



PERSPECTIVAS DEL ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL PARA LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO

Laura Domínguez García

RESUMEN: La concepción histórico-cultural del desarrollo de las funciones psíquicas superiores de Lev Semionovich Vygotski (Rusia 1896-1934) y sus continuadores, ha servido como soporte teórico y metodológico fundamental para el desarrollo de distintas disciplinas de la ciencia psicológica, así como en la práctica profesional del psicólogo, dentro de sus diferentes campos de actuación. Este enfoque cobra en el mundo actual cada vez más partidarios en Cuba, ha constituido el fundamento del trabajo y de la realización de numerosas investigaciones, emprendidas por varias generaciones de psicólogos, desde hace más de tres décadas.

Palabras clave: Concepción histórico-cultural, Psicología del Desarrollo, tareas de la Psicología

PERSPECTIVAS DO ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL PARA A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

RESUMO: A concepção histórico-cultural do desenvolvimento das funções psíquicas superiores de Lev.Semionovich Vygotski (Russia 1896-1934) e seus sucessores, tem servido como suporte teórico e metodológico fundamental para o desenvolvimento de distintas disciplinas da ciência psicológica, assim como na prática profissional do psicólogo, dentro de seus diferentes campos de atuação. Este enfoque aporta no mundo atual cada vez mais partidários em Cuba, tem constituído o fundamento do trabalho e da realização de numerosas investigações empreendidas pro várias gerações de psicólogos, há mais de três décadas.

Palavras-chave: Concepção histórico-cultural, Psicologia do desenvolvimento, Tarefas da Psicologia.

Apoyándonos en la concepción de L. S. Vigotsky y en los aportes de sus continuadores en el extranjero y en Cuba, expondremos de forma sintética, en el transcurso de este epígrafe, las siguientes cuestiones: primeramente, qué entendemos por desarrollo psíquico y qué papel desempeñan los diferentes



factores que intervienen en este proceso. A continuación, nos detendremos en las aportaciones de esta concepción al problema de la periodización del desarrollo psíquico, y finalmente, presentaremos algunas reflexiones que se pueden derivar, a partir de este enfoque, sobre la interpretación de la relación entre la enseñanza y el desarrollo.

Estas elaboraciones son el resultado del estudio que he realizado de este enfoque y su aplicación en mi práctica profesional durante mis 28 años como profesora de diferentes asignaturas, pertenecientes a la Disciplina “Psicología del Desarrollo”, en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, así como de mi quehacer investigativo, en las edades de la adolescencia y la juventud.

L. S. Vygotski define el desarrollo psíquico, como apuntábamos en el primer epígrafe, como un “proceso dialéctico, complejo, que se caracteriza por una periodicidad múltiple, por una desproporción en el desarrollo de distintas funciones, por las metamorfosis o transformaciones cualitativas de unas formas en otras,... por la entrelazada relación de los factores internos y externos.” (1987, Página 151).

Partiendo de esta comprensión del desarrollo psíquico, Vygotski postula el principio del determinismo histórico-social de los procesos psíquicos y de la personalidad, al señalar que todo lo que existe en las funciones psíquicas superiores, fue alguna vez externo, porque fue social, y concediendo especial



importancia, en el proceso de interiorización, al lenguaje. El lenguaje para este autor es el principal instrumento de la vida psíquica, que se transforma de medio de comunicación en medio que posibilita al sujeto organizar y regular su comportamiento.

En su afán por buscar unidades de estudio de las funciones psíquicas superiores, de hallar "... partes que representan las propiedades de la unidad como tal", este autor considera el significado de la palabra como "... unidad indivisible del lenguaje y el pensamiento." (2002, Página 67).

Vygotski consideraba que de manera semejante a lo ocurrido en la actividad práctica de los hombres, en la cual surgieron los instrumentos de trabajo como elementos mediatizadores en su relación con la naturaleza, en la vida psíquica también existen estos instrumentos, pero en forma de signos.

Dentro de ellos el lenguaje, como un tipo de signo específico, desempeña un papel esencial en el proceso de interiorización por parte del niño de toda la cultura material y espiritual que le rodea, proceso que transcurre en su relación de colaboración con el adulto. A su vez, el lenguaje, operando ya en un plano interno (lenguaje interno, permite al niño regular su comportamiento en sus relaciones con los otros, en el contexto de su actividad vital.

En la búsqueda de unidades de estudio, Vygotski destaca la "vivencia" como unidad en el estudio de relación entre la personalidad y el medio. "La vivencia



debe ser entendida como la relación interior del niño como ser humano con uno u otro momento de la realidad. Toda vivencia es vivencia de algo. No hay vivencias sin motivos, como no hay acto conciente que no fuera acto de conciencia de algo. Sin embargo, cada vivencia es personal.” (2003, Páginas 67-68)

El principio del determinismo histórico-social de los procesos psíquicos y de la personalidad constituye –en mi opinión- el principio teórico básico de partida en la obra de Vygotski, ya que para este autor “... el hombre es un ser social, que sin interacción social, no puede nunca desarrollar en él ninguno de los atributos y características que se han desarrollado como resultado de la evolución sistemática de la humanidad” (1935, página 25). Este principio se interrelaciona con otros dos importantes principios, sustentados por Vigotsky, los cuales considero derivados de este. Me refiero a los principios de la interiorización y de la mediatización.

En cuanto al principio de la interiorización podría resumirse de la siguiente forma: “... las funciones psicológicas superiores del niño, sus atributos superiores, que son específicos de los humanos, se manifiestan originariamente como formas de la conducta colectiva del niño, como forma de cooperación con otras personas; y es sólo después que devienen funciones individuales del niño mismo.” (1935, página 26); es decir, que el desarrollo psicológico se produce como tránsito de lo externo (inter-psíquico) a lo interno (intra-psíquico).



Este principio de la interiorización considero que fue el más trabajado y desarrollado en la obra de los psicólogos soviéticos, continuadores de la obra de Vigotsky (A. N. Leontiev, D. B. Elkonin, V. V. Davidov y P.Ya. Galperin, por sólo citar algunos de los más representativos), mientras el principio de la mediatización quedó relegado en mayor medida, no obstante encontrarse presente, de manera muy original, y apoyado por resultados de numerosas investigaciones empíricas, en la obra la L. I. Bozhovich y sus colaboradores (L. V: Blagonadiezina, N. S. Neimark, S. L. Slavina, P. B. Yacobson, N. A. Serebriakova, L. A. Dukats y otros).

Respecto al principio de la mediatización, si bien Vygotski parte de la premisa de que las funciones psíquicas superiores poseen una determinación socio-histórica, al analizar el papel del medio explica que su influencia no es lineal en la formación de los procesos y funciones psicológicas, sino mediatizada, respecto a lo cual expresa cuatro importantes consideraciones (recogidas en su trabajo titulado “El problema del entorno”, publicado en 1935, en Fundamentos de la Podología. Cuarta Conferencia publicada. Izdanie Instituto. Leningrado), que fundamentan este punto de vista y a las que haremos referencia a continuación:

1ro. La influencia del “entorno” en el proceso de desarrollo psicológico es relativa, no absoluta, ya que “... el papel que desempeña el entorno en el desarrollo del niño, siempre es necesario ... enfocarlo no a partir de un patrón



absoluto sino relativo...” y continúa señalando que “...el entorno no debe considerarse como condición del desarrollo que determina, de manera puramente objetiva, el desarrollo del niño en virtud de que contiene ciertas cualidades o rasgos, sino que debe enfocarse siempre desde la relación que existe entre el niño y su entorno, en una etapa dada del desarrollo.” (1935, Páginas 1-2).

2do. Este carácter mediatizado de las influencias del medio está condicionado por la “edad”, pues “... el papel de cualquier factor ambiental varía entre los diferentes grupos de edad.”, expresando así que la edad, en términos de nivel de desarrollo alcanzado es uno de los aspectos que necesariamente debemos tener en cuenta al valorar la influencia relativa y no absoluta del “entorno” en el desarrollo psicológico, pues “... el entorno de un niño, en el sentido recto de la palabra se mantiene cambiante en toda edad... ”, ya que “... cada edad depara al niño un entorno organizado de modo especial, por lo que el entorno, en el sentido puramente externo de la palabra, se mantiene cambiante en la medida que el niño pasa de una edad a otra.” (1935, Páginas 2-3)

3ro. En este sentido, Vygotski agrega la necesidad de considerar como aspecto relevante, al analizar la influencia de lo externo, en el desarrollo del mundo interno, propiamente psicológico, el cambio que se produce en las exigencias que se imponen al niño desde lo social. Otra cuestión, igualmente importante, es tener en cuenta los cambios que ocurren en el propio niño, durante su desarrollo. “Aún cuando el entorno permanezca poco cambiado, el hecho



mismo de que el niño cambia en el proceso de desarrollo trae como resultado una situación en la que el papel y el significado de los factores ambientales, que al parecer, se han mantenido inalterados, experimentan en realidad un cambio, y los mismos factores ambientales que pueden tener un significado y desempeñar cierto papel durante una determinada edad; dos años después empiezan a tener un significado diferente y a desempeñar un papel diferente porque el niño ha cambiado, en otras palabras, se ha alterado la relación del niño con esos factores ambientales particulares.” (1935, Página 3).

Al profundizar en esta tercera cuestión Vygotski introduce su punto de vista sobre el papel de la “vivencia” en el estudio del desarrollo psicológico infantil, denominándola también con el término de “experiencia emocional” (parezhvaniya). La vivencia constituye el prisma a través del cual se produce la influencia del medio sobre el desarrollo psicológico del niño. En este sentido, el psicólogo infantil debe “... ser capaz de hallar la relación que existe entre el niño y su entorno, la experiencia emocional (parezhvaniya); en otras palabras, cómo el niño se entera de, interpreta, (y) se relaciona emocionalmente con cierto acontecimiento.” (1935, Página 7).

Lo anterior conduce, desde el punto de vista metodológico, a la necesidad de concebir la “vivencia” (o experiencia emocional) como una unidad compleja en el estudio del desarrollo psicológico infantil. Estas unidades “... representan productos de análisis que no pierden ninguna de las propiedades que son



características del todo, sino que procuran conservar, de la forma más elemental, las propiedades inherentes al todo.” (1935, Página 7).

Y sobre la vivencia, continúa señalando Vygotski: “Una experiencia emocional es una unidad en la que por un lado, se representa al entorno en un estado indivisible, es decir, lo que se experimenta –una experiencia emocional- (parezhvaniya). Está relacionada siempre con algo que se encuentra fuera de la persona, y por otro lado, lo que representa es cómo yo mismo experimento esto, es decir, todas las características personales y todas las características ambientales están representadas en una experiencia emocional (parezhvaniya); todo lo seleccionado del entorno y todos los factores que se relacionan con nuestra personalidad y son seleccionados de la personalidad, todos los rasgos de su carácter, sus elementos constitutivos relacionados con el acontecimiento en cuestión. De modo que en una experiencia emocional (parezhvaniya) siempre estamos frente a una unidad indivisible de las características personales y de las características situacionales, las cuales representan la experiencia emocional (parezhvaniya)” (1935, páginas 7 y 8).

En resumen, para Vygotski “... la experiencia emocional (parezhvaniya) constituye una unidad del entorno y de los rasgos personales. Y es precisamente por esta razón que la experiencia emocional (parezhvaniya) es un concepto que permite estudiar el papel y la influencia del entorno sobre el desarrollo psicológico de los niños en el análisis de las leyes del desarrollo.” (1935, Página 9, el subrayado es nuestro L. D.).



La vivencia es también una categoría clave para entender el concepto de “crisis” del desarrollo, ya que en opinión de este autor “... la esencia de toda crisis reside en la reestructuración de la vivencia interior, reestructuración que radica en el cambio del momento esencial que determina la relación del niño con el medio, es decir, en el cambio de sus necesidades y motivos que son los motores de su comportamiento.” (2003, página 71).

En su trabajo titulado “La crisis de los siete años” (2003), Vygotski refiere que en esta edad surgen vivencias “atribuidas de sentido”. Esto quiere decir que el niño pierde su típica espontaneidad, al hacerse conciente de sus propias vivencias. En este sentido apunta (Página 64): “En la crisis de los siete años se generalizan por primera vez las vivencias o los afectos. Aparece la lógica de los sentimientos.” De esta forma, en mi criterio, el autor relaciona la categoría vivencia con la categoría de comprensión.

Para esclarecer el carácter mediato de las influencias externas en el proceso de desarrollo psicológico, específicamente humano, otro importante aspecto destacado por Vygotski es el nivel de “comprensión” que logra el niño, en relación con los acontecimientos que se producen en su medio. Al respecto escribe: “... la influencia del entorno sobre el desarrollo del niño, al igual que otros tipos de influencias, también tendrá que valorarse tomando en cuenta el grado de comprensión y la percatación y discernimiento de lo que está ocurriendo en el entorno. Si los niños poseen diversos niveles de percatación,



ello significa que el mismo acontecimiento tendrá un significado completamente diferente para ellos.” (1935, Página 10).

En el nivel de comprensión influye la edad. “Un mismo acontecimiento que ocurre en diferentes edades del niño...” se refleja “... en su conciencia de una manera completamente diferente y tiene un significado enteramente diferente.” (1935, página 12). De aquí se deriva, a juicio del autor, la importancia de la investigación del lenguaje, como medio primordial de comunicación.

4to. Al referirse la relación específica entre el entorno y el desarrollo de la personalidad de un niño y de las características específicamente humanas de este desarrollo, y partiendo de concebir el entorno como fuente del mismo y no su ámbito (1935, página 21), Vygotski apunta lo siguiente: “...en el desarrollo del niño, lo que es posible lograr al final y como resultado del proceso de desarrollo, está presente ya en el entorno desde el principio mismo. Y no sólo está presente en el entorno desde el principio mismo, sino que influye desde el mismo principio del desarrollo del niño.” (1935, página 18).

Así, Vygotski diferencia las formas primarias en que se puede presentar un determinado proceso psíquico o formación psicológica, de aquella forma superior, ideal, que aparece al final de determinado período, la cual ya existe en el ambiente desde el principio. Por ejemplo, en el dominio del lenguaje, aún cuando el niño sólo domine las “formas primarias”, él se encuentra en contacto



con la forma superior, presente en el lenguaje hablado de los adultos que lo rodean.

Es por lo antes expresado que “... si no puede encontrarse ninguna forma ideal apropiada en el entorno, y el desarrollo del niño, por el motivo que sea, tiene que producirse fuera de estas condiciones específicas (descritas con anterioridad), es decir, sin ninguna interacción con la forma final, esta forma debida dejará de desarrollarse debidamente en el niño.” (1935, Página 21).

El entorno visto desde la perspectiva vygotskiana “... constituye la fuente de todos los rasgos específicos del niño, y si la forma ideal apropiada no está presente en el entorno, dejará de desarrollarse en el niño la actividad, la característica o el rasgo correspondiente.” (1935, Página 21).

Estas consideraciones acerca del principio de la mediatización expresan, a mi juicio, dos aspectos esenciales en su explicación e interpretación. Ellos son: el papel del otro (adulto o coetáneo) en el proceso de apropiación de la experiencia histórico social por parte del niño y el carácter activo del sujeto en dicho proceso, todo lo cual se explica a través de las categorías de “vivencia” y “comprensión”, que aluden, desde mi punto de vista, al principio de la unidad entre lo afectivo lo cognitivo. El niño de manera selectiva y activa, “refleja” las influencias externas y “construye” activamente los contenidos de su subjetividad. En este proceso se sustenta el camino principal del desarrollo de



la personalidad normal y saludable, que es el de la conquista, por parte del sujeto, de la capacidad de autodeterminación de su comportamiento.

Esta importante idea se resume de manera significativa de la siguiente forma: “Originariamente, para el niño, el lenguaje representa un medio de comunicación entre las personas, y se manifiesta como una función social, en el medio social. Pero gradualmente el niño va aprendiendo a utilizarlo para su servicio, sus procesos internos. Ahora el lenguaje deviene no tan sólo un medio de comunicación con otras personas, sino también un medio para los procesos del pensamiento internos propios del niño.” (Vygotski, 1935, Página 27). Aquí también se destacan otros dos importantes principios: el principio de la comunicación y el principio de la actividad.

Pasando a analizar los aportes de Alexis. N. Leontiev, uno de los más importantes continuadores del Enfoque Histórico-Cultural, en la Psicología Soviética, observamos que este autor propone la tesis relativa a que, en el hombre, el desarrollo psicológico no está determinado por la experiencia filogenética, ni por la experiencia individual, entendida como los cambios adaptativos que se producen en el sujeto, ante las transformaciones que ocurren en el medio, sino por la experiencia histórico social que el niño hace suya, a través del proceso de “apropiación.”

En relación con este proceso Leontiev apunta que “...se realiza en la actividad del niño en relación con los objetos y fenómenos del mundo circundante ... en



las relaciones prácticas y verbales con las personas que lo rodean, en la actividad conjunta que realice con ellas.” (1975, Página 127).

Leontiev enfatiza como aspecto distintivo del proceso de apropiación su carácter activo y su carácter mediato, ya que en las primeras edades el adulto “mediatiza” este proceso, al ser la persona encargada de revelar al niño todos los logros de la cultura material y espiritual de la sociedad.

De esta manera, Leontiev desarrolló la categoría “actividad”, la cual reviste una gran importancia en la explicación del origen de los procesos y cualidades psíquicas, específicamente humanas. De la interpretación hecha por este autor sobre dicha categoría, en el contexto de la teoría que lleva su nombre (Teoría de la Actividad), también se deriva otro importante principio teórico-metodológico de la Psicología de orientación marxista que es el principio de la actividad. La actividad transcurre en la relación sujeto-objeto y mediante ella no sólo se forman los procesos psíquicos y la personalidad, sino que también se expresan, aún cuando es importante aclarar que no toda actividad es formadora de la personalidad, sino fundamentalmente aquella que adquiere sentido psicológico para el sujeto, al vincularse a su sistema de motivos y necesidades. Por esta razón, la actividad constituye una vía de formación de la subjetividad y además, se convierte en instrumento metodológico que posibilita su diagnóstico.



Posteriormente Leontiev elabora la categoría de “actividad rectora” para distinguir a un tipo de actividad que influye de forma determinante en el desarrollo psicológico en el contexto de una etapa dada. Esta categoría fue retomada y desarrollada por D. B. Elkonin, en el sistema de periodización propuesto por este autor, el cual analizaremos más adelante dentro de este mismo epígrafe. Elkonin afirma que “... cada estadio del desarrollo psíquico se caracteriza por una relación determinada, rectora de la etapa dada del niño hacia la realidad, por un tipo determinado, rector de actividad.” (1987, Página108).

Elkonin reconoce el determinismo histórico-social de la personalidad, lo cual no niega, en su criterio, la existencia de leyes internas inherentes al desarrollo psicológico. Concibe también el desarrollo como un proceso contradictorio y destaca, como una de sus contradicciones fundamentales, la que se produce entre la tendencia del niño a la independencia y su necesidad de contacto y de vida en común con los adultos.

Este autor acentúa la importancia de las características anátomo-fisiológicas del sistema nervioso como premisas necesarias para la formación de los sistemas funcionales del cerebro, sustrato fisiológico de los procesos psíquicos y capacidades del hombre. En su opinión, estas características si bien crean las premisas para la formación de las capacidades del sujeto, no las determinan fatalmente, ya que estas capacidades dependen esencialmente de las condiciones educativas y sociales en las que transcurre la vida del niño.



También L. A. Venguer, al referirse a los determinantes del desarrollo psíquico, analiza el papel que juegan las propiedades del organismo, expresando que sin cerebro humano no pueden surgir cualidades psicológicas específicamente humanas, pues su extraordinaria plasticidad y capacidad de aprendizaje son características que diferencian, esencialmente, al cerebro humano del cerebro animal. La maduración del cerebro humano es condición del proceso de aprendizaje, aunque por sí sola no provoca el surgimiento de ninguna cualidad psíquica, ya que no puede reemplazar a la educación.

Para Venguer “... la experiencia social es la fuente del desarrollo psíquico, de ella el niño recibe el material para la formación de las cualidades psíquicas y de las características de su personalidad.” (1976, Página 51). Esta experiencia es asimilada por el niño en la actividad, dentro de la cual, en opinión del autor, se produce el tránsito de las acciones de orientación externas a las acciones de orientación internas, partiendo de las acciones más simples a las más complejas, en estrecho vínculo con los intereses y necesidades del niño.

Por su parte A. V. Zaporozhets, también colaborador de Leontiev, analiza el problema de lo biológico y lo social en el desarrollo psíquico, reconociendo la necesaria presencia de propiedades morfo-funcionales heredadas en el desarrollo psíquico humano. No obstante, destaca como elementos de carácter imprescindible en este proceso, determinadas condiciones educativas, ya que “... considerables retrasos y defectos severos en el desarrollo psíquico de los



niños son debidos a su temprana hospitalización en internamientos prolongados, privación y deficiencias de educación y comunicación...” (1987, Página 264).

Zaporozhets enfatiza como aspectos de gran significación en el proceso de desarrollo de la personalidad, la actividad de orientación y la comunicación del niño con el adulto. La categoría comunicación, que unida a la de actividad, ocupa un lugar central en la obra de Vygotski, constituye a su vez un principio teórico-metodológico de la Psicología de orientación marxista; esto es, el principio de la comunicación.

La comunicación apunta a la relación sujeto-sujeto, y al igual que la actividad, es una vía de formación y expresión de la subjetividad. La comunicación también debe responder a los motivos y necesidades del sujeto que participa en este proceso, y para que logre influir adecuadamente en su desarrollo psicológico, debe basarse en el diálogo abierto, flexible y empático.

Como hemos tratado de demostrar, tanto en la obra de Vygotski como en la de sus continuadores, se realiza una propuesta en torno al análisis de los factores que condicionan el desarrollo psicológico, destacando la especificidad de cada uno de ellos, su aporte a este proceso y las relaciones dialécticas que los vinculan.



Vygotski considera lo social como elemento determinante del desarrollo psíquico, pero enfatiza que en el proceso de tránsito de lo externo a lo interno, lo social se hace individual y lo psicológico adquiere su propia especificidad.

Lo anterior significa, de acuerdo con mi interpretación, que para lograr una explicación científica del desarrollo psicológico, se hace necesario valorar todos los factores que intervienen en este proceso, tanto los biológicos y los sociales como los psicológicos; y analizar, en especial, la contribución, el aporte particular al mismo, de cada uno de ellos, teniendo en cuenta que, aunque todos están presentes en las diferentes etapas por las que transcurre el ciclo de desarrollo vital del ser humano, debemos:

En primer lugar, especificar qué aporta cada uno, de manera específica, al proceso de desarrollo psicológico.

En segundo lugar, entender cómo alguno de ellos puede adquirir un papel preponderante en determinado momento, cuestión que debe ser precisada a través de investigaciones empíricas.

En tercer lugar, aceptar que ninguno de estos factores actúa de manera lineal, sino que lo hacen mediatizados por los restantes.

Siguiendo esta lógica, considero que lo biológico es premisa indispensable del desarrollo psíquico, ya que sin cerebro humano no existe psiquis humana. La



maduración biológica y muy especialmente del sistema nervioso, así como los cambios que acontecen en este terreno, van a tener una repercusión a todo lo largo de la vida del sujeto, independientemente de su mayor peso en los primeros años de la vida, cuando no ha aparecido la personalidad, como nivel superior de regulación psicológica del comportamiento.

Lo social, a mi juicio, constituye la fuente principal del desarrollo psíquico y aporta a la subjetividad sus contenidos, actuando de manera mediata, ya que su influencia siempre es “refractada” por las condiciones internas del sujeto. En palabras de Vygotski, nos estamos refiriendo a que todo lo que existe en las funciones psíquicas superiores, primero fue externo, porque fue social.

Lo subjetivo, psicológico, visto desde mi posición, se convierte, a su vez, en factor de su propio desarrollo, al mediatizar, desde las primeras edades, la influencia de lo biológico y lo social e impedir su acción directa o mecánica. Las potencialidades de regular y autorregular la conducta, que se van gestando en el sujeto al transitar por diferentes etapas del desarrollo psicológico, poseen sus leyes internas, propiamente psicológicas, pues aunque constituyen un reflejo de la realidad no se reducen a ella, ni se trata de un reflejo especular, sino de una construcción subjetiva, mediata e intencional. Es por ello que podemos afirmar que lo psicológico posee automovimiento.

En la medida en que aparece la capacidad de autodeterminación, el sujeto psicológico actúa como factor determinante de su propio desarrollo. Esto



significa que es capaz de conducir su comportamiento con relativa independencia de las influencias externas. El niño de un ser indefenso, presionado por sus necesidades primarias, se va transformando en un adulto capaz de regular conscientemente su comportamiento, de proyectarse hacia el futuro sobre la base de planes y objetivos que regulan su actuación presente.

En el proceso de desarrollo de la subjetividad humana surge la personalidad como configuración psicológica sistémica, cuyos contenidos se distinguen por la estrecha unidad de lo cognitivo y lo afectivo. Esta formación posee un carácter irrepetible, ya que la forma en que se estructuran y funcionan los contenidos personológicos, resulta particular y diferente para cada sujeto.

Lo anterior significa que es necesario diferenciar al sujeto, como ser bio-psico-social, de su subjetividad, categoría que hace referencia a su mundo interno, psicológico. El sujeto es el hombre portador de la subjetividad, entendida como el mundo psicológico interno, del que a su vez forma parte la personalidad, ya que ella es componente de la subjetividad. Según F. González (1999, página 61) el sujeto psicológico es “... el individuo concreto, portador de personalidad quien, como características esenciales y permanentes de su condición, es actual, consciente, volitivo. El sujeto no se puede sustraer a su integridad actual como condición de su expresión personalizada.”

La personalidad representa el nivel superior de organización de los componentes de la subjetividad y de regulación del comportamiento, e incluye



entre sus contenidos, aquellos que, como decíamos, son expresión de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo; condición que garantiza un comportamiento estable y efectivo del sujeto, en aquellas esferas hacia las que se dirigen sus principales necesidades y motivos, tanto orientados al presente como proyectados al futuro.

Partiendo de esta concepción, la personalidad es definida como nivel superior de integración de los contenidos y funciones de la subjetividad humana. Esto significa que la personalidad forma parte de la subjetividad; y por tanto, si bien los contenidos de la personalidad son parte de la subjetividad, no todos los contenidos de la subjetividad son componentes integrantes de la personalidad; esto es, que no todo lo psicológico es personalológico.

A nuestro juicio, y apoyándonos en los trabajos de González R., F. (1983, 1985 y 1989) y de Fernández R., L. (2003), consideramos que para aproximarnos a la definición de la categoría personalidad, es necesario tener en cuenta un conjunto de aspectos, a los que a continuación haremos referencia:

La personalidad es una realidad subjetiva, componente de la subjetividad humana, devenida de las interrelaciones que establece el sujeto en un determinado contexto socio-histórico. Al definirla como una realidad subjetiva queremos destacar que no es un fenómeno palpable o empíricamente contrastable, desde una óptica positivista, aun cuando su estudio se lleva a cabo a través del comportamiento (actos más significativos del sujeto, actividades en



las que se implica, forma en que las realiza y resultados que obtiene) y de las expresiones verbales y extraverbales, en términos de las características que adopta su comunicación con las personas que le rodea.

Los contenidos de la personalidad se caracterizan por la unidad de los aspectos cognitivos y afectivos. Esta unidad cognitivo-afectiva garantiza que la personalidad cumpla su principal función: la de posibilitar al sujeto llevar a cabo la regulación y autorregulación de su comportamiento, mediante el empleo de diferentes recursos psicológicos,

Los procesos cognoscitivos son aquellos que nos permiten tener una imagen de la realidad, a través de representaciones, recuerdos, conceptos, etc. Los procesos afectivos nos brindan la imagen de cuál es nuestra relación con la realidad, de cómo ella nos permite o impide lograr la satisfacción de nuestras necesidades.

Estos procesos cognoscitivos y afectivos aparecen fusionados en los contenidos de la personalidad, constituyendo esta unidad la célula funcional de la personalidad, en tanto de ella se derivan las potencialidades del sujeto de regular y autorregular su comportamiento. Así, hay personas que tienden a un control de su conducta más inmediata, menos reflexivo y a una especie de “conformismo”, ante lo pautado desde fuera, mientras otros, logran un control más mediato, intencional, volitivo y activo de su comportamiento.



El centro o núcleo de la personalidad es la esfera de necesidades y motivos, alrededor de la cual se integran otros de sus componentes, como por ejemplo las capacidades y las cualidades derivadas del temperamento.

En la esfera de necesidades y motivos o esfera motivacional existen motivos conscientes, cuyos contenidos son elaborados por el sujeto apoyado en sus operaciones intelectuales y motivos inconscientes los cuales, en sentido general, se subordinan a los primeros. Nosotros partimos de concebir la motivación humana superior como una motivación esencialmente consciente, sin negar la existencia de motivos inconscientes, como estímulos del comportamiento del sujeto.

La personalidad posee un carácter singular e irrepetible, pues la personalidad de cada ser humano es única y diferente a la de los demás.

La personalidad es estado y a la vez proceso, ya que es estable pero no estática. Sus contenidos caracterizan de manera relativamente estable el comportamiento del sujeto en las diferentes áreas de su vida y sus potencialidades reguladoras y autorreguladoras.

La personalidad es dinámica y procesal, se desarrolla durante toda la vida del sujeto y el inicio de su formación se ubica alrededor de los tres años de edad, cuando surge la autoconciencia o conciencia de sí y el niño se reconoce como un ser particular y diferente de los demás. A partir de este momento, surge la



identidad personal, autovaloración o noción de sí mismo, la cual se transforma y enriquece en el transcurso de la existencia del sujeto.

La personalidad es reflejo y construcción; reflejo, ya que sus contenidos tienen su fuente en lo social, pero al tratarse de un reflejo activo, es también construcción. El sujeto construye los contenidos de su personalidad y los emplea de manera voluntaria en la regulación y autorregulación de su comportamiento. Es por ello, que aunque la personalidad es resultado del proceso de interiorización, tiene un carácter mediato, producto del papel que desempeñan los “otros” en este proceso y de la postura activa del propio sujeto, quien en todo momento, “refracta” las influencias externas a través de sus condiciones internas.

Las vías esenciales para que se produzca el desarrollo y formación de la personalidad son los sistemas de actividad y comunicación en los que transcurre la vida del sujeto, por lo que además, estas vías, como explicábamos con anterioridad, se convierten en caminos metodológicos fundamentales para el estudio de la personalidad.

Una categoría esencial para el estudio de la personalidad y su caracterización es la categoría vivencia, destacada por L. S. Vygotski (1935) como categoría fundamental para comprender la forma en que el medio o entorno afecta el sistema de necesidades y motivos del sujeto y la actitud que el mismo adopta hacia la realidad externa. La vivencia se vincula a los sentidos psicológicos que



se van conformando en el sujeto. De esta forma: “La personalidad constituye una subjetivación de la realidad en forma de sentidos psicológicos y opera en el plano de los sentidos psicológicos. Es una *configuración de sentidos psicológicos* un espacio subjetivo donde se constituyen progresivamente sentidos de modo diferenciado, los cuales adquieren mayor intensidad en la medida que se van articulando entre sí, formando reales configuraciones.” (L. Fernández, 2003, Página 299).

El desarrollo de la personalidad se orienta a la conquista de la capacidad de autodeterminación del sujeto; entendida, como la capacidad de cada persona de actuar con relativa independencia de las influencias externas, por lo que posee un carácter activo, en tanto, como señalábamos anteriormente, sus contenidos son construidos por cada sujeto, en el devenir de su historia singular de vida.

El niño al nacimiento es portador de una subjetividad aún incipiente y sólo deviene en personalidad posteriormente, gracias al transcurrir de su existencia en un contexto histórico-social. Personalidad es sinónimo de intencionalidad, de regulación y autorregulación del comportamiento.

Desde esta perspectiva de orientación marxista se consideran como fuerzas motrices del desarrollo a las contradicciones. Estas contradicciones tienen un doble condicionamiento: Por una parte, devienen de las relaciones que establece el sujeto psicológico con su entorno, reconocido como medio socio-histórico y cultural, ya que en ocasiones las exigencias que se hacen a su



comportamiento se sitúan por debajo o por encima de sus potencialidades y, por otra, son resultado de la valoración que el sujeto realiza de la imagen que tiene de sí mismo; es decir, de lo que es o cree ser; imagen que no se corresponde linealmente con sus aspiraciones, en términos de lo que quiere ser.

Estas contradicciones que operan en el plano psicológico, como reflejo de las relaciones del sujeto con lo externo y con su mundo interior, pueden asumir, en determinadas etapas, un carácter crítico. Estos momentos, se reconocen en la literatura especializada como “crisis” del desarrollo, dentro de las cuáles las más estudiadas son la crisis de los tres años y la crisis de la adolescencia.

Expresión de las contradicciones a las que hacíamos referencia son aquellas que se establecen entre la necesidad de independencia del sujeto y su deseo de contacto íntimo y de comunicación con los otros o entre las nuevas necesidades y aspiraciones del sujeto y los recursos psicológicos que posee para su satisfacción, en cuanto a habilidades y dominio de medios para alcanzar determinados propósitos.

Vygotski propone la idea de la existencia en el desarrollo de períodos estables y de períodos críticos, señalando que estos últimos han sido investigados en menor medida que los primeros.

Al respecto escribe: “En edades relativamente estables, el desarrollo se debe principalmente a los cambios microscópicos de la Personalidad del niño que se



van acumulando hasta un cierto límite y se manifiestan más tarde como una repentina formación cualitativamente nueva de una edad. Si consideramos la infancia desde el punto de vista cronológico veremos que a casi toda ella le corresponden esos períodos estables. Si se compara el niño al principio y al término en una edad estable se verá claramente qué enormes cambios se han producido en su Personalidad, cambios a veces no visibles. Ya que el desarrollo va por dentro, diríase por vía subterránea.” (1984, Página 5).

Y respecto a las crisis apunta: “Las crisis fueron descubiertas por vías puramente empíricas; no han sido sistematizadas ni incluidas en la periodización general del desarrollo infantil. Son numerosos los investigadores que ponen en duda la necesidad interna de su existencia. Se inclinan, más bien, a considerar las crisis como “enfermedades” del desarrollo, como una desviación de la norma. Casi ninguno de los investigadores occidentales fue capaz de dar una explicación teórica de su verdadero significado. Nuestro intento de sistematizarlas y dar una explicación científica de las mismas, de integrarlas en el esquema general del desarrollo infantil debe considerarse por ello casi el primero.” (1984, Página 5).

Estos períodos críticos, en opinión de Vygotski (1984), se distinguen por las siguientes características:

Sus límites son difíciles de determinar.



Se produce una brusca agudización de la crisis a mediados de ese período de edad y se constata la existencia de un punto culminante de la crisis.

Sus rasgos resultan opuestos a los de los períodos estables, ya que “... a lo largo de un tiempo relativamente corto (varios meses, un año, dos a lo sumo), se producen bruscos y fundamentales cambios y desplazamientos, modificaciones y rupturas en la Personalidad del niño. En muy breve espacio de tiempo el niño cambia por entero, se modifican los rasgos básicos de su Personalidad. Desarrolla de forma brusca, impetuosa, que adquiere, en ocasiones, carácter de catástrofe; recuerda un curso de acontecimientos revolucionarios, tanto por el ritmo de los cambios, como por el significado de los mismos. Son puntos de viraje en el desarrollo infantil, que tienen, a veces, la forma de agudas crisis.” (Página 5).

Se distinguen por la aparición de nuevas formaciones psicológicas que tienen un carácter transitorio. “En el desarrollo de las edades críticas lo esencial es la aparición de formaciones nuevas muy peculiares y específicas como demuestran las investigaciones concretas. Se diferencian de las formaciones nuevas de períodos estables por tener carácter transitorio, es decir, no se conservan tal como son en la etapa crítica ni se integran como sumandos imprescindibles en la estructura integral de la futura personalidad.” (Página 9).

Los niños en estas etapas son difíciles de educar pues “,, en las edades críticas, el desarrollo del niño suele ir acompañado de enfrentamientos más o menos



agudos con las personas de su entorno. En su vida interna el niño puede sufrir dolorosas vivencias y conflictos internos.” (Página 6). “Entre los escolares que viven el período crítico baja el rendimiento en el estudio, se observa la caída del interés por las clases y disminuye su capacidad general de trabajo.” (Páginas 5-6).

Las diferencias individuales entre los niños se hacen más evidentes. “Los períodos críticos son distintos en los distintos niños. Incluso en niños muy parecidos por el tipo de su desarrollo y posición social, el curso de la crisis presenta muchas más diferencias que en los períodos estables. Hay muchos niños que no presentan dificultades en el terreno educativo, ni disminuyen su rendimiento escolar.” (Página 6).

Si bien las condiciones externas determinan la manifestación concreta del período crítico en cada niño, es la lógica interna del propio proceso de desarrollo la que provoca la existencia de dichos períodos críticos, “... de viraje, en la vida del niño y no la presencia o la ausencia de condiciones específicas exteriores.” (Página 6).

Al entrar en el período de crisis el niño se distingue por su negativismo, no obstante lo cual, Vigotsky reconoce el sentido positivo de las etapas críticas como fuerza motriz del desarrollo psicológico. En el transcurso del período crítico, es como si pasaran a primer plano, “... los procesos de extinción y repliegue, descomposición y desintegración de todo lo que se ha formado en la

etapa anterior y caracterizaba al niño de dicha edad.” (Página 6). Sin embargo, “... el advenimiento de la edad crítica se distingue por la aparición de intereses nuevos, de nuevas aspiraciones, de nuevas formas de actividad, de nuevas formas de vida interior.” (Página 6). “La investigación en realidad demuestra que el contenido negativo del desarrollo en los períodos críticos es tan sólo la faceta inversa o velada de los cambios positivos de la personalidad que configuran el sentido principal y básico de toda edad crítica.” (Página 8).

“Los períodos de crisis que se intercalan entre los estables, configuran los puntos críticos, de viraje, en el desarrollo confirmando una vez más que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico donde el paso de un estadio a otro no se realiza por vía evolutiva sino revolucionaria (página 8, el subrayado es nuestro L. D.).

Vygotski reconoce la existencia de los seis períodos críticos, derivados, a su juicio, de la investigación empírica, aunque señala que: “Si las edades críticas no hubieran sido descubiertas por vía exclusivamente empírica, habría que introducir su concepto en el esquema del desarrollo sobre la base del análisis teórico.” (Página 8). Dichos períodos son los siguientes (Páginas 7-8):

La crisis postnatal: separa el período embrional del desarrollo del primer año.

La crisis del primer año: delimita el primer año de la infancia temprana.



La crisis de los tres años: paso de la infancia temprana a la edad preescolar.

La crisis de los siete años: configura el eslabón de enlace entre la edad preescolar y la escolar.

La crisis de los trece años: coincide con un viraje en el desarrollo cuando el niño pasa de la edad escolar a la pubertad.

La crisis de los 17 años.

Pasando al segundo aspecto de nuestro análisis, relativo al problema de la periodización del desarrollo psíquico, podemos comenzar apuntando que este aún constituye uno de los temas más polémicas dentro de la Psicología de orientación marxista, ya que existen diferentes posiciones teóricas al respecto, a pesar de ser una cuestión a la que se dedicaron diferentes autores desde los inicios de esta concepción.

Como señalamos anteriormente, el problema de la periodización del desarrollo y sus fuerzas motrices se encuentra directamente vinculado a la concepción del desarrollo y sus determinantes, ya que si bien como expresa N. Prezetacznikowa (1987), no podemos hacer coincidir las condiciones del desarrollo con sus fuerzas motrices, entre las condiciones del desarrollo están sus causas y estas son las determinantes del fenómeno, siendo esta relación irreversible.



En relación con este problema, ya en los trabajos de L. S. Vygotski (1935,1984) encontramos importantes consideraciones. Vygotski planteó, partiendo de su concepción histórico-cultural, la necesidad de tener en cuenta el carácter histórico de los períodos del desarrollo y de establecer un sistema de periodización, derivado de los cambios que se producen en la personalidad como sistema y no de alguna de sus partes tomada por separado. Este autor ana, dentro de esta concepción, como anteriormente decíamos, la idea de que las contradicciones constituyen su fuerza motriz.

En el trabajo de Vygotski titulado “El Problema de la Edad” (Capítulo destinado al libro de Psicología Infantil por edades en el cual estuvo trabajando Vygotski en los últimos años de su vida (1932-1934). Tomado del archivo familiar del autor y publicado en Problemas de la Psicología Infantil. Capítulo V. Editorial Pedagógica, Moscú, 1984), este autor nos expone importantes consideraciones en torno al tema de la periodización del desarrollo.

Vygotski propone un sistema de periodización en el que se alternan los períodos críticos y los períodos estables. Los períodos críticos están conformados por tres fases: la precrítica, la crítica y la poscrítica, mientras que los períodos estables se dividen en dos estadios: el primero y el segundo. Este sistema de periodización es el siguiente (1984, Página 10):

Crisis postnatal.



Primer año (dos meses-un año).

Crisis de un año.

Infancia temprana (un año-tres años).

Crisis de tres años.

Edad preescolar (tres años-siete años).

Crisis de siete años.

Edad Escolar (ocho años-doce años).

Crisis de trece años.

Pubertad (catorce años-dieciocho años).

Crisis de los diecisiete años.

El criterio fundamental elegido por el autor para establecer su sistema de periodización, como resultado de las investigaciones empíricas y de sus



reflexiones teóricas acerca de este problema, es el de la “nueva formación” de la personalidad, ya que “... en cada etapa de edad encontramos siempre una nueva formación central como una especie de guía para todo el proceso del desarrollo que caracteriza la reorganización de toda la personalidad del niño sobre una base nueva. En torno a la nueva formación central o básica de la edad dada se sitúan y agrupan las restantes nuevas formaciones parciales relacionadas con facetas unidas de la personalidad del niño, así como los procesos de desarrollo relacionados con las nuevas formaciones de edades anteriores.” (1984, Página 11).

En función de lo antes expresado, aprovecharé para adelantar aquí la siguiente valoración: Como se observa, el criterio propuesto por Vygotski para distinguir las edades destaca un indicador interno, propio desarrollo psicológico (nueva formación de la personalidad, en torno a la cual se integran las restantes), por lo que como veremos más adelante la periodización propuesta por D. B. Elkonin, basada en la categoría de “actividad rectora”, definida por A. N. Leontiev, si bien tiene en cuenta, el carácter de la orientación del niño hacia la realidad (hacia los objetos o hacia los adultos sociales), enfatiza en mayor medida en el tipo de interrelación del niño con el entorno, que en lo que ocurre en el plano interno.

Sin embargo, L. I. Bozhovich, de manera más congruente con la posición vygotkiana, centra su atención en los cambios que se producen en la esfera motivacional del niño, que son los que para esta autora, en última instancia,



determinan su “posición interna” o propia de una determinada edad psicológica.

Para explicar su punto de vista acerca de la periodización, en cuanto a los criterios que deben tenerse en cuenta para establecerla, Vygotski hace referencia a los términos de “estructura de la edad” y de “dinámica del desarrollo de la edad.”

El término “estructura de la edad” indica la existencia en cada período del desarrollo infantil de formaciones específicas; es decir, de “... formaciones globales no compuestas por la suma de partes aisladas...”, pues “... el proceso de desarrollo en cada período de edad... constituye un todo único y posee una estructura determinada...” (1984, Página 11). Cada edad posee su propia estructura que es “específica única e irrepetible”, la cual se “reconstruye” en el tránsito de una a otra etapa.

El análisis de la estructura de la edad nos lleva a la necesidad de deslindar, según Vygotski, sus líneas centrales de aquellas que son accesorias. Al respecto escribe: “Llamaremos líneas centrales de desarrollo de la edad dada a los procesos del desarrollo que se relacionan de manera más o menos inmediata con la nueva formación principal, mientras que todos los demás procesos parciales, así como los cambios que se producen en dicha edad recibirán el nombre de líneas accesorias de desarrollo. De por sí se entiende que los procesos que son líneas principales de desarrollo en una edad se convierten en



líneas accesorias de desarrollo en la edad siguiente y viceversa, es decir, las líneas accesorias de desarrollo de una edad pasan a ser principales en otra, ya que se modifica su significado y peso específico en la estructura general del desarrollo, cambia su relación con la nueva formación central.” (1984, Página 11, el subrayado es nuestro L. D.).

En cuanto a la “dinámica de la edad”, el autor la concibe muy ligada a la estructura, como su consecuencia directa y explica que: “Debemos entender por dinámica del desarrollo el conjunto de todas las leyes que regulan la formación, el cambio y el nexo de las nuevas formaciones de estructura en cada edad.” (Página 12, el subrayado es nuestro L. D.).

La relación dialéctica que se establece entre los componentes de la estructura del desarrollo psicológico en cada edad y la dinámica de este proceso significa tener en cuenta, en primer lugar, el carácter de las relaciones del niño con el medio, en cuanto a exigencias e influencias que se ejercen desde lo social hacia su comportamiento, así como la manera en que él las refleja y construye y, en segundo lugar, en estrecho vínculo con el aspecto anterior, conocer cuál es el origen de las nuevas formaciones centrales que surgen hacia el final del período en cuestión.

Para lograr una mejor comprensión de la estructura y dinámica del desarrollo psicológico infantil, Vygotski nos propone la categoría “Situación Social del Desarrollo”, que como posteriormente analizaremos, fue retomada en los



trabajos de otros autores soviéticos y, muy especialmente, en la obra de L. I. Bozhovich y sus colaboradores. Al respecto Vygotski señala (1984, Página 13-14, el subrayado es nuestro L. D.):

“La situación social del desarrollo es el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período de cada edad. Determina plenamente y por entero las formas y la trayectoria que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad, de que lo social se transforme en individual. Por tanto, la primera cuestión que debemos resolver, al estudiar la dinámica de alguna edad, es aclarar la situación social del desarrollo.”

“La situación social del desarrollo, específica para cada edad, determina, regula estrictamente todo el modo de vida del niño o su existencia social. De aquí la segunda cuestión a la que nos enfrentamos en el estudio de la dinámica de una edad, es decir, la cuestión del origen o la génesis de sus nuevas formaciones centrales de la edad dada”.

“Una vez conocida la situación social del desarrollo existente al principio de una edad, determinada por las relaciones entre el niño y el medio, debemos esclarecer seguidamente cómo surgen y se desarrollan en dicha situación social las nuevas formaciones propias de la edad dada. Esas nuevas formaciones, que caracterizan, en primer lugar, la reestructuración de la personalidad consciente



del niño, no son una premisa, sino el resultado o el producto del desarrollo de la edad.”

Los cambios en la conciencia del niño se deben a una forma determinada de su existencia social, propia de la edad dada. Por ello, las nuevas formaciones maduran siempre a finales de una edad y no al comienzo.”

“Vemos que debido al desarrollo las nuevas formaciones que surgen al final de una edad cambian toda la estructura de la conciencia infantil, modificando así todo el sistema de su relación con la realidad externa y consigo mismo. El niño, al término de una edad dada, se convierte en un ser totalmente distinto del que era a principio de la misma.”

“La anterior situación del desarrollo se desintegra a medida que el niño se desarrolla y se configura, en rasgos generales y proporcionalmente a su desarrollo, la nueva situación del desarrollo que pasa a convertirse en el punto de partida para la edad siguiente. La investigación demuestra que esa reestructuración de la situación social del desarrollo constituye el contenido principal de las edades críticas.”

A partir de la caracterización de los aspectos más relevantes, a los que apunta la categoría “Situación Social del Desarrollo“, Vygotski finalmente expone lo que denomina “ley fundamental de la dinámica de las edades”. En la definición de esta ley se expresa, en mi opinión, la profundidad del pensamiento



dialéctico vygotkiano, pues en ella se pueden “palpar” las principales leyes de la dialéctica (ley de unidad y lucha de contrarios, ley de la transformación de los cambios cuantitativos en cualitativos y ley de la negación de la negación), aplicadas en este caso a la interpretación del proceso de desarrollo psicológico humano:

“Llegamos, por tanto, al esclarecimiento de la ley fundamental de la dinámica de las edades. Según dicha ley, las fuerzas que mueven el desarrollo del niño en una u otra edad, acaban por negar, y destruir la propia base de desarrollo de toda edad, determinando, con la necesidad interna, el fin de la situación social del desarrollo, el fin de la etapa dada del desarrollo y el paso al siguiente, o al superior período de edad.” (1984, Página 14, el subrayado es nuestro L. D).

De esta forma, la categoría “Situación Social del Desarrollo”, adquiere una importancia trascendental para el estudio e investigación del desarrollo psicológico humano, en tanto destaca, cómo en cada edad psicológica, se produce una relación particular del sujeto con el medio y, a su vez, se producen reestructuraciones en su mundo psicológico interno, que dan lugar al surgimiento, a finales del período, de nuevas las particularidades psicológicas que resultan típicas de esa etapa.

Esta reestructuración de la subjetividad del niño lo conduce a adoptar una nueva actitud o posición hacia su “entorno” y también hacia la valoración de su propio comportamiento (posteriormente haremos referencia a las categorías de



“posición interna” y de “posición externa o social”, trabajadas por L. I. Bozhovich).

Estas consideraciones nos indican, de acuerdo con mi parecer, que el desarrollo psicológico específicamente humano debe ser entendido como proceso que conduce al sujeto a alcanzar, paulatinamente, pero también a “saltos”, nuevos niveles de regulación y autorregulación de su comportamiento.

Para Vygotski en cada una de las etapas del desarrollo se produce una interrelación particular entre las funciones psíquicas superiores, de manera tal, que una de ellas pasa a ocupar el centro de la conciencia: en la edad temprana la percepción afectiva, en la edad preescolar la memoria y en la edad escolar el pensamiento. “En el primer plano del desarrollo de las funciones psíquicas superiores está no tanto el desarrollo de cada función psíquica (“desarrollo según la línea pura”), como el cambio de las relaciones, el cambio de las interdependencias predominantes en la actividad psíquica del niño en cada edad.” (1987, Página 193).

Por otra parte, Vygotski destaca el desarrollo de la capacidad de generalización del niño, que se produce en función del desarrollo del lenguaje, como criterio de periodización, atendiendo a la relación que se establece entre la ley de construcción sistémica y de sentido de la conciencia.



Independientemente del carácter intelectualista del sistema propuesto por L. S. Vygostki, en el sentido de destacar como funciones psíquicas que pasan a ocupar el centro de la conciencia a determinados procesos esencialmente cognitivos, sus consideraciones generales acerca la periodización del desarrollo, sirvieron de punto de partida a sus continuadores. Por sólo destacar a los que consideramos más importantes, haremos referencia brevemente a los aportes de la Teoría de la Actividad de A. N. Leontiev y sus seguidores, así como a la obra de L. I. Bozhovich y sus colaboradores.

Alexis N. Leontiev propone el término de “actividad rectora” para explicar cómo se produce el tránsito de una a otra etapa del desarrollo de la personalidad. Según este autor, a cada período del desarrollo le es propio un tipo de “actividad rectora”, la cual se convierte en la principal responsable de las adquisiciones psicológicas características del período en cuestión. “El desarrollo, la multiplicación de los tipos de actividad del individuo conduce no solamente a la ampliación del catálogo de las mismas. Las actividades simultáneamente se concentran alrededor de algunas que devienen fundamentales, a las cuales las demás se subordinan. Este largo y complejo camino del desarrollo de la personalidad tiene sus etapas, sus estadios.” (1981, Página 154).

De esta forma Leontiev concibe que el tránsito de un período a otro está determinado por el paso de una actividad principal o rectora a otra, pero no aclara cómo se produce este tránsito, qué contradicciones internas lo explican.

Partiendo de esta concepción, D. B. Elkonin (1987), colaborador y continuador de la obra de Leontiev, propone un sistema de periodización que desempeñó un papel hegemónico en la Psicología Soviética durante mucho tiempo. Elkonin apunta que si bien Leontiev abordó el problema de los aspectos estructurales de la actividad, no tuvo en cuenta hacia qué aspectos de su contenido se orienta el niño.

Elkonin desarrolla la categoría de “actividad rectora”, basándose también en el criterio de P. Ya. Galperin, relativo a la presencia en toda acción humana de una parte orientadora o directriz y de otra ejecutora. Este autor indica que resulta imprescindible para caracterizar las diferentes edades, conocer hacia qué aspecto de la realidad se orienta el niño, dentro de la actividad que realiza, elaborando un sistema de periodización de acuerdo al carácter de la orientación del niño hacia la realidad.

Lo antes explicado se patentiza cuando el autor expresa: “En realidad el desarrollo psíquico no se puede comprender sin hacer una profunda investigación del aspecto objetal del contenido de la actividad; es decir, sin aclarar, con qué aspectos de la realidad interactúa el niño en una u otra actividad, y en consecuencia, hacia qué aspectos de la realidad se orienta” (1987, Página 109)



Elkonin distingue dos tipos de orientación. Esta orientación puede estar dirigida hacia los objetos o hacia los adultos. Cuando predomina el tipo de orientación niño-objeto social, el niño, de acuerdo con el punto de vista de este autor, asimila de forma intensa los modos de actuar con el objeto que han sido elaborados socialmente y se incrementa el desarrollo de sus procesos cognoscitivos. Cuando la orientación se produce en la relación niño-adulto social, el niño se apropia de objetivos, motivos y normas de convivencia de los adultos, y pasa ocupar un primer plano, el desarrollo de los procesos afectivos.

En cada uno de los períodos del desarrollo psicológico predomina uno de estos tipos de orientación, lo cual está en estrecha relación con la actividad rectora o fundamental que corresponde al mismo. El tránsito de una época a otra, está marcado por las crisis del desarrollo, como sus fuerzas motrices. Estas crisis son el resultado de las contradicciones que se producen entre las potencialidades crecientes del niño y las formas de actividad e interrelaciones con los adultos que tienden a hacerse obsoletas.

Partiendo de este esquema referencial, Elkonin propone el siguiente sistema de periodización:

Épocas	Períodos	Actividad Rectora
Primera Infancia	1er. año de vida	Comunicación directo-emocional con el adulto

Primera Infancia	Edad Temprana	Actividad con objetos
Infancia	Edad Pre-Escolar	Juegos de Roles
Infancia	Edad Escolar	Actividad de estudio
Adolescencia	Adolescencia	Comunicación íntimo-personal entre los adolescentes
Adolescencia	Juventud	Actividad científico-profesional

La causa fundamental, según Elkonin, por la que se produce el tránsito de un período a otro, es la falta de correspondencia entre las posibilidades técnico operacionales del niño, que han crecido y las que se requieren para la actividad que realiza, lo que provoca que los motivos y objetivos, sobre la base de los cuales estas potencialidades y recursos se desarrollaron, comiencen a caducar.

A partir de la década de los 70, diferentes autores pertenecientes a la Psicología Soviética (V. E. Chudnovsky, 1971; N. A. Menchiskaya, 1977; N. I. Nepomonichaya, 1977, citados por A. V. Petrovski, 1988), comenzaron a realizar una crítica a este sistema de periodización y a la absolutización de la categoría actividad y del principio de la actividad, como puntales básicos de la teoría desarrollada por A. N. Leontiev y continuada por D. B. Elkonin, P. Ya.



Galperin, V. V. Davidov y otros. Esta Teoría fue considerada, por un amplio lapsus de tiempo, como psicología “oficial” en la desaparecida Unión Soviética.

A. V. Petrovsky (1988) valorando críticamente la Teoría de Elkonin plantea que la misma no posee suficiente fundamentación, a pesar que fue la única que tuvo un real reconocimiento durante casi 15 años dentro de la Psicología Soviética, en lo relativo al problema de la periodización. A su juicio, esta situación estuvo motivada por el gran peso concedido a la Teoría del Reflejo, a los trabajos de Pavlov y por necesidades de la práctica educativa, todo lo cual condujo a que se rezagara el estudio de los procesos afectivos y de la personalidad, en sus aspectos socio-psicológicos, como sujeto de sus relaciones sociales, en comparación con el estudio de los procesos cognoscitivos.

En relación con la categoría de “actividad rectora”, según su punto de vista, este concepto no permite arribar a una explicación convincente sobre la manera en que tiene lugar el tránsito de una etapa a otra, al hacerse alusión, fundamentalmente, al hecho de que el niño ha agotado sus posibilidades vinculadas a una determinada actividad. Para Petrovsky, esta necesidad de transitar hacia el siguiente período la determina principalmente el sistema de influencias pedagógicas en el cual el niño se encuentra inmerso, en la medida en que sea capaz de crear la suficiente motivación. Es decir, que es la situación social general del desarrollo la que prepara el tránsito y no la decadencia de la actividad rectora.



En el sistema de periodización propuesto por Elkonin se tiende a establecer una separación entre lo cognitivo y lo afectivo y no se establece una distinción entre la actividad y comunicación, como procesos, cada uno de los cuales posee su especificidad, aún cuando no pueda obviarse que en la realidad se desarrollan indisolublemente unidos.

La comunicación en este enfoque es considerada como un tipo específico de actividad, que tiene una función instrumental, en tanto sirve de apoyo a las adquisiciones cognoscitivas. En esta concepción lo subjetivo, lo interno, en su especificidad, historicidad y relativa independencia de las influencias externas, no es incorporado como elemento en el análisis teórico de los estadios presentados por Elkonin (González, F., 1999).

A diferencia de A. N. Leontiev y D. B. Elkonin, la prestigiosa autora soviética Lidia I. Bozhovich (1976, 1983, 1987), estudiosa del desarrollo de la personalidad infantil, realiza sus investigaciones partiendo de la categoría de “Situación Social del Desarrollo”, elaborada de L. S. Vygotski. Estas investigaciones fueron realizadas por la autora y un amplio grupo de colaboradores que trabajaron bajo su dirección, entre los que se destacaron T. V. Dragunova, S. L. Slavina, L. A. Dukats, E. E. Majlaj, N. S. Neimark, S. G. Yacobson, N. F. Prokina y otros (Bozhovich, L. I. y L. V. Blagonadiezina, 1965).



Para Bozhovich, la pertenencia del sujeto a una etapa determinada del desarrollo psicológico y de la personalidad, responde a la coincidencia entre su “posición social” y su “posición interna”.

L. I. Bozhovich y sus colaboradores ya habían partido de la categoría de “Situación Social del Desarrollo” en sus trabajos investigativo, así como para establecer una caracterización del desarrollo de la personalidad, desde la infancia temprana hasta la juventud. Al respecto Bozhovich escribe: “El análisis detallado de cada etapa del desarrollo pone de manifiesto que el núcleo de los cambios de la personalidad del niño son las variaciones que sufre la esfera de sus afectos y necesidades” (1976, página 292). De esta forma, a cada etapa del desarrollo de la personalidad le es típica una determinada posición interna, que surge como resultado de la interacción entre la personalidad y las exigencias que los adultos hacen al niño, acordes con su posición social.

La “posición social” consiste en conjunto de exigencias que imponen a la conducta del sujeto los sistemas de actividad y comunicación en que se desenvuelve su vida.

La “posición interna” es la apropiación personal de estas exigencias, cuando operan como contenidos de la subjetividad del niño, dando lugar al surgimiento de determinadas formaciones psicológicas propias de la edad en cuestión, las cuales posibilitan diagnosticar la pertenencia del sujeto a una determinada etapa del desarrollo de la personalidad. Para esta autora, lo que caracteriza el



tránsito de una etapa a otra, no es el cambio de “actividad rectora”, sino las transformaciones que se operan en la esfera de las necesidades y motivos del niño.

Estos cambios provocan, en el proceso del desarrollo psicológico, el tránsito hacia niveles cada vez más complejos de regulación del comportamiento. De esta forma surgen, se desarrollan y consolidan formaciones de la personalidad, como son la autovaloración, los ideales y las intenciones, mediatizadas por la autoconciencia.

Siguiendo esta línea de pensamiento, A.V. Petrovsky (1980, 1988) también concibe la “Situación Social del Desarrollo” como sistema de influencias educativas diversas que dan lugar al surgimiento de nuevas motivaciones, y de esta forma, se prepara el tránsito de un período a otro, no dependiendo, en opinión de este autor, de la decadencia de determinada “actividad rectora”.

De esta forma, Petrovsky propone partir de la “Situación Social del Desarrollo” para establecer el sistema de periodización, teniendo en cuenta el conjunto dinámico que conforman los diferentes tipos de actividades, cada una de las cuales resuelve un problema específico y no una actividad rectora en particular.

Conforme a este punto de vista se establecería una periodización del desarrollo de la personalidad y no de los procesos psíquicos y cualidades psíquicas aisladas, basada en dos tipos de regularidades: aquellas cuya fuente la



constituyen las contradicciones entre la necesidad de personalización del sujeto y las exigencias sociales generales, y aquellas que determinan la formación de la personalidad como resultado de la pertenencia del sujeto a diferentes grupos sociales, donde ocupa determinadas posiciones.

Bozhovich y Petrovsky se oponen al desmedido énfasis de Leontiev y sus colaboradores en la actividad, como principal y única categoría explicativa del desarrollo.

Retomando los criterios de Vygostski y Bozhovich es posible deducir, en mi opinión, las siguientes consideraciones generales en torno al problema de la periodización del desarrollo.

En cuanto a la cuestión de si es posible establecer una periodización del desarrollo psicológico, nuestra respuesta es afirmativa. Pensamos que es posible establecer un sistema de periodización del desarrollo psicológico, pues aunque reconocemos que este proceso transcurre en el sujeto concreto, de manera individual e irrepetible, los trabajos de investigación realizados en diferentes edades permiten captar tendencias del desarrollo típicas de cada período, las cuales distinguen a unos de otros. En este sentido, nos apoyamos en el principio de la relación entre lo general y lo individual, ya que lo general sólo existe y se expresa a través de lo individual.



Creemos necesario que el sistema de periodización refleje el carácter sistémico de la personalidad, su evaluación como totalidad y no se reduzca al estudio del desarrollo de procesos y funciones psíquicas aisladas.

Consideramos indispensable, para caracterizar el desarrollo de la personalidad en cada etapa, partir del análisis de la “Situación Social del Desarrollo” que le es propia.

En palabras de L. S. Vigotsky la “Situación Social del Desarrollo” constituye aquella “combinación especial de los procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas que es típica en cada etapa y que condiciona también la dinámica del desarrollo psíquico durante el correspondiente período evolutivo y las nuevas formaciones psicológicas peculiares, que surgen hacia el final de dicho período”. (citado por Bozhovich, 1976, página 99)

Partir de la categoría “Situación Social del Desarrollo” significa, a mi juicio, conocer las peculiaridades que adoptan en cada etapa (como tendencias o regularidades) los siguientes aspectos:

Los sistemas de actividad y comunicación de los cuales se derivan exigencias específicas al comportamiento del sujeto.

Las variaciones fundamentales que se operan en la esfera motivacional del niño como núcleo de la personalidad.



Los niveles cualitativos que alcanzan los procesos psíquicos y formaciones de la personalidad en su unidad cognitivo-afectiva y que constituyen distintos momentos en el desarrollo de la capacidad de autodeterminación.

En la segunda parte de este libro, nos apoyaremos en estas consideraciones, y muy especialmente en la categoría “Situación Social del Desarrollo”, para presentar las principales regularidades del desarrollo psicológico en las etapas de la edad escolar, la adolescencia y la juventud, demostrando el valor teórico y metodológico de esta categoría, para tales fines.

Por último, en cuanto a las consideraciones que se derivan del enfoque histórico-cultural, sobre el problema de la relación enseñanza- desarrollo, quisiera referir lo siguiente: Para este enfoque existe una relación dialéctica entre la enseñanza y el desarrollo, relación en la que desempeña el papel rector la enseñanza, al dirigir y orientar el desarrollo, pero teniendo en cuenta siempre sus regularidades internas. De esta concepción se deriva una posición acerca del papel que desempeña el profesor dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde debe conjugar su rol de dirigente del proceso, con el de facilitador del mismo.

En este sentido, Vygotski concibió la relación enseñanza-desarrollo a través de la categoría “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP). Esta categoría destaca el vínculo que existe entre el nivel de desarrollo real; es decir, lo que el niño



puede hacer solo, sin ayuda del adulto o del coetáneo, y el nivel de desarrollo potencial, que refleja lo que el niño puede hacer con la ayuda del otro. Por esta vía, es posible diagnosticar el desarrollo actual y, a la vez, conocer aquellas funciones que aún se encuentran, al decir de Vygostki, en “estado embrionario” como “capullos o flores del desarrollo.”

Por su parte, L. A. Venguer (1976) destaca como la categoría “Zona de Desarrollo Próximo” pone de manifiesto la capacidad de aprendizaje del niño, su reserva de desarrollo en cada momento y señala que la enseñanza debe tener en cuenta el grado de desarrollo alcanzado, pero no para detenerse en él, sino para conocer hacia dónde debe ser conducido, tanto en lo relativo a la formación de procesos y cualidades psíquicas, como a la reestructuración de aquellas que se habían formado con anterioridad.

Venguer apunta que resulta esencial considerar que, en cada edad, se presenta una sensibilidad selectiva ante los distintos tipos de influencias educativas, que denomina con el término de “períodos sensibles del desarrollo”, por lo que la organización del proceso de enseñanza, si bien debe proyectarse al futuro, no puede desconocer el desarrollo presente. De no tener en cuenta este factor, se produciría una “aceleración artificial” del desarrollo, que puede resultar tan dañina como la falta de estimulación o el formalismo en la enseñanza.

A su vez, A. V. Zaporozhetz (1987), en oposición a los partidarios de la “aceleración artificial” del desarrollo infantil, considera que es absolutamente



necesario al enriquecer e intensificar el proceso de enseñanza, tener en cuenta las particularidades psicofisiológicas del niño y, en particular, el período de la infancia de que se trate.

Este principio, argumentado teóricamente por numerosos autores, no ha quedado en la Psicología de orientación marxista en un plano meramente declarativo, sino que ha sido objeto de numerosas investigaciones.

N. A. Menchiskaya y G. G. Sabutova (1986) demuestran que desde los años 40, algunos autores, utilizando diferentes vías experimentales, han realizado aportes significativos en esta dirección de trabajo.

Así, G. S. Kostiuk (1987) investigó un conjunto de contradicciones propias del desarrollo como son la necesidad y posibilidad, volumen de información y capacidad de asimilación. Este autor concluye afirmando que la enseñanza no sólo contribuye a la solución de estas contradicciones sino que promueve su surgimiento.

Siguiendo esta línea, L. V. Zankov (1987) propone un sistema didáctico-experimental, basado en principios, tales como: la enseñanza con un alto grado de dificultad, dirigida hacia los aspectos esenciales del contenido a asimilar, a la formación de hábitos y habilidades que se correspondan con estos requerimientos, a la valoración cualitativa del ritmo de aprendizaje, así como la importancia de la concientización de este proceso por los escolares y la



formación de la correspondiente motivación interna. Apoyado en esta experiencia, el autor afirma que el desarrollo depende de la enseñanza, pero no de forma univalente, pues al proceso de desarrollo le es propio un condicionamiento interno.

También en los trabajos realizados por N. N. Poddiakov (1987) quedó demostrada la contribución de la enseñanza al desarrollo, en este caso, de las llamadas “formas elementales” del pensamiento. La organización de la actividad del niño posibilitó el surgimiento, en la edad preescolar, de la capacidad para captar relaciones esenciales –mecánicas y espaciales-, a través del pensamiento preconceptual, al cual el autor denomina con los términos de pensamiento visual por acciones y pensamiento visual por imágenes.

Una expresión particular en la concreción del principio de la relación enseñanza-desarrollo, podemos también encontrarla en los trabajos de D. B. Elkonin y V. V. Davidov (1987), así como en la Teoría de la Formación Planificada de las Acciones Mentales y los Procesos Psíquicos desarrollada por P. Ya. Galperin y sus colaboradores (1982, 1987)

Elkonin y Davidov estructuraron la enseñanza experimental de diferentes programas con el objetivo de descubrir las “reservas ocultas” de los escolares y sus posibilidades generales de abstracción y generalización.



A través de sus investigaciones Vasili V. Davidov somete a valoración crítica la llamada “Didáctica Tradicional”, demostrando su estrecha relación con la Lógica Formal, que conduce a que este tipo de enseñanza tenga como resultado la formación de un pensamiento empírico en los escolares. A su vez, el autor elabora un conjunto de principios, como puntos de partida para la estructuración de programas escolares, destacando la significación del método del conocimiento propuesto por la Lógica Dialéctica, conocido como el “método de ascensión de lo abstracto a lo concreto”, con el propósito de formar en los niños el pensamiento teórico, desde edades tempranas.

En cuanto a la obra de Piotr Ya. Galperin podemos señalar que sus trabajos comenzaron a desarrollarse en 1952, apoyados por los de sus colaboradores y continuadores, entre los cuales se encuentran no sólo prestigiosos psicólogos de la antigua Unión Soviética, sino también psicólogos cubanos que hicieron importantes aportes a esta línea de trabajo, en la década de los 80, como Graciela Martínez, Campos, Gloria Fariñas León y María Emilia Rodríguez Pérez (Colectivo de Autores, 1990), siendo innumerables las investigaciones realizadas en el contexto de su Teoría de la Formación Planificada de las Acciones Mentales y los Procesos Psíquicos.

Estas investigaciones tuvieron como objetivo central mostrar las leyes que rigen la formación de acciones mentales y procesos psíquicos, como su nombre lo indica; es decir, explicar, reproduciendo en situaciones experimentales el proceso de formación de determinados contenidos psicológicos, cómo se



produce el tránsito de lo externo a lo interno, postulado por Vygotski, al señalar que las funciones psíquicas superiores, en su proceso de construcción activa por parte del sujeto, siempre operan en dos planos: primeramente en un plano ínter- subjetivo, y posteriormente, como resultado de la interiorización, en un plano intra-subjetivo.

Sus investigaciones se basan en el principio de todo experimento científico: reproducir en una situación experimental el fenómeno objeto de estudio –en este caso la acción mental y el proceso psíquico de que se trate- y por este camino, descubrir su esencia, las leyes internas que rigen el proceso de su formación y funcionamiento.

Partiendo de esta consideración Galperin propone construir activamente el proceso de formación de determinados contenidos de la subjetividad; esto es, partir de un conjunto de condiciones creadas de antemano hacia el fenómeno psíquico, a fin de conocer su contenido concreto y no en sentido inverso; es decir, del fenómeno psíquico a sus componentes.

Esta teoría posee un importante valor en el campo de la Psicología del Desarrollo, y muy especialmente para la Psicología Educativa y la Pedagogía, porque además de explicar cómo se forman los procesos psíquicos y las leyes que rigen esta formación, lo que valoramos como un aporte teórico, nos demuestra a través de una metodología concreta cómo debe organizarse el



proceso de enseñanza-aprendizaje de forma más efectiva, de lo que se deriva su valor metodológico y práctico.

La teoría de P. Ya. Galperin ha posibilitado la formación de acciones mentales y procesos psíquicos, partiendo de un conjunto de condiciones previstas de antemano. Este sistema que constituye una metodología de enseñanza, abarca tres subsistemas:

Primer Subsistema: El de las condiciones que garantizan la correcta ejecución de la acción.

Segundo Subsistema: El de la adquisición de propiedades de la acción preestablecidas.

Tercer Subsistema: El relativo al tránsito de la acción del plano externo al plano mental.

La integración de estos subsistemas en el proceso de enseñanza, mostró su efectividad en el desarrollo de procesos intelectuales en diferentes edades.

Considerar la “orientación” como lo propiamente psicológico en el pensamiento, es un importante principio que para Galperin sustenta esta teoría, al convertirse en “... el principio psicológico de estos experimentos.” (s/f, página 5). La orientación para este autor constituye el objeto de estudio de la



Psicología. En este sentido señala: “En el pensamiento se trata de la orientación en las cosas sobre la base de la imagen de estas cosas, pero no de las propias cosas o de la propia imagen de ellas” (s/f, página 7).

Partiendo de la anterior consideración Galperin elabora la categoría de Base Orientadora de la Acción, refiriendo la existencia de tres tipos, cada una de las cuales, a su juicio, determina un “tipo de estudio”.

La orientación, expresada en los tipos de base orientadoras de la acción conforma el centro del Primer Subsistema de los tres propuestos por Galperin para la formación planificada de las acciones mentales y los procesos psíquicos. Nos referimos al subsistema de las condiciones que garantizan de antemano la correcta ejecución de la acción. Esta “correcta ejecución de la acción” se logra con la formación de la Base Orientadora de la Acción (BOA).

Los tres tipos de Bases Orientadoras son los siguientes:

Base Orientadora tipo I es incompleta e individual

No se le dan al sujeto los elementos esenciales de antemano, por lo que debe encontrarlos por sí mismo, el sujeto trata de hallar, a través del método de ensayo y error, la solución de la tarea, empleando mucho tiempo y esfuerzo en este proceso. El producto final es de poca calidad, ya que el sujeto no logra

deslindar efectivamente los índices esenciales de los no esenciales dentro de la situación.

La Base Orientadora tipo II es completa y no individual

Se le dan al sujeto los elementos esenciales de antemano y debe operar con ellos. Está presente en aquellas situaciones en las que al sujeto se le brindan, antes de acometer la tarea, todos los elementos esenciales, por lo que se reduce el tiempo de ejecución y los esfuerzos empleados en la realización de la misma. Además, se logra la transferencia de lo aprendido a otras situaciones, en las que se presenten condiciones similares a aquellas existentes, a la que le sirvió de punto de partida.

La Base Orientadora tipo III es completa e individual

En este caso se trata de dotar al sujeto de un método de análisis que le permita la apropiación activa e independiente de los conocimientos. El producto final es de alta calidad, pues dicho método puede utilizarse para obtener una amplia gama de conocimientos, los cuales trascienden la esfera particular, en la que se inició el proceso de asimilación.

El esquema de la BOA es un esquema operativo. Ella resume de forma estructurada y comprensible para el sujeto el conjunto de los siguientes aspectos:



La representación del producto final de la acción y sus índices cualitativos.

La representación de los productos parciales y sus índices cualitativos, así como el orden de ejecución de las acciones.

Las operaciones que permiten llegar a cada producto particular y el orden de realización de las mismas o algoritmo.

Las características de los tipos de materiales.

La selección de los instrumentos (materiales o ideales).

Las características de los medios y modos de control de la acción.

El Segundo Subsistema se refiere a las condiciones que garantizan la adquisición de propiedades de la acción dadas de antemano. En este sentido, Galperin distingue las propiedades primarias, comunes a toda acción, de las propiedades secundarias, las cuales sólo se logran cuando la acción se forma planificadamente, como resultado de la combinación de las propiedades primarias.

Por último, tenemos el Tercer Subsistema. Los anteriores deben ser previstos de antemano por el experimentador o el maestro, sin embargo, este tercer



subsistema contempla las características de la actividad del sujeto o del alumno, para lograr la formación de una determinada acción mental.

El Tercer Subsistema es denominado el de “las condiciones que garantizan el tránsito de la acción al plano mental”. Aquí se tienen en cuenta seis etapas:

Formación de la Base Motivacional de la acción

La acción puede realizarse por diferentes motivos, siendo más efectivos aquellos que son intrínsecos a su proceso de realización.

Formación del esquema de la BOA

De sus características dependerá, como explicamos anteriormente, el proceso de formación de la acción y el resultado final del proceso, en cuanto a la calidad del producto y la actitud del sujeto.

Formación de la acción en su forma material o materializada

Aquí la acción se apoya en los objetos reales o en sus representaciones. Esta etapa siempre es necesaria para formar nuevas acciones, si partimos del principio de que lo psicológico, lo interno, es un resultado del proceso de interiorización.



Formación de la acción en le plano del lenguaje socializado “en voz alta”.

En esta etapa la acción se realiza a través del lenguaje en su función de comunicación; es decir, comprensible para los demás y, por tanto, como reflejo de la acción material.

Formación de la acción en el plano del lenguaje externo, comprensible “para sí”

El lenguaje se convierte en medio de reflexión del sujeto sobre su propia acción, se reduce el aspecto sonoro y se fija la atención en el contenido del concepto.

Formación de la acción en el plano del lenguaje interno

Aquí el lenguaje adquiere una nueva estructura, al convertirse en un proceso verbal oculto. Se establece una relación entre el aspecto sonoro y el significado de la palabra. El proceso verbal sale fuera de los límites de la conciencia y todos los pasos anteriores se sobrentienden; es decir, “sólo se tienen en cuenta”.

En este plano del lenguaje interno se constata el fenómeno psíquico, pero como lo hemos formado conocemos su esencia, las diferentes etapas que se presentan como peldaños de una escalera que une su base con su cima, y de esta manera,



aparecen unidos, la acción mental razonada con el acto del pensamiento sobre la acción.

Otro autor que como planteábamos anteriormente hizo importantes contribuciones a la Psicología de orientación marxista y desarrolló investigaciones a partir del principio de la relación-enseñanza desarrollo, desde la perspectiva histórico cultural, fue Vasili V. Davidov (1881, 1987, 1988). Discípulo y seguidor de la Teoría de Galperin, también parte de considerar como elemento esencial en la explicación de lo psíquico la orientación.

Davidov se propone como objetivo de carácter teórico en sus trabajos, demostrar cómo los principios y métodos fundamentales de la Psicología y la Didáctica Tradicionales responden a las categorías básicas de la Lógica Formal. Considera que existe una estrecha relación entre Psicología y Lógica, ya que el pensamiento constituye un resultado de la orientación del hombre hacia las categorías elaboradas por la Lógica. De esta forma, en su opinión, la Lógica Formal es la base del pensamiento empírico como nivel de cognición, en tanto la Lógica Dialéctica lo es del pensamiento teórico.

Davidov basa su análisis en la explicación de 4 categorías que, de acuerdo a su criterio, permiten diferenciar el pensamiento empírico del teórico, como formas del conocimiento. Estas categorías son: lo concreto, lo abstracto, la generalización y el concepto.



Lo concreto para la Lógica Formal, como base del pensamiento empírico, es el objeto concreto, visto de forma estática y aislado de los restantes; de ahí que por esta vía el pensamiento empírico llegue a una abstracción, resultado de la separación mental de determinadas propiedades del objeto, que fuera de su vínculo, no tienen una existencia real.

La generalización empírica permite la identificación de atributos comunes a un conjunto de objetos; atributos que fueron separados mentalmente a través de la abstracción, llegándose a la formación de un concepto empírico, bautizado por Davidov como “identidad abstracta”, ya que en este concepto sólo se destaca lo común, lo idéntico, que así separado no tiene una existencia real.

A diferencia del enfoque propio de la Lógica Formal, dentro de la visión aportada por la Lógica Dialéctica, estas categorías adquieren un diferente contenido y sirven de sostén a la interpretación de lo que caracteriza al pensamiento teórico. De acuerdo con esta concepción lo concreto es entendido como “unidad de lo diverso”, por cuanto el objeto es visto en su movimiento e interconexión universal.

Lo abstracto se define como “relación históricamente básica, contradictoria, simple y sustancial de lo concreto reproducible” (1981, página 339). Esto significa que la abstracción teórica destaca el estadio del desarrollo de lo real en el que surge la relación más simple que contiene las características del todo,



y cuyo devenir, permite el descubrimiento posterior de la esencia del objeto o fenómeno de que se trate.

La generalización teórica define el momento de identificación de la ley, de los aspectos esenciales caracteriza al objeto o fenómeno estudiado. Davidov apunta que la generalización teórica revela la esencia como regularidad del desarrollo y sus determinantes. Este tipo de generalización permite descubrir la conexión necesaria de fenómenos singulares dentro de un cierto todo, la ley que rige el devenir de ese todo. Al respecto Davidov escribe (1981, Página 346): “... la esencia es la conexión interna, que como manantial único y como base genética determina todas las demás particularidades del todo. Se trata de conexiones objetivas, que en su desglose y manifestación, aseguran la unidad de todos los aspectos del ser íntegro, o sea, dotan al objeto de valor concreto. En este sentido, esencia es la definición general del objeto.”

Finalmente llegamos a la formación del concepto teórico como “universal concreto”, como reproducción mental de lo concreto real, que refleja lo general, la ley, y lo particular; esto es, las múltiples determinaciones del objeto.

A través del análisis de las categorías antes vistas, Davidov diferencia el pensamiento empírico del pensamiento teórico. En el primer caso, conforman su contenido la reiteración externa, el reflejo de lo común, mientras en el segundo, se trata del ser mediatizado, reflejado y esencial; es decir, del reflejo cognitivo, subjetivo, de la esencia del objeto.



Una vez realizado el análisis y diferenciación entre ambos tipos de pensamiento en un plano teórico, Davidov propone un sistema de principios y un camino experimental para la formación del pensamiento teórico en los escolares, como única vía que, según considera, permite que la enseñanza esté a la altura de los vertiginosos avances científico-técnicos de la época actual.

Para lograr la formación del pensamiento teórico en los escolares, y fiel al principio de que la enseñanza precede al desarrollo y lo dirige, Davidov hace referencia a la necesidad incuestionable de ir a un proceso de reestructuración de los actuales programas escolares. Para llevar a cabo esta compleja tarea Davidov parte de una determinada hipótesis y elabora un conjunto de principios que sirven de premisa para efectuar la correspondiente reestructuración de los mencionados programas.

Como hipótesis central de sus trabajos plantea que la asimilación por los escolares de un determinado contenido de las disciplinas o materias, puede servir de punto de partida y sostén para la formación del pensamiento teórico.

Este contenido tiene como requerimientos:

La creación de abstracciones y generalizaciones esenciales, para lo cual sirve de apoyo la BOA tipo III propuesta por P Ya. Galperin y el método de ascensión de lo abstracto a lo concreto, método de conocimiento de la Lógica Dialéctica, como forma de movimiento del pensamiento teórico.



La utilización en el proceso de enseñanza de un método de exposición de los conocimientos de carácter deductivo; es decir, que opera de lo general a lo particularmente deducible. Esto significa que si bien el escolar no puede reproducir todas las operaciones que requirió desarrollar el científico para llegar al descubrimiento de la esencia de un objeto o fenómeno de la realidad, sí puede asimilar conceptos a través de las operaciones inherentes a la investigación de dicho objeto o fenómeno, aún cuando de trate de un método expositivo.

Para lograr la estructuración de los programas escolares, de acuerdo a estas consideraciones, Davidov propone los siguientes principios:

Todo nuevo conocimiento que se imparta en determinada disciplina debe destacar de forma inicial las condiciones materiales, objetivas de su procedencia, como vía esencial para que este conocimiento se convierta en algo necesario para el escolar.

Los conocimientos deben asimilarse a través del método deductivo, de lo general a lo particular; única forma de lograr que se produzca la ascensión de lo abstracto a lo concreto.

Para cumplimentar lo antes señalado los alumnos deben partir de una abstracción teórica como "... conexión general, primigenia, que determina el



contenido y la estructura de la totalidad del objeto de los conceptos dados... ”
(1981, Página 445).

Esta conexión debe reproducirse mediante modelos especiales con los que el escolar debe operar.

Para operar con el material de estudio y con los modelos es preciso formar en el estudiante operaciones objetivas, con el propósito de dotarlo de una estrategia para destacar lo esencial.

El proceso de asimilación de los conocimientos debe realizarse a partir de las condiciones antes señaladas; esto es, en un proceso de tránsito de las operaciones objetivas a la ejecución de las mismas en el plano mental; siguiendo la propuesta de Galperin de las seis etapas que garantizan el tránsito de la acción al plano mental, o dicho de otra manera, la formación de las acciones mentales.

De acuerdo con estos principios, Davidov llevó a la práctica la estructuración de los programas de determinadas asignaturas, correspondientes al nivel de Enseñanza Primaria, lo cual permitió que los escolares dominaran conceptos y habilidades propias de edades y niveles escolares más avanzados. La asimilación de estos contenidos posibilitó en los niños la formación del pensamiento teórico.



Tanto en la obra de Galperin como en los trabajos de Davidov se utiliza el método genético-modelador, cuyo rasgo fundamental consiste en propiciar el modelado activo y reproductivo de las condiciones en las que transcurre el proceso de asimilación de los conocimientos, y de esta forma, revelar su esencia. Los resultados obtenidos nos ofrecen una vía efectiva para la solución de la contradicción que se produce entre el aumento acelerado de los conocimientos acumulados en las diferentes esferas del saber y el tiempo limitado de los períodos de enseñanza, contradicción básica del proceso de enseñanza en nuestra época.

Estos resultados evidencian, además, la necesidad de prever de antemano en el proceso de enseñanza un conjunto de principios y condiciones, para lograr que sea verdaderamente “desarrolladora”.

Para la concepción histórico cultural del desarrollo psíquico, la enseñanza precede al desarrollo y lo conduce, por lo que constituye un reto para profesores y especialistas en el campo de la educación continuar estudiando e implementando formas de enseñar que promuevan el desarrollo óptimo de las potencialidades psicológicas de nuestros educandos.

Finalmente, quisiéramos destacar que en el proceso de enseñanza, concebido en su más amplio sentido, como proceso de educación de la personalidad, también desempeña una importante función la orientación educativa, como complemento necesario del proceso docente que acontece en la sala de aula.



Haciendo una generalización de las principales características de la orientación educativa, así como de las principales cuestiones que aún se debaten en este terreno, podemos llegar a las siguientes consideraciones:

La orientación educativa constituye un proceso (educativo) que debe ejercerse desde las primeras edades y durante toda la vida del hombre, con independencia de que en determinadas etapas críticas resulte más necesaria.

Se define como una relación de ayuda (proceso interactivo) que se establece entre el orientador y el orientado (este último puede ser un individuo particular o un grupo).

En el proceso de orientación educativa se expresa el carácter activo del sujeto, en ambos polos de la relación. El orientador tiene, como, propósito o intención, lograr que se produzcan cambios favorables en el orientado, encaminados al desarrollo de la autodeterminación de este último. En este proceso también se operan transformaciones en el orientador. Por su parte, el orientado debe ser portador de la necesidad de ayuda; demanda sin la cual tiende a disminuir la efectividad de la orientación. Además, es el orientado quien debe llegar a determinadas reflexiones y valoraciones que le permitan por sí mismo la toma de decisiones en aquellas esferas de su vida que posean una significación psicológica para su desarrollo personal.



El proceso de orientación educativa se ejerce sobre la personalidad en su carácter de sistema (configuración subjetiva), lo que implica tener en cuenta la unidad de lo cognitivo y lo afectivo como célula esencial que caracteriza la regulación del comportamiento humano.

En el proceso de educación educativa, también se expresa la unidad de lo general y lo particular. Los objetivos generales de la orientación (crecimiento y maduración de la personalidad del sujeto orientado) se instrumentan de forma particular en dependencia de las características del sujeto de la orientación, las cuales resultan específicas e irrepetibles en cada caso.

Otro aspecto a considerar en este proceso, es la unidad de lo personal y lo social, de lo interno y lo externo. El sujeto de la orientación debe interiorizar y personalizar un conjunto de concepciones, normas y valores sociales, que comienzan a operar en el plano interno (psicológico). Estos aspectos deben guardar cierta congruencia con lo esperado y aceptado en el ámbito social.

La comunicación constituye la vía esencial a través de la cual se desarrolla la orientación educativa, por tratarse de un proceso activo, en el cual participan las personas a través de sus puntos de vista, valoraciones y vivencias, en su condición de sujetos de este proceso.

La orientación educativa presenta diferentes modalidades, y aunque no existe un consentimiento único en relación con el contenido de ellas, en la literatura



especializada se proponen las siguientes: Orientación Personal, Orientación Escolar y Orientación Profesional.

La Orientación Personal es la modalidad más amplia, ya que se propone el crecimiento y maduración de la personalidad del orientado y de su capacidad para regular de forma consciente y efectiva su comportamiento, en diferentes ámbitos de su vida (personal, familiar, profesional y comunitario). Sin embargo, también se define como "área que ofrece un servicio de atención generalmente de corte psicológico o clínico cuyo objetivo es auxiliar, mediante la consejería, al alumno que presenta determinada problemática que obstaculiza su desempeño académico, su adaptación al ambiente escolar o su elección vocacional." (Calvo López, M. A. y otros, 1993, página 24).

La Orientación Escolar se refiere al proceso de conducción, asesoramiento y tutela del alumno en la institución escolar, con vistas a lograr su adaptación a las exigencias que se le presentan y encaminadas a que alcance niveles adecuados de aprovechamiento académico, en función de sus capacidades. También permite preparar al estudiante para su elección profesional o tránsito a otro nivel de estudios, acorde a sus intereses y aptitudes.

Aquí también podría incluirse la llamada orientación psicopedagógica como "conjunto de alternativas que un orientador ofrece al estudiante para que mejore su aprovechamiento académico. Alternativas como la impartición de cursos de técnicas de estudio, hábitos de estudio, cursos de lectura dinámica, de



la preparación de exámenes, etc." (Calvo López, M. A. y otros, 1993, página 24).

Por su parte, la Orientación Profesional apunta al proceso de ayuda al individuo para elegir una profesión o tipo de trabajo específico y prepararse con vistas a su desempeño. Resulta importante tratar de establecer en este proceso una congruencia entre los intereses del sujeto y el mercado de las profesiones, cuestión que en la actualidad se presenta como uno de los principales problemas de esta esfera.

Como tareas esenciales del proceso de orientación educativa se consideran:

El diagnóstico, tarea que se encamina al conocimiento del orientador sobre sujeto orientado, pero que también debe promover el auto-conocimiento por parte de este último, la determinación de la problemática que le afecta y de las opciones posibles para su solución, así como de los recursos con que cuenta para realizarlas.

El pronóstico, referido al análisis de las distintas posibilidades del sujeto, de las diferentes decisiones que puede adoptar, tratando de prever las posibles consecuencias y los esfuerzos que requerirán.

El Asesoramiento y Tutela, actividad considerada como el aspecto operativo de la orientación, en la medida en que se dirige a la elaboración de un plan de



acción (que incluye el establecimiento de metas a corto, mediano y largo plazo y de las estrategias correspondientes para alcanzarlas), en función de lo que el sujeto puede y desea realizar.

Otra cuestión de suma importancia, que debemos tener en cuenta el proceso de orientación educativa es la relativa a los elementos personales de la orientación. Para ello es necesario, en primer lugar, hacer referencia a las condiciones requeridas para el orientador y el sujeto orientado.

El orientador debe poseer un conocimiento profundo del sujeto a orientar (lo cual puede lograr apoyándose en técnicas, tales como la entrevista, la observación, pruebas psicológicas, etc.). Para lograr este conocimiento resulta esencial la actitud de apertura del orientador frente al orientado. Aunque el orientador posee determinadas creencias y opiniones personales, no debe imponerlas al alumno y en ello consiste la aceptación, como cualidad del orientador. Sus puntos de vista puede ofrecerlos después de escuchar los del orientado y dejando a este siempre la posibilidad de decidir con autonomía.

El orientador (o educador) debe desarrollar lo que Carl Rogers (1989) denominó "comprensión empática"; es decir, tratar de ponerse en el lugar del otro y captar el sentido personal, subjetivo, de determinados contenidos expresados por el orientado de manera explícita o implícita.



Otra característica necesaria en el orientador, es la autenticidad, característica que paulatinamente despierta en el orientado el deseo de comportarse de igual forma.

Coincidimos con M. V. Gordillo Álvarez-Valdés (1984, página 223), cuando expresa de manera resumidas que: "El orientador debe tener una concepción del desarrollo de la personalidad y de cómo la orientación puede contribuir eficazmente a la puesta en marcha de este proceso. Así actuará conscientemente, dando un significado a su actividad y empleando las técnicas que mejor se adapten a su modo de concebir la orientación dentro de una teoría más amplia de la personalidad. Saber qué quiere (objetivo que persigue), por qué (finalidad que motiva su acción) y para qué (meta a la que tiende)."

En cuanto a las condiciones por parte del orientado, debe estar presente la demanda, el deseo consciente de integrarse al proceso orientador, cuestión que aparece con más fuerza en etapas críticas del desarrollo o de conflictos personales.

La relación de ayuda que se establece en el proceso de orientación, implica la participación de sus dos polos (el orientador y el orientado). En esta relación deben estar presentes también las siguientes condiciones:

Aceptación mutua: el orientado debe aceptar y respetar al orientador en su condición de educador y, a su vez, este último admitir la necesidad de una



relación personal (no formal) para llevar a cabo el proceso de orientación educativa.

Empatía: entre el orientador y el orientado se debe establecer una relación afectiva positiva, de cooperación y diálogo permanente. Como señala Calviño Valdés-Faully (1994), se trata de un compromiso a la interdependencia en la autonomía, ya que sin interdependencia no hay relación, pero en esta relación lo que se produce es un intercambio de independencia.

Establecimiento de determinados límites: esto significa que se debe dejar sentado desde el inicio que tanto el orientador como el orientado cuentan con determinados recursos psicológicos, aunque el primero posee, además, otros recursos de carácter técnico dada su formación profesional. También deben quedar establecidas las responsabilidades: el orientador tiene la obligación de ofrecer ayuda, aceptar al orientado y guardar el secreto profesional, mientras el orientado debe acudir a la relación de ayuda de forma consciente y voluntaria, auténtica y honesta.

Otro aspecto referido a los límites se dirige a las cuestiones organizativas en cuanto al número de sesiones, duración de las mismas, necesidad de puntualidad y sistematicidad en los encuentros, etc.

Estas consideraciones en torno a las condiciones del orientador, el orientado y la relación que debe establecerse entre estos, parten de una concepción



esencialmente humanista de este proceso. Otras concepciones destacan en un primer plano la importancia de la metodología a emplear o la superioridad del orientador (por su mayor experiencia y preparación técnica) frente al sujeto de la orientación.

Por último, haremos referencia a un problema muy vinculado a lo anterior, relativo a los distintos estilos de orientación, los cuales dependen de la actitud consciente que asume el orientador en este proceso. Estos estilos se clasifican como: de tipo directivo o prescriptivo, de tipo no directivo o consultativo y de tipo mixto.

El estilo directivo se refiere a situaciones en las que el consejo dado por el orientador, comporta cierto grado de necesidad y de obligada aceptación, por parte del orientado.

El estilo no directivo se presenta cuando predomina la libre decisión personal del orientado y el total respeto a sus motivaciones con independencia del consejo ofrecido.

El estilo mixto aparece cuando se le brindan al sujeto varias alternativas de elección y el debe escoger libremente aquellas que considere más favorables para sí, en función del entorno social en que se desarrolla.



La orientación educativa constituye una relación de ayuda que puede establecerse a escala individual o grupal. Esta orientación, desde un enfoque humanista, se encamina a promover en el sujeto-orientado su desarrollo o crecimiento personal. De esta forma, se convierte en importante vía, mediante la cual, podemos lograr que la enseñanza preceda al desarrollo y lo dirija. Es por esta razón que, a nuestro juicio, la orientación educativa debe ocupar un lugar relevante entre las influencias encaminadas a dirigir el proceso de formación de la personalidad, desde las primeras edades.



BIBLIOGRAFÍA

Allport, G. W. (1967) La personalidad. Su configuración y desarrollo Edición Revolucionaria. La Habana, Cuba.

Ananiev, B. G. (1986) Las aplicaciones pedagógicas de la psicología moderna En: Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades. Compiladores: I. I. Iliasov y V. Ya. Liaudis. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

Bee, H. L. (1996) A Crianca em desenvolvimento. Traducción Maria Adriana Veríssimo Veronese. 7ma. Edición. Editorial Artes Médicas. Porto Alegre, Brasil.

Bee, H. L. y S. K. Mitchell (1984) El desarrollo de la persona en todas las etapas de su vida. Editorial Harla. México.

Bozhovich, L.I. (1987) Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. En: La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS. Antología. Editorial Progreso. Moscú.

Bozhovich, L. I. (1983) Estudio psicológico de los niños en la Escuela-Internado. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.



Bozhovich, L. I. (1976) La personalidad y su formación en la edad infantil. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

Bozhovich, L. I. y L. V. Blagonadiezhina (1978) Estudio de la motivación de la conducta de los niños y adolescentes. Editorial Progreso. Moscú.

Bozhovich, L. I. y L. V. Blagonadiezhina (1965) Psicología de la Personalidad del Niño Escolar. Editorial Nacional de Cuba. Editora del Consejo Nacional de Universidades. La Habana, Cuba.

Calviño V-F., M. (1994) Notas de las conferencias ofrecidas en curso de postgrado acerca de a orientación psicológica Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

Calvo López, M. A. y otros Cuaderno 18 (1993) Orientación Educativa. En: La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa. 2do. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Editorial del Magisterio Benito Juárez.

Colectivo de autores (2003) Psicología del Desarrollo del Escolar. Selección de Lecturas. Tomo I. Compiladoras: Ana Luisa Segarte Iznaga, Graciela A. Martínez Campos y María Emilia Rodríguez Pérez. Editorial Félix Varela. La Habana, Cuba.



Colectivo de autores (2001) La Educación en Valores en el Contexto Universitario. Editorial Félix Varela. La Habana, Cuba.

Colectivo de autores (1999) Desarrollo Psicológico y Educación. Compiladores: Jesús Palacios, Álvaro Manchesi y César Coll. Alianza Editorial, S.A. Madrid, España.

Colectivo de autores (1995) El adolescente cubano: una aproximación al estudio de su personalidad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

Colectivo de autores (1990) Investigaciones acerca de la formación de las nuevas generaciones. Editora Universitaria. Universidad de La Habana. La Habana, Cuba.

Colectivo de autores (1988) Selección de Lecturas de Psicología de las Edades III. Editora Universitaria, Universidad de La Habana. La Habana, Cuba.

Colectivo de autores (1987, a) Investigaciones de la Personalidad en Cuba. Editorial Ciencias Sociales. La Habana, Cuba.

Colectivo de autores (1987, b) Selección de Lecturas de Desarrollo Moral. Compiladoras: Gloria Martínez Ruíz y Otmara González Pacheco. La Habana, Cuba.



Colectivo de autores (1987, c) Investigaciones de Psicología Pedagógica acerca del Escolar Cubano. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

Colectivo de autores (1982) Algunas cuestiones del desarrollo moral de la personalidad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

Colectivo de autores (1982) Selección de Lecturas de Psicología de las Edades. Tomo I y II. Compiladora: Oksana Kraftchenco Beoto. Editora Universitaria, Universidad de La Habana. La Habana, Cuba.

Davidov, V. V. (1988) La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Editorial Progreso. Moscú.

Davidov, V. V. (1987) Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. En: La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS. Antología. Editorial Progreso. Moscú.

Davidov, V. V. (1981) Tipos de generalización en la enseñanza. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

Davidov, V. V. y A. Markova (1987) El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. En: La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS. Antología. Editorial Progreso. Moscú.



Díaz G., B. (1986) El desarrollo intelectual y sus alteraciones. Empresa de Producción del Ministerio de Educación Superior. La Habana, Cuba.

Domínguez G., L. (2005) La Promoción de Salud y la Prevención Social como componentes de la Estrategia Educativa en la Universidad de La Habana. Trabajo publicado en el CD del Evento Internacional “Hóminis 2005”. Palacio de las Convenciones. La Habana, Cuba.

Domínguez G., L. (2003, a) Conferencias Introdutorias. En: Psicología del Desarrollo: Adolescencia y Juventud. Selección de Lecturas. Compiladora: Laura Domínguez García. Editorial Félix Varela. La Habana, Cuba.

Domínguez G., L. (2003, b) Identidad, valores y proyecto de vida. En: Pensando en la Personalidad. Tomo II. Compiladora: Lourdes Fernández Rius. Editorial Félix Varela. La Habana, Cuba.

Domínguez G., L. (2003, c) Motivación profesional y personalidad. En: Pensando en la Personalidad. Tomo II. Compiladora: Lourdes Fernández Rius. Editorial Félix Varela. La Habana, Cuba.

Domínguez G., L. (1992) Caracterización de los niveles de desarrollo de la motivación profesional en jóvenes estudiantes. Tesis de Doctorado, Universidad de La Habana. La Habana, Cuba.



Domínguez G., L. (1990) Cuestiones psicológicas del desarrollo de la personalidad. Editora Universitaria, Universidad de La Habana. La Habana, Cuba.

Domínguez G., L., Fernández R., L. e Ibarra M., L. Caracterización de los estudiantes de las Sedes Universitarias Municipales. Una mirada desde la Psicología. Trabajo publicado en el CD del Evento Internacional “Hóminis 2005”. Palacio de las Convenciones. La Habana, Cuba.

Domínguez G., L. y L. Fernández R. (2003) Individuo, Sociedad y Personalidad. En: Pensando en la Personalidad. Compiladora: Lourdes Fernández Rius. Editorial Félix Varela. La Habana, Cuba.

Domínguez G., L. y L. Ibarra M. (2003) Juventud y Proyecto de Vida. En: Psicología del Desarrollo: Adolescencia y Juventud. Selección de Lecturas. Compiladora: Laura Domínguez García. Editorial Félix Varela. La Habana, Cuba.

Domínguez G., L. y Ma. C. Zabala (1987) La motivación hacia la profesión en la edad escolar superior. En Investigaciones de la personalidad en Cuba. Editorial Ciencias Sociales, La Habana, Cuba.



Elkonin, D. B. (1987) Sobre el problema de la periodización del desarrollo en la infancia. En: La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS. Antología. Editorial Progreso. Moscú.

Erikson, E. (1986) Sociedad y Adolescencia. Siglo XXI Editores S. A. de C. V., México, DF.

Fernández R., L. (2003) Pensando en la Personalidad. Compiladora: Lourdes Fernández Rius. Editorial Félix Varela. La Habana, Cuba.

Fernández R., L. (2003) Relaciones amorosas en adolescentes y jóvenes. En: Psicología del Desarrollo: Adolescencia y Juventud. Selección de Lecturas. Compiladora: Laura Domínguez García. Editorial Félix Varela. La Habana, Cuba.

Fernández R., L. y L. López B. (1990) Amor y Amistad: ¿Un problema para investigar?. Editora Política. La Habana, Cuba

Fiedrich, W. Y A. Kossakowski (1975) Psicología de la Edad Juvenil. Edición Revolucionaria. Instituto Cubano del Libro. La Habana, Cuba.

Freud, S. (1996) Tres ensayos sobre la teoría de la sexualidad. Obras Completas, Volumen 7. Amorrortu Editores.



Freud, S. (1996) Cinco conferencias sobre el psicoanálisis. Obras Completas, Volumen 11. Amorrortu Editores.

Galperin, P. Ya. (1987) Sobre la investigación del desarrollo intelectual del niño. En: La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS. Antología. Editorial Progreso. Moscú.

Galperin, P. Ya. (1982) Introducción a la Psicología. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

Galperin, P. Ya. (1982) Psicología del Pensamiento y Teoría de la Formación por Etapas de las Acciones Mentales. Folleto. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana. La Habana, Cuba.

González R., F. (1999) Comunicación, personalidad y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.

González R., F. (1983) Motivación profesional en adolescentes y jóvenes. Editorial Científico-Técnica. La Habana, Cuba.

González R., F. (1982) Motivación moral en adolescentes y jóvenes. Editorial Ciencias Sociales. La Habana, Cuba.



González, F. Y A. Mitjans M. (1989) La personalidad. Su educación y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.

González P., O. (1989) Desarrollo de la Personalidad. Combinado Poligráfico “Evelio Rodríguez Curbelo”. La Habana, Cuba.

Gordillo V., Ma. V. (1984) La orientación en el proceso educativo. Editorial Pamplona. Ediciones Universidad de Navarra. España.

Grinder, R. E. (1990) Adolescencia. Editorial Limusa. México.

Ibarra M., L. (2003) Las relaciones con los adultos en al adolescencia y al juventud. En: Psicología del Desarrollo: Adolescencia y Juventud. Selección de Lecturas. Compiladora: Laura Domínguez García. Editorial Félix Varela. La Habana, Cuba.

Iliasov, I. I. y V. Y. Liaudis (1981) Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

Kohlberg, L. (1978) Revisiones en la teoría y práctica del desarrollo moral. Editorial Jossey-Bass. San Francisco, Estados Unidos

Kon, I. S. (1990) Psicología de la edad juvenil. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.



Kostiuk, G. S. (1987) El Principio del Desarrollo en la Psicología. En: La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS. Antología. Editorial Progreso. Moscú.

Leontiev, A. N. (1975) El desarrollo mental del niño como un proceso de asimilación de la experiencia humana. En: Superación para profesores de Psicología. Compiladoras: Josefina López Hurtado y Berta Durán Gondar. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

Leontiev, A. N. (1981) Actividad, conciencia y personalidad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

Maslow, A. H. (1985) ¿Qué nos ofrece la psicología existencial?. En: Historia de la Psicología. Lecturas Escogidas. Compiladores: Carolina de la Torre Molina y Manuel Calviño Valdés-Faully. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.

Menchinskaya, N. A. Y Saburova, G. G. (1986) El Problema de la Enseñanza y el Desarrollo. Folleto. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana. La Habana, Cuba.

Petrovsky, A. V. (1980) Psicología Evolutiva y Pedagógica. Editorial Progreso. Moscú.



Papalia, D. E. y S. W. Olds (1988) Psicología del Desarrollo. “De la Infancia a la Adolescencia.” Editorial Calypso, S. A. de C. V. México, D. F.

Petrovsky, A. V. (1988) Desarrollo de la personalidad y el problema de la actividad rectora. Folleto. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana. La Habana, Cuba.

Piaget, J. (1971) El criterio moral en el niño. Editorial Fontanella. Barcelona, España.

Piaget, J. (1969) El nacimiento de la inteligencia en el niño. Editorial Aguilar S.A. Barcelona, España.

Piaget, J. y H. Wallon (1966) Los estadios en la psicología del niño. Edición Revolucionaria. La Habana, Cuba.

Poddiakov, N. (1987) Sobre el problema del desarrollo del pensamiento en los preescolares. En: La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS. Antología. Editorial Progreso. Moscú.

Podolski, A. I. (1979) Ciclo de Conferencias ofrecido en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. La Habana, Cuba.



Przetacznikowa, N. (1987) Condiciones y determinantes del desarrollo psíquico: intento de una clasificación de los factores del desarrollo. En Psicología en el Socialismo. Editorial Ciencias Sociales. La Habana, Cuba.

Rogers, C. (1989) El proceso de convertirse en persona. Editorial Piadós, S.A., México.

Roig I. J. (1982) Fundamentos de la orientación escolar y profesional. Ediciones Anaya. Madrid, España

Rubinstein, S. L. (1979) El desarrollo de la Psicología. Principios y Métodos. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

Rubinstein, S. L. (1967) Principios de Psicología General. Editorial Grijalbo, S. A. México, DF.

Shukina, G. I. (1978) Los intereses cognoscitivos en los escolares. Editorial Libros para la Educación. La Habana, Cuba.

Sorín S., M. (1985) Humanismo, patriotismo e internacionalismo en escolares cubanos. Editorial Ciencias Sociales. La Habana, Cuba.

Talízina, N. F. (1988) Psicología de la Enseñanza. Editorial Progreso. Moscú.



Talízina, N. F. (1984) Ciclo de Conferencias ofrecido en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. La Habana, Cuba.

Venguer, L. A. (1976) Temas de Psicología Preescolar. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

Venguer, L. A. (1975) La relación entre la educación y el desarrollo. En: Superación para profesores de Psicología. Compiladoras: Josefina López Hurtado y Berta Durán Gondar. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

Vigotsky, L. S. (1987) El desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico Técnica. La Habana, Cuba.

Vigotsky, L. S. (1984) El Problema de la Edad. En Problemas de la Psicología Infantil. Capítulo V. Editorial Pedagógica, Moscú. (material en soporte magnético)

Vigotsky, L. S. (1982) Pensamiento y Lenguaje. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

Vigotsky, L. S. (1935) El Problema del Entorno. En: Fundamentos de la Podología. Cuarta Conferencia publicada. Izдание Instituto. Leningrado. (Material en soporte magnético)



Wolman, B. B. (1967) Teorías y Sistemas Contemporáneos en Psicología.

Edición Revolucionaria. La Habana. Cuba.

Zankov, L. V. (1987) La Enseñanza y el Desarrollo. En: La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS. Antología. Editorial Progreso. Moscú.

Zaporozhets, A. V. (1987) El papel de lo biológico y lo social en la ontogénesis de la psiquis humana. En: Psicología en el Socialismo. Editorial Ciencias Sociales. La Habana, Cuba.

Recebido 6/6/2013. Aceito 6/8/2013.

Contatos:

Laura Domínguez García E-mail: ldominguez@psico.uh.cu
Gloria Fariñas León – UH, Cuba – E-mail: Glofaleon2009@gmail.com.