339–354. <https://doi.org/10.1174/113564001753366739>
- Macedo, A., Gandolfo, M. y Mitjáns, A. (2016). Epistemología cualitativa de González Rey: Una forma diferente de análisis de “datos”. *Técnica*, 1(1), 17–32. <http://revistas.ifg.edu.br/tecnia/article/view/3>
- Maxwell, J. (1998). Designing a qualitative study. En L. Bickman y D. J. Rog (Eds.), *Handbook of applied social research methods* (pp. 69–100). Sage.

- Rodríguez, W. (2011). Aprendizaje, desarrollo y evaluación en contextos escolares: Consideraciones teóricas y prácticas desde el enfoque histórico-cultural. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(1), 1–36. <https://doi.org/10.15517/aie.v11i1.10168>
- Rodríguez, W. (2015). Reflexividad histórica, problematización e indagación dialógica como herramientas para repensar el concepto vygotskiano de zona de desarrollo próximo. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 26(1), 10–24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=233245620002>
- Rubio-González, J. y Gómez, T. (2017). Cognición contextualizada: Una propuesta didáctica y psicopedagógica socioconstructivista para la enseñanza-aprendizaje del derecho. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 4(2), 40–63. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2017.47970>
- Rubio, J. (2021). *Desafíos para la docencia universitaria: Una propuesta desde el enfoque histórico-cultural*. LEED.
- Rubio, J. y Gómez, T. (2021). Aprendizaje contextualizado y expansivo: Una propuesta para dialogar con las incertidumbres en los procesos educativos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1–22. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46241>
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. Sage.
- Veresov, N. (2017). ZBR and ZPD: Is there a difference? *Cultural-Historical Psychology*, 13(1), 23–36.
- Veresov, N. y Mok, N. (2018). Understanding development through the perezhivanie of learning. En J. P. Lantolf, M. Poehner y M. Swain (Eds.), *The Routledge handbook of sociocultural theory and second language development* (pp. 89–101). Routledge.
- Vygotsky, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Científico-Técnica.
- Vygotsky, L. (1991). El significado histórico de la crisis en la psicología. En L. S. Vygotski (Ed.), *Obras escogidas, tomo I* (pp. 257–407). Aprendizaje Visor.
- Vygotsky, L. (1993). Pensamiento y lenguaje. En L. S. Vygotsky (Ed.), *Obras escogidas, tomo II* (pp. 9–348). Aprendizaje Visor.

- Vygotsky, L. (1997). Los problemas fundamentales de la defectología. En L. S. Vygotski (Ed.), *Obras escogidas, tomo V* (pp. 9–95). Aprendizaje Visor.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Paidós.
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods* (4ª ed.). Sage.