

Trabajo colaborativo en maestrías tecnológicas y orientaciones desde la zona de desarrollo próximo

Collaborative work in technological master's programs and guidelines based on the zone of proximal development

<https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0564>

Rafael Félix Bell-Rodríguez^{1*}

<https://orcid.org/0000-0002-0255-642X>
rafael.bell@formacion.edu.ec

Lisette Juleysi Vacacela-Conforme¹

<https://orcid.org/0000-0002-0552-8483>
lisette.vacacela@formacion.edu.ec

Cynthia Lizbeth Román-Bermeo¹

<https://orcid.org/0000-0002-7191-5473>
cynthia.roman@formacion.edu.ec

Recibido: 19/07/2026

Aceptado: 20/09/2026

RESUMEN

El objetivo fue analizar las percepciones de maestrantes sobre el trabajo colaborativo e identificar orientaciones para el acompañamiento pedagógico desde la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Se desarrolló un análisis descriptivo exploratorio de los resultados disponibles de un diagnóstico educativo realizado en el Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional, Administrativa y Comercial, Ecuador. Participaron 25 estudiantes seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia y participación voluntaria. El diagnóstico empleó el cuestionario Diagnóstico del trabajo colaborativo. Para este artículo se examinaron los porcentajes reportados, sin acceso al instrumento completo ni a la base de respuestas individuales. El 52 % señaló preferencia por actividades individuales y el 36 % por equipos de tres a cinco integrantes. El 88 % valoró favorablemente la promoción del trabajo en equipo, la creatividad y el pensamiento crítico; igual porcentaje consideró apropiados los materiales. La satisfacción con las actividades alcanzó el 84 %, mientras que la participación e interacción obtuvo el 68 %. En la calidad de la colaboración destacó la escucha activa y la construcción de acuerdos, con el 84 %. Los hallazgos orientan propuestas de rotación de roles, retroalimentación y apoyo entre pares para fortalecer la participación. Se concluye que el diagnóstico proporciona información contextual para planificar el acompañamiento colaborativo, sin constituir una medición directa de la ZDP ni de los efectos de las estrategias sobre el aprendizaje.

Palabras clave: aprendizaje colaborativo; diagnóstico educativo; entornos virtuales; mediación docente; zona de desarrollo próximo

1. Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional, Administrativa y Comercial (UF)-Ecuador.

*Autor de correspondencia: rafael.bell@formacion.edu.ec

ABSTRACT

The objective was to analyze master's students' perceptions of collaborative work and identify guidelines for pedagogical support based on the zone of proximal development (ZPD). An exploratory descriptive analysis examined the available results of an educational diagnostic assessment conducted at the Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional, Administrativa y Comercial, Ecuador. Twenty-five students participated through nonprobability convenience sampling and voluntary participation. The assessment used the questionnaire Diagnóstico del trabajo colaborativo. This article examined the reported percentages without access to the complete instrument or individual response data. Individual activities were preferred by 52 % of participants, while 36 % preferred teams of three to five members. Teamwork, creativity, and critical thinking were rated positively by 88 %; the same percentage considered learning materials appropriate. Satisfaction with activities reached 84 %, whereas participation and interaction received 68 %. Active listening and joint agreement building stood out in the assessment of collaboration quality, with 84 %. These findings inform proposals for role rotation, feedback, and peer support to strengthen participation. The diagnostic assessment provides contextual information for planning collaborative support, but does not directly measure the ZPD or the effects of these strategies on learning.

Keywords: collaborative learning; educational diagnosis; teacher mediation; virtual environments; zone of proximal development

INTRODUCCIÓN

El trabajo colaborativo constituye un pilar de los procesos formativos en entornos virtuales de posgrado. Su fundamento teórico se sitúa en la Zona de Desarrollo Próximo, concepto mediante el cual Vygotsky (1978) explica el aprendizaje como un proceso mediado socialmente; en esa línea, Wertsch (1985) destaca que la interacción guiada con otros más competentes constituye el motor del desarrollo cognitivo. Desde la perspectiva del aprendizaje cooperativo, Johnson y Johnson (1999) señalan que la interdependencia positiva entre los miembros de un grupo favorece resultados académicos superiores a los del trabajo individual.

En los entornos virtuales, diversos estudios confirman la pertinencia de estas premisas. Rodríguez y Espinoza (2017) encuentran que las estrategias colaborativas en línea fortalecen la autorregulación del aprendizaje, mientras que Andrade et al. (2023) subrayan que dichas estrategias requieren herramientas tecnológicas que sostengan el interés por aprender de forma conjunta. Rivas y Espinoza (2023) añaden que estos proyectos favorecen procesos de internacionalización curricular y fortalecen la calidad de las interacciones académicas. Asimismo, Cavadía et al. (2019) evidencian que los entornos virtuales de aprendizaje operan como una estrategia efectiva de mediación pedagógica entre docentes y estudiantes, y Bonilla y Ulate (2025) plantean lineamientos para el mejoramiento continuo de esa mediación en la educación virtual.

En el nivel de posgrado específicamente, Quispe et al. (2020) reportan una valoración favorable del trabajo colaborativo entre maestrantes, y Guerra García (2022) resalta el papel del lenguaje como herramienta psicológica que hace posible la Zona de Desarrollo Próximo tanto en la educación presencial como a distancia. Estos antecedentes ofrecen un punto de referencia para explorar las particularidades de la colaboración en las maestrías tecnológicas de la institución estudiada.

Las maestrías tecnológicas plantean un escenario de interés para examinar estas relaciones, pues articulan contenidos especializados con problemas vinculados al ejercicio profesional. En ese contexto, el intercambio de experiencias entre participantes puede ofrecer oportunidades para contrastar procedimientos, discutir alternativas y elaborar soluciones compartidas. La diversidad de conocimientos previos también exige una organización pedagógica que permita reconocer quién necesita apoyo y quién puede aportarlo en una tarea determinada.

El trabajo en grupo no constituye por sí solo una experiencia de aprendizaje colaborativo. Desde la perspectiva de la interdependencia positiva propuesta por Johnson y Johnson (1999), resulta relevante atender a la articulación de los aportes y a las responsabilidades compartidas. En el aula virtual, esta consideración orienta el análisis hacia las actividades, los recursos y las oportunidades de interacción, además de la presencia de herramientas tecnológicas. Los antecedentes de Andrade et al. (2023) y Bonilla y Ulate (2025) ofrecen referentes para examinar estas condiciones de mediación.

La ZDP aporta un criterio para organizar el acompañamiento: reconocer las posibilidades de actuación autónoma y las tareas que requieren ayuda pertinente (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1985). Su incorporación al análisis de la colaboración permite considerar el intercambio entre pares, la guía docente y la progresión hacia una mayor autonomía. Un diagnóstico basado en percepciones aporta información sobre las condiciones que los participantes reconocen en su experiencia, aunque la evaluación del desempeño asistido requiere procedimientos específicos.

Por esta razón, el diagnóstico educativo puede servir como punto de partida para seleccionar aspectos de la práctica que conviene explorar y ajustar (Sánchez y Domínguez, 2020; Zúñiga, 2025). Conocer las preferencias de organización del trabajo y las valoraciones de las actividades permite formular preguntas sobre cómo distribuir responsabilidades, ofrecer retroalimentación y sostener la participación. La utilidad de esa información depende de vincular cada orientación con los datos disponibles y de diferenciar las percepciones reportadas de los resultados de aprendizaje.

El objetivo de este artículo fue realizar un análisis descriptivo exploratorio de los resultados disponibles de un diagnóstico del trabajo colaborativo en maestrías tecnológicas para identificar tendencias, fortalezas y oportunidades de mejora en la organización del trabajo, la interacción académica, la participación estudiantil y el acompañamiento docente. Las implicaciones pedagógicas se desarrollan como orientaciones derivadas de las percepciones recabadas y de su lectura desde la ZDP. El diagnóstico se desarrolló en el marco del proyecto de Investigación y Desarrollo Estrategias de acompañamiento colaborativo basadas en la Zona de Desarrollo Próximo en las maestrías tecnológicas.

MARCO TEÓRICO

La Zona de Desarrollo Próximo permite distinguir entre lo que una persona resuelve de manera independiente y lo que puede realizar con ayuda de otros (Vygotsky, 1978). Esta distinción sitúa la mediación y la interacción en el centro del aprendizaje y ofrece un fundamento para diseñar tareas que requieran cooperación. La contribución de la teoría histórico-cultural mantiene vigencia para comprender el proceso educativo (Sarduy, 2016; Vygotsky, 2014; Ziperovich, 2018).

Las revisiones de este enfoque advierten que la ZDP debe comprenderse dentro de un sistema conceptual dinámico, que incluye aspectos cognitivos, afectivos y sociales (Arocho, 2020). La relación entre aprendizaje y afectividad es relevante para interpretar las condiciones de colaboración y el clima de las interacciones (Rey, 2009; Robinson, 2012;

Serra, 2018). Por tanto, el acompañamiento requiere atender tanto a las dificultades de la tarea como a las condiciones que facilitan solicitar y recibir ayuda.

Zaretsky (2007, 2024) propone una lectura multivectorial del desarrollo que diferencia el desempeño autónomo, el desempeño alcanzable en colaboración y las tareas que aún resultan inaccesibles con la ayuda disponible. Kalugin y Dubynina (2014) examinan distintas capas de la ZDP y la progresión hacia la independencia. Estos aportes permiten fundamentar una planificación del apoyo ajustada a las necesidades del estudiante, aunque su evaluación exige observar el desempeño con y sin ayuda.

En educación superior, la ZDP constituye un referente para pensar el aprendizaje como construcción conjunta en condiciones situadas (Fernández, 2025). La función de guía puede ser asumida por quien dispone de conocimientos o habilidades pertinentes para apoyar una tarea concreta (Herrera y Terán, 2020). En las maestrías tecnológicas, las experiencias profesionales diversas de los participantes ofrecen oportunidades para el intercambio de conocimientos y la ayuda entre pares.

El diagnóstico educativo aporta información para orientar relaciones de ayuda y ajustar la práctica docente a las necesidades individuales y grupales (Sánchez y Domínguez, 2020; Zúñiga, 2025). En este estudio se exploran preferencias de organización del trabajo, valoración de actividades y recursos, participación, interacción y acompañamiento docente. Estos aspectos describen condiciones relevantes para la colaboración, pero no equivalen a una evaluación directa de la distancia entre desempeño independiente y desempeño asistido.

A partir de este marco, las orientaciones pedagógicas consideradas incluyen tareas con objetivos compartidos, distribución y rotación de roles, acceso a recursos, retroalimentación y ajuste de la ayuda. Su pertinencia en la institución debe contrastarse mediante experiencias posteriores que documenten tanto la participación como la resolución de tareas.

METODOLOGÍA

El artículo presenta un análisis descriptivo exploratorio de los resultados agregados disponibles de un diagnóstico educativo sobre trabajo colaborativo en maestrías tecnológicas. El material analizado corresponde a los porcentajes y las descripciones de resultados consignados en el informe del diagnóstico. El análisis se orientó a identificar tendencias y formular orientaciones pedagógicas contextualizadas desde la Zona de Desarrollo Próximo. No se dispuso de la base de respuestas individuales ni del cuestionario completo.

Según la descripción del diagnóstico, participaron 25 maestrantes del Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional, Administrativa y Comercial. Su selección se basó en la accesibilidad y la participación voluntaria, lo que corresponde a un muestreo no probabilístico por conveniencia. No se dispone del tamaño total de la población, las fechas de aplicación ni el detalle de los criterios de selección; por ello, la descripción se circunscribe al grupo participante.

El diagnóstico empleó una encuesta mediante el cuestionario denominado Diagnóstico del trabajo colaborativo. La descripción disponible indica que abordó preferencias de trabajo, estrategias metodológicas docentes, ambiente de aprendizaje y dinámicas de colaboración en el aula virtual. Para este artículo, los resultados se agruparon en tres categorías de presentación: preferencias y estrategias metodológicas; valoración del trabajo colaborativo en el aula virtual; y calidad de la colaboración y desempeño

docente. Estas categorías organizan la exposición y no se presentan como dimensiones psicométricas validadas.

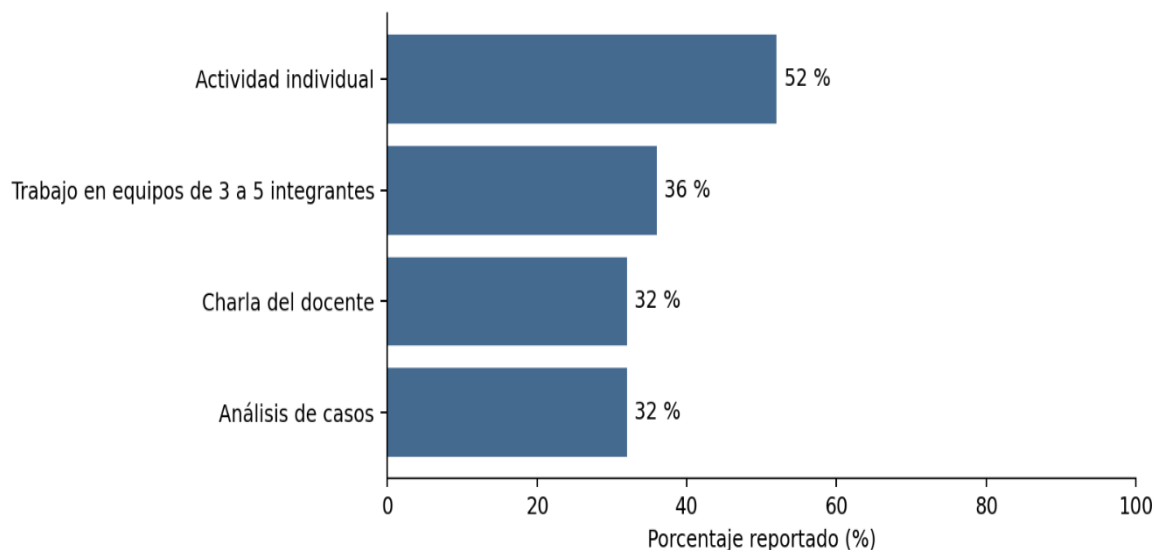
Se realizó una lectura descriptiva de los porcentajes reportados y una comparación narrativa de las tendencias dentro de cada categoría. Los valores se transcribieron sin recalcularlos y se representaron mediante gráficos de barras. Como no se conocen las reglas de puntuación, las opciones de respuesta ni el denominador válido de cada ítem, no se reconstruyeron frecuencias absolutas ni se asumió que los indicadores integran una distribución única. Tampoco se efectuaron pruebas inferenciales, análisis causales o estimaciones de efectos sobre el aprendizaje.

El análisis utiliza información agregada y no incorpora respuestas individuales ni identificadores de estudiantes. La documentación disponible no permite describir los procedimientos de consentimiento, autorización o revisión ética del diagnóstico original; en consecuencia, no se atribuyen aprobaciones ni procedimientos que no puedan acreditarse.

RESULTADOS

Los resultados corresponden a los porcentajes reportados para el grupo de 25 participantes. Se conservan las denominaciones de los indicadores disponibles. Sus valores se presentan por separado y no deben sumarse como una distribución única ni interpretarse como mediciones equivalentes entre categorías.

Figura 1.
Preferencias y estrategias metodológicas



Nota. Elaboración a partir de los porcentajes reportados en el diagnóstico. Los indicadores se presentan por separado y no constituyen partes de un único total.

El 52 % de los participantes señaló preferencia por actividades individuales y el 36 % por el trabajo en equipos de tres a cinco integrantes. La charla del docente y el análisis de casos registraron el 32 % cada uno entre las estrategias metodológicas reportadas. La coexistencia de estas preferencias permite considerar una organización que combine preparación autónoma y tareas colaborativas. La presencia del análisis de casos no permite, por sí sola, establecer mejoras en razonamiento crítico o resolución de problemas.

Figura 2.

Valoración del trabajo colaborativo en el aula virtual

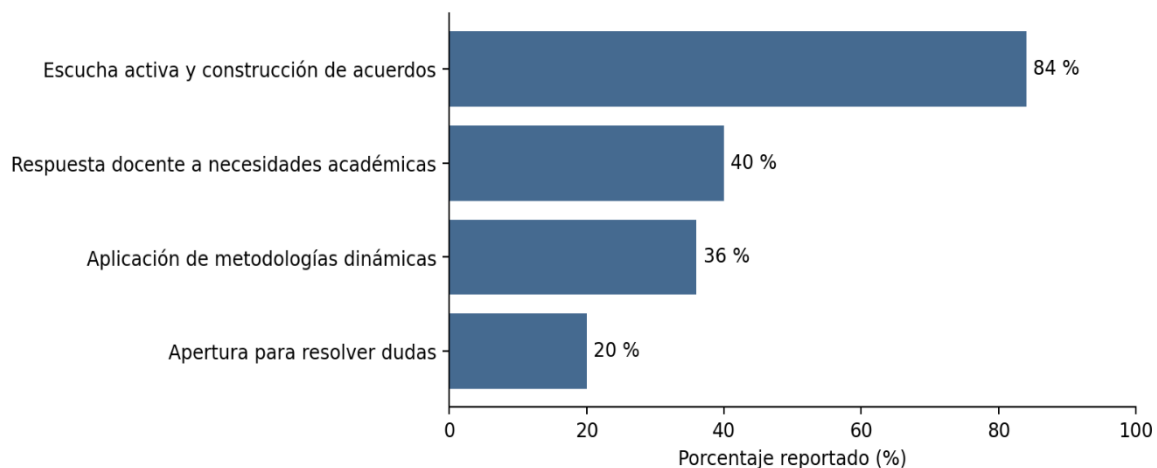


Nota. Elaboración a partir de los porcentajes reportados en el diagnóstico. Los indicadores se presentan por separado y no constituyen partes de un único total.

El 88 % valoró favorablemente la promoción del trabajo en equipo, la creatividad y el pensamiento crítico; el mismo porcentaje consideró apropiados los materiales. La satisfacción con las actividades alcanzó el 84 % y la percepción de un ambiente motivador, el 76 %. La participación e interacción registró el 68 %, el valor más bajo entre los cinco indicadores de esta figura. Este contraste señala un aspecto para profundizar mediante la revisión de las oportunidades de intervención de los estudiantes, sin demostrar por sí mismo una distribución desigual de la participación.

Figura 3.

Calidad de la colaboración y desempeño docente



Nota. Elaboración a partir de los porcentajes reportados en el diagnóstico. Los indicadores se presentan por separado y no constituyen partes de un único total.

La escucha activa, el intercambio de opiniones y la construcción conjunta de acuerdos registraron el 84 %. En el desempeño docente se reportaron la respuesta a necesidades académicas (40 %), las metodologías dinámicas (36 %) y la apertura para resolver dudas (20 %). Este último indicador figura en la leyenda del gráfico original. Los porcentajes describen los aspectos consignados en el diagnóstico; el 20 % no se interpreta como insatisfacción, dado que no se dispone de la pregunta ni de sus opciones de respuesta. Tampoco se establece una comparación directa entre los indicadores de colaboración y desempeño docente.

DISCUSIÓN

La valoración favorable de las actividades colaborativas guarda correspondencia temática con el antecedente de Quispe et al. (2020) sobre estudiantes de posgrado. En el contexto estudiado, esta valoración coexiste con una mayor preferencia por las actividades individuales frente a los equipos de tres a cinco integrantes. Ello sugiere considerar ambas modalidades en la planificación: la preparación autónoma puede preceder al intercambio de aportes y a la resolución conjunta de tareas. Las diferencias de instrumentos y contextos impiden asumir equivalencia estadística con los estudios citados.

El 88 % atribuido a la promoción del trabajo en equipo, la creatividad y el pensamiento crítico puede leerse junto con los planteamientos de Johnson y Johnson (1999) sobre la interdependencia positiva y con el estudio de Rodríguez y Espinoza (2017) sobre estrategias de aprendizaje en entornos virtuales. Para el presente diagnóstico, se trata de una valoración de las actividades y no de una medición separada de esas capacidades. Una implicación pedagógica es formular tareas con aportes complementarios y productos comunes, cuya ejecución permita observar cómo se comparte y utiliza el conocimiento.

La valoración de materiales y ambiente virtual es compatible con la atención que Cavada et al. (2019), Andrade et al. (2023) y Bonilla y Ulate (2025) conceden a las condiciones tecnológicas y a la mediación pedagógica. Sin embargo, la participación e interacción obtuvo una valoración menor que los materiales. Esta diferencia permite distinguir entre disponer de recursos considerados adecuados y sostener oportunidades de intercambio. Conviene explorar el uso de turnos, roles rotativos y espacios de retroalimentación para conocer si facilitan una participación más amplia.

La escucha activa y la construcción de acuerdos aportan una referencia sobre la dimensión comunicativa de la colaboración. Desde Guerra (2022) y Wertsch (1985), el lenguaje y la mediación ofrecen un marco para interpretar estas interacciones. La evaluación de experiencias posteriores podría registrar las preguntas formuladas, la ayuda ofrecida y las revisiones de las soluciones, de modo que la calidad del intercambio se examine también a través de evidencias de desempeño.

Los indicadores sobre respuesta docente, metodologías dinámicas y resolución de dudas señalan aspectos del acompañamiento mencionados por los participantes. Su lectura desde la ZDP orienta a ajustar la ayuda a las dificultades de cada tarea y aprovechar los conocimientos de los pares (Herrera y Terán, 2020; Zaretsky, 2024). Estas orientaciones constituyen propuestas para el diseño de actividades; el estudio no evaluó su implementación ni permite establecer cuáles producen mejores resultados.

La principal implicación del diagnóstico es ofrecer criterios contextuales para organizar el acompañamiento: combinar trabajo autónomo y compartido, observar la participación, rotar responsabilidades y proporcionar retroalimentación ajustada a las necesidades. Una evaluación específica de la ZDP requeriría contrastar la resolución independiente de tareas con la resolución asistida y documentar la progresión hacia la

autonomía. Esta distinción permite utilizar la teoría como fundamento pedagógico sin atribuir al cuestionario una medición que no realizó.

El análisis se circunscribe a resultados agregados de un diagnóstico con 25 participantes de una institución, seleccionados por conveniencia. La información autorreportada describe percepciones y puede diferir de las prácticas observadas o del desempeño efectivo. La ausencia del cuestionario completo, las respuestas individuales y los criterios de puntuación impide comprobar los porcentajes o evaluar las propiedades del instrumento. Tampoco se dispone de detalles temporales ni de documentación sobre los procedimientos éticos del diagnóstico original. Estas condiciones delimitan el aporte del artículo a una lectura exploratoria contextual y a la formulación de orientaciones pedagógicas para su evaluación posterior.

CONCLUSIONES

El análisis de los resultados disponibles permitió describir las percepciones de los participantes sobre la organización del trabajo, las actividades del aula virtual y el acompañamiento docente. Se observó una valoración favorable de materiales y actividades, junto con la coexistencia de preferencias por el trabajo individual y en equipo.

La participación e interacción presentó el menor porcentaje entre los indicadores de valoración del aula virtual. Este resultado orienta a profundizar en las condiciones de participación y a diseñar actividades que distribuyan responsabilidades y oportunidades de intercambio. La escucha activa y la construcción de acuerdos constituyen aspectos valorados que pueden servir de apoyo a esa planificación.

Las implicaciones para las estrategias basadas en la ZDP se concretan en propuestas de combinación entre preparación autónoma y colaboración, rotación de roles, ayuda entre pares y retroalimentación docente. Su aplicación y efectividad deben evaluarse en estudios posteriores. El aporte del artículo consiste en organizar la información disponible y formular orientaciones contextualizadas para esa planificación.

Se recomienda complementar futuras evaluaciones con observación de interacciones y tareas resueltas con y sin ayuda, así como comparar programas y contextos institucionales. Ello permitiría examinar la relación entre las percepciones, las prácticas de colaboración y la progresión del aprendizaje.

REFERENCIAS

- Andrade, X., Perdomo, L., & Tigasi, J. (2023). Algunas reflexiones sobre el aprendizaje colaborativo en los entornos virtuales. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 5(4), 459–475.
- Arocho, W. (2020). Nuevos desarrollos en el enfoque histórico-cultural: su pertinencia para la educación contemporánea. *Paradigma*, 1-29. <https://www.revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/874>
- Bonilla, V., & Ulate, R. (2025). Mediación pedagógica en los entornos de aprendizaje virtuales: lineamientos para el mejoramiento continuo. *Revista Educación*, 49(1), 1–24. <https://doi.org/10.15517/revedu.v49i1.58626>
- Cavadía, C., Payares, F., Herrera, K., Jaramillo, J., & Meza, L. (2019). Los entornos virtuales de aprendizaje como estrategia de mediación pedagógica. *Aglala*, 10(2), 212–220. <https://doi.org/10.22519/22157360.1443>
- Fernández, M. (2025). La Zona de Desarrollo Próximo como escenario posibilitador de la educación inclusiva en la universidad. *Revista En la mira. La educación superior en debate*. 6(9), 88–91.
- Guerra, J. (2022). El lenguaje como una herramienta psicológica para el aprendizaje a partir del trabajo colaborativo en la educación presencial y a distancia dentro de la Zona de Desarrollo

- Próximo. Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 10(1). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v10i1.3255>
- Herrera, J., & Terán, M. (2020). Zona de desarrollo próximo: Características del guía, del aprendiz y de los procesos psicológicos superiores potencializados. *EDUCAmazônia*, 25(2), 462-490.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Kalugin, Yu. E., & Dubynina, T. V. (2014). О слоях зоны ближайшего развития [Sobre las capas de la zona de desarrollo próximo]. *Приволжский научный вестник*, (3-1 [31]), 95-97.
- Quispe, W., Crespo, H., Kasano, J., & García, C. (2020). Aplicativo móvil en el trabajo colaborativo: valoración en estudiantes de postgrado de gerencia de servicios de salud. *Anales de la Facultad de Medicina*, 81(1). <https://doi.org/10.15381/anales.v81i1.17785>
- Rey, F. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713052003.pdf>
- Rivas, J., & Espinoza, A. (2023). Desarrollo de un proyecto de aprendizaje colaborativo en línea. El trabajo colaborativo y las Tecnologías de Información y Comunicación. La perspectiva de la internacionalización. *Revista de Educación y Derecho*, (28). <https://doi.org/10.1344/REYD2023.28.42805>
- Robinson, F. (2012). Los procesos afectivos y la zona de desarrollo próximo: una nueva visión desde una perspectiva histórico cultural. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 15(2), 756-771. <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2012/epi122t.pdf>
- Rodríguez, R., & Espinoza, L. (2017). Trabajo colaborativo y estrategias de aprendizaje en entornos virtuales en jóvenes universitarios. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), 86-109. <https://doi.org/10.23913/ride.v7i14.274>
- Sarduy, A. (2016). Zona de Desarrollo Próximo como eje del desarrollo de los estudiantes: de la ayuda a la colaboración. *Summa Psicológica UST*, 13(1), 45-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5585077>
- Serra, D. (2018). Una concepción integradora del aprendizaje humano. *Obutchénie. Revista de Didáctica e Psicología Pedagógica*, 765-779. <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/47444/25650>
- Sánchez, M., & Domínguez, N. (2020). El diagnóstico integral en la Educación Superior. Una concepción dinámica, cooperativa e interventiva. *Atenas*, 4(52), 1-16. <https://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/137>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (2014). *Pensamiento y lenguaje* (3.ª ed.). Pueblo y Educación.
- Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press.
- Zaretsky, V. K. (2007). Зона ближайшего развития: О чем не успел написать Л.С. Выготский [Zona de desarrollo próximo: lo que L. S. Vygotsky no tuvo tiempo de escribir]. *Культурно-историческая психология*, (3), 96-104.
- Zaretsky, V. K. (2024). Зона ближайшего развития: эволюция понятия [Zona de desarrollo próximo: evolución del concepto]. *Культурно-историческая психология*, 20(3), 45-57. https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2024_n3/Zaretsky
- Ziperovich, C. (2018). El legado teórico y práctico de Vygotsky. Aprender con los otros y para sí en encuentros educativos de pensamiento y acción. Contextos de producción de la teoría de Lev Vygotsky, a 120 años de su nacimiento. Actualizaciones y perspectivas de investigación en aprendizajes y educación, 23.
- Zúñiga, S. (2025). El diagnóstico educativo como práctica innovadora. Prácticas educativas innovadoras en una era de cambio, 67-84.