

Psicología del Desarrollo Problemas, Principios y Categorías

Autora: Dra. Laura Domínguez García

**Publicado por la Editorial Interamericana de Asesoría y servicios S.A. del C.V.,
Reynosa, Tamaulipas, México. Febrero 2006.**

El camino recorrido

*(A la memoria de Laureano y Margot, mis padres,
por enseñarme a crecer entre contradicciones)*

*Felices los normales, esos seres extraños.
Los que no tuvieron una madre loca, un padre
[borracho, un hijo delincuente,
Una casa en ninguna parte, una enfermedad
[desconocida,
Los que no han sido calcinados por un amor
[devorante,
(...)
Pero que den paso a los que hacen los mundos
[y los sueños,
Las ilusiones, las sinfonías, las palabras que nos
[desbaratan
Y nos construyen, los más locos que sus madres,
[los más borrachos
Que sus padres y más delincuentes que sus hijos.
Y más devorados por amores calcinantes.
Que les dejen su sitio en el infierno, y basta.*

*Roberto Fernández Retamar
("Historia Antigua", 1963)*

Después de largo tiempo imaginando las posibles formas de dar inicio a este libro decidí presentar, "A manera de prólogo", un trabajo que escribí en abril de 1996, con motivo de mi participación en la Jornada Científica Estudiantil de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, celebrada el 4 de abril de ese año. Ese día fui invitada, junto a otros profesores, para participar como ponente en una Mesa Redonda, cuyo título era "Constitución de la Subjetividad". En este trabajo, cuasi-científico, expongo mis consideraciones sobre la subjetividad humana y su desarrollo, desde una perspectiva psicológica, y aludiendo a algunos episodios de mi historia profesional-personal. A continuación les transcribo dicho trabajo...

"Constitución de la Subjetividad"

Hace unos días cuando Cristina me dijo que había sido “designada” para participar en esta Mesa Redonda, mi subjetividad recibió una gran alegría.

En primer lugar, porque el tema a tratar lo considero complejo y a la vez apasionante. Por otra parte, esta convocatoria constituía una muestra de que mis alumnos deseaban compartir conmigo, dentro de su jornada científica; espacio en el cual no estaban obligados a aceptar mi presencia, a diferencia de aquellas otras actividades pautadas por el Plan de Estudio, en las que no tienen opción para elegir si debo ser yo u otro profesor quien les enseñe Psicología de la Personalidad o Psicología de la Adolescencia y la Juventud. También me hacía feliz tener esta oportunidad un día 4 de abril, aniversario de la fundación de la Unión de Jóvenes Comunistas, porque esta fecha me recuerda, de manera muy especial, aquellos años en los que sentí el orgullo de ser estudiante de esta Facultad, aquella época en la que muchos de los que ahora empezamos a peinar canas, éramos tan vitales como idealistas, sin apenas darnos cuenta.

Pero mi “subjetividad” se sintió impactada nuevamente, se reforzó mi “identidad” y mi “autoestima”, y recordé una vez más el “carácter irreplicable” de mi “personalidad”, cuando al recibir ayer la invitación oficial para participar en esta sesión, la misma estaba destinada a mí, con nombre y apellidos, a mi “yo”, “consciente” e “inconsciente”, obviando el tradicional encabezamiento de compañero(a), demasiado genérico, aunque para mí mucho más aceptable y familiar que el calificativo de “señora” o “señorita” que prolifera como por arte de magia en estos tiempos.

Cuando leí el título de la Mesa Redonda, comencé a tratar de encontrar su “significado”, como categoría supra-individual, al decir de A. N Leontiev, y a mi pensamiento acudieron las siguientes interrogantes:

¿En qué momento surge la subjetividad, analizada desde un enfoque psicológico?

¿Dónde se enmarca su origen y qué factores condicionan su desarrollo?

¿Qué características adopta el proceso, mediante el cual, la subjetividad se transforma y desarrolla?

Buscando respuestas a estas preguntas, llegué a un nuevo cuestionamiento que, por lógica, resultaba precedente a los anteriores:

¿Tiene la subjetividad humana existencia real? Y si respondiéramos en este caso afirmativamente y asintiéramos respecto a que la subjetividad existe: ¿Qué aspecto de lo existente designaríamos los psicólogos con este término?

Comencé entonces a operar con los significados y, por supuesto, resultó inevitable que los mismos afloraran, desde el “sentido personal” que tienen para mí.

Recordé entonces que cuando cursaba el preuniversitario llamó poderosamente mi atención la categoría “materia”, propuesta por V. I. Lenin, en su obra “Materialismo y Empirocriticismo”. Yo no tenía conocimientos de Filosofía, salvo los concernientes a lo que

G. W. Allport llama la “filosofía unificadora de la vida”, pero aquella definición me ayudaba a ordenar de alguna forma la realidad que me rodeaba.

Ahora, después de tanto tiempo y haciendo uso de esa capacidad de especulación, tan propia de nuestra profesión, creo que este descubrimiento reforzó en mí una preferencia por la Psicología y animó mi vocación por adentrarme en el estudio de la “copia, fotografía o reflejo” de la “realidad objetiva”, que según esa definición, captamos en “nuestras sensaciones”, aún coincidiendo con Lenin en reconocer que, desde el punto de vista ontológico, dicha realidad resulta primaria, en relación con la realidad subjetiva y existe con independencia de ella; a la vez que, desde una perspectiva gnoseológica, constituye la fuente u origen de nuestras sensaciones.

Llegada en 1973 a esta Facultad, que desde entonces y hasta la fecha es parte de mi historia personal, conocí la Filosofía de los Clásicos del Marxismo y la incorporé a mi visión del mundo. No fue para mí un dogma, sino un sistema de ideas, que me ayudaba a entender distintas problemáticas de carácter profesional y, también, las de mi propia existencia.

Tuve la infinita suerte de contar por aquella época con un profesor como el Dr. Diego González Serra, quien nos enseñó el Marxismo, desde su excelente preparación académica y pedagógica, desde su amor a la profesión y, además, desde su convicción personal de la significación de aquel cuerpo de principios y categorías, para fundar y desarrollar una psicología de profundo sentido humanista y, a la vez, científica.

Así fui conformando mi visión materialista de la realidad, aunque todavía no logre contener mi mano para detener un sillón que se mueve, sin que nadie esté sentado en él, y sea incapaz de pasar por debajo de una escalera; porque según decían mis padres, ambas situaciones, “traen mala suerte”.

Asumí el Marxismo como fundamento que daba luz a mi transitar por la ciencia y por la vida; no fue en mi caso algo impuesto o externo, fue un proceso orgánico que se asociaba a mis experiencias y compromiso social; lo esclarecía, lo alentaba e, inevitablemente, marcaba el proceso de construcción de mi propia subjetividad.

Esta concepción materialista, que reforzó mi orientación hacia los problemas de la subjetividad humana y, en consecuencia hacia la Psicología, me indicaba que lo psíquico, aunque secundario por su origen respecto a la realidad objetiva, sólo aparece como cualidad de los sistemas materiales altamente organizados. Descubría también que la conciencia, nivel más desarrollado de lo subjetivo era -y aún sigue siendo- un mundo insuficientemente explorado y explicado, a pesar del inmenso poder cognoscitivo que le es propio.

Para mí, como profesional de la Psicología, la subjetividad es una realidad objetiva, en tanto existe pero su forma de existencia es subjetiva y, por tanto, no es un fenómeno palpable, cuantificable, o su existencia matemáticamente demostrable, al estilo que pretenden los positivistas. Su estudio se emprende por la ciencia psicológica, campo del saber científico, donde se evidencia con mayor nitidez, en comparación con otros campos, que la verdad absoluta sólo constituye una pequeña porción de infinitas verdades relativas, en ese eterno proceso de acercamiento al descubrimiento de la esencia de los objetos y fenómenos de la

realidad, que es el conocimiento humano. Este proceso finito para cada hombre en los límites de su vida y de determinado contexto socio-histórico, se tornará infinito en el devenir de la humanidad, si las guerras, la ambición de los poderosos o la agresión diaria del hombre contra el medio natural, no lo hace desaparecer como especie.

Creo que para la construcción del conocimiento psicológico resulta necesario que tomemos como punto de partida una concepción filosófica de la categoría subjetividad, pero considero también, como ineludible tarea de nosotros los psicólogos, delimitar su contenido y especificidad para nuestra ciencia, desde aquella posición teórico-metodológica que se asuma.

Subjetividad es para mí el mundo psicológico, interno e individual de cada sujeto. El proceso de su constitución tiene su origen desde los primeros momentos de la vida del niño –en forma de sensaciones, percepciones y emociones-; avanza hacia niveles de mayor complejidad, en el transcurso de las diferentes etapas que abarca el ciclo vital del desarrollo humano, y desaparece, con la destrucción del ser físico después de la muerte.

La subjetividad así entendida se convierte, desde mi punto de vista, en contenido esencial del objeto de la Psicología. Aprovecho entonces también, que en esta Jornada Científica Estudiantil se conmemora el natalicio de Liev Semionovich Vygotski y el centenario del surgimiento del Psicoanálisis, para reconocer porque siento que es justo hacerlo, que tanto para el principal inspirador de la Psicología de orientación marxista, como para Sigmund Freud, fundador del Psicoanálisis, la comprensión de lo subjetivo, desde lo psicológico, aún desde distintos referentes teóricos, fue motivo de investigación y problematización constantes.

Respecto al proceso de transformación y desarrollo de la subjetividad, las diferentes concepciones psicológicas empeñadas hasta hoy en explicarlo, aunque han realizado incuestionables aportes a su estudio, no han logrado conjugar acertadamente la interrelación de los distintos factores que intervienen en este proceso. En esta eterna dicotomía, unos han apostado por lo biológico, otros por la social, vistos en ambos casos como determinantes lineales del desarrollo psíquico. Los terceros -bautizados no sin razón con el calificativo de tercera fuerza- han responsabilizado del desarrollo de procesos subjetivos a diferentes mecanismos internos de autorregulación, inherentes a la propia esencia humana.

A mi modo de ver todos aciertan al resaltar uno de los elementos que intervienen en el proceso del desarrollo de la subjetividad humana, pero su análisis resulta parcial, al absolutizar la primacía de uno de los factores en cuestión, en relación con los restantes.

Pienso que en la actualidad ningún profesional de la Psicología alberga dudas que para que un individuo llegue a convertirse en sujeto psicológico de su actuación, es necesario que exista una estructura biológica (incluido el cerebro humano), así como un sistema de condiciones educativas (inseparables del contexto histórico-social de las que forman parte). En este proceso, además, lo subjetivo se erige paulatinamente 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.

Considero que el papel que desempeña la subjetividad como aspecto condicionado y también condicionante de su desarrollo, se hace patente de manera muy especial en las etapas de la adolescencia y la juventud, donde la necesidad de independencia y las potencialidades de autorregulación del sujeto, si han sido adecuadamente potenciadas, le convierten, en buena medida, en responsable de sus decisiones.

Si no reconocemos el poder de la subjetividad, ¿cómo podríamos explicar que a lo largo de la historia muchos hombres han sido capaces de ofrendar su vida, de sortear toda clase de obstáculos y sacrificios, en pos de un ideal? Creo que no hay prueba más fehaciente del poder de la conciencia que el caso de estos hombres, poco comunes pero reales, hombres “imprescindibles”, al decir de Bertold Brech.

Yo en lo personal confío en el hombre, en su capacidad constructiva y transformadora hacia su entorno y hacia sí mismo, en su tendencia a progresar, vencer metas y proponerse nuevos retos. Todos sin excepción libramos nuestra batalla cotidiana por estar, por ser, por crecer y trascender. Confío también en las posibilidades de la Psicología para activar y potenciar lo mejor de nosotros, desde una perspectiva humanista y afirmativa, que nos permita convertirnos en verdaderos sujetos de nuestra historia.

No podemos olvidar que los valores primordiales de nuestro proyecto como nación, los de identidad, soberanía, justicia y dignidad, sólo serán elementos que nos distinguan si pasan a formar parte de la subjetividad de cada cubano, en un proceso de asunción consciente desde lo individual.

Agradezco mucho a los estudiantes que me invitaron a su Jornada Científica la posibilidad que me brindaron, en el día de hoy, para exponer algunas ideas y compartirlas. Aprovecho también este espacio para hacer patente mi gratitud a aquellos profesores de la Facultad, que me enseñaron a orientarme en el campo de la Psicología y, por supuesto, a las más de veinte generaciones de estudiantes con los que he compartido en estas aulas, conocimientos y vivencias. Agradezco a todos por su contribución a ésta, mi subjetividad de hoy.

Gracias por sus opiniones y sus cuestionamientos que son reto y estímulo diario para seguir tratando de ser una profesional de mi tiempo.

Gracias por hacerme añorar, desde la experiencia, ese inmenso privilegio que es la juventud, ¡Por favor, no la desaprovechen!

La Habana, Cuba
Abril de 1996

Quiero pedirles, ahora que han transcurrido casi 10 años desde el momento en que escribí el trabajo anterior, que me permitan poner nombre y apellidos a mis agradecimientos. Por la contribución a mi formación profesional y personal, llegue mi gratitud, esta vez inmensa a:

Mi profesor más querido de todos los tiempos, el Dr. Diego González Serra.

Mis profesoras durante mis estudios de la carrera, y después colegas del entonces Departamento de Psicología Infantil y de la Educación, Dras. Ana Luisa Segarte Iznaga, María Emilia Rodríguez Pérez, Leyda Cruz Tomás, Graciela Martínez Campos, María Teresa García Eligio de la Puente, Teresa Sanz Cabrera, Oksana Kraftchenko Beoto, Ana María Martínez Martí y Cristina Olsen Davis, porque me indicaron el camino y me ayudaron a recorrerlo.

La Dra. Beatriz Díaz González, también integrante de aquel Departamento, por la confianza que depositó en mi, cuando yo era sólo una joven profesora, y también por sus enseñanzas.

Las Dras. Gloria Fariñas León y Lourdes Fernández Rius, profesoras del mencionado Departamento, por no haber cejado en su empeño de estimular mi producción científica en todos estos años.

La Dra. Lourdes Ibarra Mustelier, mi amiga desde que éramos estudiantes, mi compañera de trabajo también, por compartir en torno a la “ciencia”, pero sobre todo, por la paciencia y el cariño sostenido.

Al Lic. Ricardo Giniebra Urra, profesor joven que comparte actualmente conmigo este recorrido, y que me permite confiar en el relevo.

A mis alumnos -sería imposible mencionarlos a todos con nombre y apellidos- que durante mis 28 años como profesora universitaria, me han dado la certeza del inmenso valor del camino elegido.

Después de estas necesarias “confesiones” sólo me resta señalar que el libro que les presento consta de dos partes. En la primera, se exponen algunas consideraciones acerca del Objeto y los Métodos de la Psicología del Desarrollo; a continuación nos detenemos en los que considero sus principales Problemas, Principios y Categorías; analizados estos desde diferentes concepciones teóricas. Finalmente abordamos estas cuestiones partiendo de la concepción del desarrollo psicológico sustentada por el Enfoque Histórico Cultural, concepción que asumo como profesional, aunque la sabemos no acabada.

En la segunda parte, les propongo un recorrido por la caracterización de algunas etapas o períodos del desarrollo psicológico, tomando como referencia la categoría “Situación Social del Desarrollo”, definida por L. S. Vygotski, con el propósito de demostrar su incuestionable valor metodológico para la comprensión de las principales regularidades psicológicas en dichas edades y de los factores que las condicionan.

El libro concluye con un Epílogo que titulé “Al final de este viaje”, que deseo y espero se convierta en punto de partida hacia un nuevo camino, aún por recorrer.

PRIMERA PARTE

En la primera parte de este libro presentaremos algunas cuestiones generales sobre la Psicología del Desarrollo como disciplina científica, haciendo referencia a su objeto de estudio, sus métodos y los problemas éticos en el estudio del niño, así como a ciertas consideraciones iniciales sobre el concepto de desarrollo.

A continuación, nos detendremos en los tres problemas que, desde mi punto de vista, resultan esenciales en este campo de estudio, las cuales serán analizadas desde la perspectiva de las principales concepciones del desarrollo psicológico, existentes en nuestra ciencia.

Los problemas antes referidos son: El Problema de los Determinantes del Desarrollo Psíquico y sus Fuerzas Motrices, el Problema de la Periodización del Desarrollo y el Problema de la Relación Enseñanza-Desarrollo. Finalmente, retomaremos dichos problemas y los discutiremos a la luz de los principales postulados del Enfoque Histórico Cultural, por constituir, como explicamos al inicio, la concepción que asumimos. Del análisis e interpretación de dichos problemas se derivan los Principios y Categorías de la Psicología del Desarrollo, correspondientes a dicho enfoque.

I) El Objeto y los Métodos de la Psicología del Desarrollo como disciplina científica

I.1) El Objeto de la Psicología del Desarrollo

La Psicología del Desarrollo, también denominada Psicología Evolutiva o Psicología de las Edades, constituye una disciplina científica cuyo **objeto de estudio** lo constituyen las regularidades que se producen en el proceso de desarrollo psicológico del ser humano, en diferentes etapas de su ciclo vital, partiendo de las condiciones que explican de manera causal este proceso y que permiten la caracterización de sus diferentes estadios o períodos.

Esta disciplina, según B. G. Ananiev, "... se constituyó esencialmente como Psicología Infantil, estrechamente ligada a la Psicología Pedagógica." Pero teniendo en cuenta el desarrollo científico contemporáneo, la Psicología del Desarrollo debe incluir "... las particularidades etáreas del desarrollo psíquico del hombre desde el nacimiento hasta la madurez." (1986, página 27).

La Psicología del Desarrollo **estudia las regularidades del desarrollo psíquico y de la personalidad, las leyes internas de este proceso, así como las causas que dan lugar a las principales tendencias y características psicológicas, en sus distintas etapas.** Esta disciplina científica se orienta al estudio de la subjetividad humana, del sujeto psicológico como individualidad, para establecer aquellas leyes psicológicas generales, que se expresan, de manera particular e irreplicable, en cada persona.

La Psicología del Desarrollo abarca el estudio de **diferentes etapas del desarrollo humano: el primer año de vida, la edad temprana, la edad preescolar, la edad escolar, la adolescencia, la juventud y la adultez.** En este último caso, se establecen diferencias

entre las etapas del adulto medio y del adulto mayor, esta última también denominada con el término de tercera edad.

Por su parte, la Psicología Educativa, Psicología Pedagógica o Psicología de la Educación, estudia las leyes y regularidades que explican el aprendizaje humano, en relación con las condiciones de enseñanza y educación, dentro de las cuales transcurre este proceso. Forman parte de esta disciplina la Psicología del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, la Psicología de la Educación y la Psicología del Maestro.

La Psicología del Desarrollo y la Psicología Educativa tienen en común el ser disciplinas científicas, cuyo objeto de estudio es el sujeto psicológico, el desarrollo de sus procesos psíquicos y de su personalidad.

La Psicología del Desarrollo hace mayor énfasis en las características que presenta el desarrollo psicológico, mientras la Psicología Educativa centra su atención en las relaciones que se establecen entre el desarrollo y las influencias educativas. De ahí, la unidad y diferencia existente entre ambas disciplinas.

La Psicología del Desarrollo, como parte integrante de la ciencia psicológica, presenta un conjunto de interrogantes a los especialistas en esta esfera, cuyas soluciones emanarán del proceso de investigación científica, y encuentra, en la Psicología de Orientación Marxista, un conjunto de principios y categorías que, en mi opinión, son puntos de partida necesarios para la caracterización del desarrollo psicológico y de la personalidad en sus diferentes etapas.

I.2) Los Métodos de la Psicología del Desarrollo

Entre los métodos de la Psicología del Desarrollo se encuentran la **Observación** y el **Experimento**, que constituyen los métodos fundamentales de todo el conocimiento psicológico.

La Observación

Mediante este método se pueden estudiar sujetos individuales o grupos de sujetos. Puede ser, según H. L. Bee y S. K. Mitchell (1984, páginas 30 a 31), altamente **concentrada**, cuando se buscan conductas específicas, como por ejemplo, "...las sonrisas entre los residentes de un asilo para ancianos o el número de juguetes que niños de 4 años, en un jardín de niños, comparten..." o **desconcentrada**, cuando se intenta registrar todo lo que ocurre con el mayor detalle posible.

Es necesario que el investigador elabore de manera previa a su realización una guía de observación, explicita los indicadores a observar y determine el número de observaciones a realizar y su duración. Estos indicadores deben ser establecidos de antemano y ser congruentes, desde el punto de vista operacional, con las principales categorías objeto de investigación.

En cuanto a la finalidad de la observación D. E. Papalia y S. W. Olds (1988, página 43) señalan que: "... los investigadores observan un gran número de sujetos y se registra la

información relacionada con su crecimiento y desarrollo, en diferentes etapas, con el fin de obtener edades promedios en las que aparecen distintas destrezas, comportamientos o medidas de crecimiento.”

La observación puede desarrollarse en un **ambiente natural** (el hogar, la escuela, etc.) o **artificial**, cuando se crea una situación específica en estas condiciones naturales (por ejemplo, una obra de teatro para niños en la escuela) o también durante un experimento de laboratorio (como sucede en la experiencia de E. V. Subotsky, citado por O. González P., 1989, páginas 210-211, la cual está diseñada con el objetivo de estudiar la regulación moral. En esta experiencia el investigador observa y registra el comportamiento del niño en una situación experimental, en la que él debe tratar de resolver, sin hacer trampa, una tarea que es realmente insoluble; esto es, sin cometer fraude, a fin de obtener finalmente un regalo como premio).

El método de la observación tiene entre sus principales limitaciones que permite solamente “... obtener una descripción de determinadas regularidades del comportamiento de los sujetos en diferentes etapas; es decir, una información normativa, no explicativa” (D. E. Papalia y S. W. Olds, 1988, página 42) y requiere de un considerable tiempo, pues deben realizarse múltiples observaciones para corroborar la consistencia de la información obtenida. Además, al emplear este método, la presencia del investigador es una importante variable a controlar.

L. S. Rubinstein (1979, páginas 223-250) precisa que en la observación, como método científico empleado por la ciencia psicológica, se debe tener en cuenta la unidad de la auto-observación y de la observación externa objetiva, como principales vías del conocimiento psicológico.

El Experimento

1. En su versión clásica o tradicional ha tenido una fuerte influencia del Conductismo. Algunos de los aspectos fundamentales que caracterizan el empleo de este método de investigación son los siguientes:
2. Es importante definir con claridad las **variables dependiente e independiente**. La variable dependiente es la característica que cambia en función de los cambios que se operen por el investigador sobre la variable independiente, mientras que la variable independiente es la que el investigador manipula para constatar los cambios que se producen en la variable dependiente. Por ejemplo, si queremos establecer una relación entre el método de impartición de los contenidos de una determinada asignatura y el nivel de asimilación de los niños del contenido de la misma; y partimos de la hipótesis, de que un método activo es más efectivo que uno tradicional, el método de impartición sería, en este caso, la variable independiente, pues desarrollaríamos para un grupo de niños un programa que se realizaría a través de métodos activos, y para el otro grupo, mantendríamos el método tradicional o reproductivo; es decir, esta sería la variable que el investigador “manipula”. Posteriormente, mediríamos el nivel de asimilación logrado por los niños de ambos grupos (variable dependiente) y compararíamos estos resultados, analizando las posibles diferencias entre ellos.

3. Debe conformarse un **grupo experimental o tratamiento** que es el que recibe la influencia seleccionada o especialmente organizada por el experimentador y, de igual forma, un **grupo control o de comparación**, que es el que no recibe el tratamiento o influencia en cuestión. Este grupo de control debe ser semejante al primero (experimental), en cuanto a las características de sus integrantes.
4. La **selección de los grupos** experimental y de control debe garantizar la semejanza de los mismos, para que los resultados sean válidos. Se pueden seleccionar estos grupos de manera **comparativa** (por ejemplo que los sujetos que los componen sean semejantes en edad, sexo, raza, rendimiento académico, por sólo citar algunas variables a controlar) o de manera **aleatoria o al azar**, si cada miembro de la población tiene igual posibilidad de selección.

Según Papalia y Olds (1988, página 46) los experimentos pueden clasificarse en tres tipos: de **laboratorio**, cuando el sujeto es llevado al laboratorio y se crea una situación artificial, que es controlada con el propósito de observar o medir qué cambios se producen en su comportamiento (por ejemplo, cuando estudiamos cómo reacciona un niño pequeño en un salón para él desconocido, estando solo o en compañía de su madre, ante la entrada de un extraño), de **campo**, cuando en las propias condiciones de vida del sujeto, ya sea en el hogar, la escuela, el centro de trabajo, etc., los investigadores introducen un cambio y observan o miden sus resultados (por ejemplo, la implementación de un programa de entrenamiento a los padres para desarrollar en niños, que no asisten a instituciones preescolares, determinadas habilidades) y **naturales**, cuando el investigador aprovecha un cambio ocurrido en las condiciones de vida de los sujetos y se miden las transformaciones que se operan en su comportamiento (por ejemplo, la influencia de la hospitalización prolongada en el desarrollo psicomotor de niños pequeños).

Haciendo una valoración crítica del uso del experimento, como método empleado por la Psicología del Desarrollo, coincidimos con la siguiente apreciación referida al experimento en su variante clásica, a la que con anterioridad hicimos alusión. “Los estudios experimentales son tan estrictamente ordenados y tan cuidadosamente descritos, que el estudio se puede *repetir*, es decir, pueden hacerlo otros investigadores exactamente en la misma forma. Al referir los estudios con distintos grupos de sujetos, se puede comprobar la confiabilidad de los resultados. Sin embargo, muchos estudios experimentales se pueden observar en una o dos facetas del desarrollo al mismo tiempo; y, al concentrarse tan estrechamente, a veces dejan de observar aspectos más amplios y más generales sobre la vida de las gentes. Tenemos que ser muy cuidadosos al diseñar y analizar esta clase de estudios, para que los árboles no tapen el bosque.” (D. E. Papalia y S. W. Olds, 1988, página 49).

En la Psicología Soviética se empleó, en oposición al experimento de corte conductista, el llamado **experimento formativo**. En torno a este tipo particular de experimento, L. I. Bozhovich (1976, páginas 103-104) expresa lo siguiente: “Uno de los métodos fundamentales de investigación es el experimento psicológico-pedagógico (llamado “formativo”), es decir, el estudio de la personalidad del niño en el proceso de su educación activa y conscientemente dirigida...”, ya que se concibe como “... tarea final de la investigación científica, el aprender a dirigir los procesos cuyas leyes de desarrollo se

estudian.” De esta forma, lo que resulta distintivo en el empleo de este método es que las investigaciones “... no se limitan a la constatación pasiva de las particularidades que se forman en el niño...” sino que se orientan a “... formar activamente estas peculiaridades, partiendo para ello de principios pedagógicos.”

Bozhovich establece una distinción entre esta vía de abordaje metodológico y la empleada en la psicología no marxista. “En la psicología extranjera... existe también una gran cantidad de investigaciones, dirigidas al estudio de los factores sociales del desarrollo psíquico del niño. Sin embargo, el rasgo esencial que diferencia las investigaciones soviéticas de las investigaciones de otros países es el intento, no sólo de establecer la dependencia entre determinadas condiciones de vida y las particularidades de la personalidad del niño, sino también de descubrir el propio proceso de formación de estas particularidades de naturaleza psicológica.” (1976, página 103).

Y continúa señalando que: “Esta tarea dicta también un principio metodológico: estudiar las leyes de formación de la personalidad del niño en el curso del proceso pedagógico, en las condiciones reales de educación. Por eso aquí los métodos fundamentales no son los del análisis estadístico cuantitativo, típico de las investigaciones extranjeras, sino los métodos de observación del proceso pedagógico, la generalización y análisis de la experiencia pedagógica, el estudio profundo de los niños por separado, etc.”. “Todas estas investigaciones se plantean la tarea de descubrir las relaciones regulares que existen entre las formas de vida y la educación del niño ... en estas investigaciones se elabora la cuestión acerca de cómo y bajo qué condiciones de vida y educación se forman en los niños uno u otros rasgos ... y cómo debe ser organizada la vida del niño para formar su personalidad de acuerdo con los objetivos de la educación.” (1976, página 103).

En la desaparecida Unión Soviética, partiendo de este enfoque metodológico, se desarrollaron numerosas investigaciones, tanto por L. I. Bozhovich y sus colaboradores (T. V. Dragunaova, L. S. Slavina, L. Y. Dukat, E. E. Majlaj, M. S. Niemark, S. G. Yacobson, N. F. Prokina. En: Bozhovich, L. I. y L. V. Blagonadiezina, 1965), como por P. Ya. Galperin (sus colaboradores y continuadores) y V. V. Davidov. Sobre los trabajos realizados por Galperin (1987) y Davidov (1981) volveremos en el epígrafe III, al analizar el problema de la relación enseñanza-desarrollo, en el contexto del Enfoque Histórico Cultural.

En Cuba también diferentes investigadores emplearon el experimento formativo como método principal en sus trabajos de investigación (por sólo citar algunos: Sorín S., Mónica, 1985; López H., Josefina, Siverio G., Ana María, Burke B., María Teresa, Roloff G., Gerardo, Cuellar O., Antonio, Rico M., Pilar, Amador M., Amelia, Avendaño O., Rita María. En: Colectivo de Autores, 1987 c); Martínez C., Graciela, Fariñas L., Gloria y Rodríguez P. María Emilia. En: Colectivo de Autores, 1990)

Otros métodos y técnicas

La Biografía

Las biografías nos dan amplia información acerca de los sujetos, aunque presentan como limitación que, en ellas, únicamente se registran los aspectos correspondientes al comportamiento externo, empíricamente observable; sobre todo, cuando la escriben los

adultos sobre el comportamiento de los niños. Por otra parte, se ven influidas por la subjetividad del observador, y nos brindan, en mayor medida, datos sobre un caso particular que sobre los aspectos generales o tendencias del desarrollo, en una determinada etapa.

D. E. Papalia, y S. W. Olds (1988, página 42) explican, haciendo referencia a las biografías infantiles, que: “La primera biografía de bebés que se publicó en inglés fue escrita por una educadora norteamericana Emma Willard, quien en 1835 presentó al público sus observaciones sobre el primer año de desarrollo de su hijo. Las biografías de los bebés solamente empezaron a adquirir respetabilidad científica cuando en 1877 el gran maestro de la evolución, Charles Darwin, decidió publicar algunas notas sobre el desarrollo de su hijo en los primeros años de vida, y exponer la idea de que podríamos comprender mejor el origen de nuestra especie si estudiábamos cuidadosamente a los bebés y a los niños Aún en el siglo XX, Jean Piaget basó sus originales teorías acerca de la manera en que los niños aprenden los conceptos de espacio, tiempo y permanencia de los objetos, en la observación diaria y meticulosa de sus tres hijos, Laurent, Jacqueline y Lucienne (Piaget, 1952).”

La Entrevista

La entrevista es una técnica abierta que puede considerarse como una “situación en miniatura”, en la que se trata de obtener verbalmente la información sobre la personalidad del sujeto que interesa, en función de los propósitos del investigador. Aunque se considera como un procedimiento auxiliar, también es utilizada con frecuencia como técnica principal.

La entrevista, de acuerdo con la manera en que se diseña y realiza, puede ser **semi-estructurada** (por temas generales) o **estructurada** (ateniéndose el entrevistador a una serie estricta de preguntas). También puede abarcar varios contextos de la “situación social del desarrollo” del sujeto o enfocarse sobre algún aspecto específico de su vida.

Es importante que el entrevistador inicie la entrevista después de haber elaborado un esquema de los asuntos a tratar en la misma, en especial, cuando ésta se proyecta de forma semi-estructurada. Si se ha decidido realizarla de forma estructurada, el entrevistador debe prever de antemano el conjunto de preguntas, aún cuando el orden de estas pueda ser variado en el curso de la entrevista. El entrevistador debe saber escuchar, no juzgar al evaluado desde sus estereotipos y modos peculiares de ver las cosas y realizar las preguntas con habilidad y flexibilidad.

La entrevista es un recurso metodológico ágil y de amplia aplicación en los distintos campos de la Psicología, incluido el de la Psicología del Desarrollo, ella nos aporta fundamentalmente datos de la propia auto-observación del sujeto, por lo que estos deben ser corroborados con otros datos, los de la “observación externa, objetiva”. Por otra parte, su aplicación requiere de un determinado nivel de desarrollo del lenguaje e intelectual del sujeto entrevistado.

Haciendo una valoración crítica del empleo de la entrevista y también de los cuestionarios, técnicas empleadas con mucha frecuencia en el estudio de adolescentes, jóvenes y adultos, H. L. Bee y S. K. Mitchell (1984, página 31) apuntan que: “... puesto que la gente no siempre dice toda la verdad o no conoce con precisión su propia conducta; este método trae

consigo ciertas desventajas. Utilizándolo adecuadamente, empero, puede proporcionar información descriptiva de gran utilidad.”

Método Clínico

Tal y como fue iniciado por J. Piaget, al estudiar el desarrollo del pensamiento infantil, combina la observación con el interrogatorio (entrevista), en función de realizar preguntas individuales y cuidadosas al niño, durante el transcurso de la observación. Así, por ejemplo, Piaget estudió el juego de reglas, tanto en lo referido a la conciencia de la regla como a su práctica, para de ello deducir determinadas características del desarrollo moral en la edad infantil.

Este es un método que permite una profundización en la subjetividad del niño (y también en otras edades posteriores) con mayor flexibilidad, en comparación con las técnicas estandarizadas (tests psicológicos), pues “... aunque a cada niño se le hacen las mismas preguntas básicas, el examinador permanece flexible en cuanto a la forma de reaccionar a las respuestas singulares de cada niño. Las respuestas de los niños determinan cuál será la pregunta que deberá ser formulada a continuación. De esta manera el investigador puede investigar el significado subyacente de las respuestas del niño.” (D. E. Papalia, y S. W. Olds, 1988, página 45).

En nuestro país, el método clínico ha sido entendido y empleado en el campo de la Psicología de la Personalidad y también de la Psicología del Desarrollo, como un método que se propone el estudio intensivo del sujeto, a partir del empleo de multiplicidad de técnicas, entre las que se privilegian las de expresión abierta, como las composiciones, los cuestionarios, curva de la vida, dilemas morales, el dibujo, etc., y las semiabiertas, como el completamiento de frases, la técnica de los 10 deseos, etc.

Este enfoque metodológico ha guiado numerosas investigaciones, relativas al estudio del desarrollo de distintas formaciones de la personalidad, realizadas fundamentalmente con adolescentes y jóvenes. Por ejemplo, en el estudio de la motivación profesional emplearon este enfoque: González R., Fernando, 1983; Valdés C., Hirán, 1984; Brito F., Héctor, 1987; Ibarra M., Lourdes, 1988; González M., Viviana, 1989 y Domínguez G., Laura 1992 (citados por Domínguez G., L., 2003, c).

Los tests o pruebas psicométricas

Se trata de técnicas estandarizadas que se expresan en instrumentos de carácter cerrado. Los tests psicológicos, de acuerdo con la opinión de sus creadores, permiten medir determinadas características o funciones psicológicas, a partir de resultados cuantificables.

En este sentido, y como precursores de su empleo, se consideran los trabajos de Mc Keen Cattell (1880) y de Binet y Simon (1885). Cattell diseñó los primeros tests para medir características de personalidad, mientras Binet y Simon crearon la primera escala de medición de la edad mental o intelectual, estableciendo correlaciones entre el grado de maduración intelectual y la edad cronológica, lo que les condujo a elaborar, en colaboración con Terman, el concepto de "coeficiente intelectual.”

Las pruebas psicométricas, de fácil y rápida aplicación e interpretación, en mi criterio, sólo nos aportan datos adicionales para reforzar lo obtenido por otras vías metodológicas. Su principal limitación consiste en captar únicamente y de manera descriptiva cualidades o características aisladas del desarrollo psicológico “actual” del sujeto, quedando sin descubrirse aquellas que conforman su desarrollo “potencial”. Sobre esta cuestión volveremos en este epígrafe y también en el epígrafe III, al analizar la categoría “Zona de Desarrollo Próximo”, elaborada por L. S. Vygotski (1984).

Otro aspecto esencial, al analizar la cuestión relacionada con los métodos de la Psicología del Desarrollo, es la vinculada con la **estrategia de recolección de los datos**. En este sentido son reconocidos los **métodos longitudinal, transversal y secuencial**.

El **método longitudinal** consiste en el estudio de un grupo de sujetos, más de una vez; es decir, varias veces en determinado período de tiempo, a fin de observar los cambios que se presentan en su desarrollo de una edad a otra, mientras que el método transversal consiste en el estudio de determinados grupos de sujetos en un solo momento, pero se comparan distintos grupos para evaluar, por ejemplo, las diferencias dadas por la edad, el sexo, el status económico, el tipo de educación que se recibe en determinadas instituciones escolares, etc. (D. E. Papalia, y S. W. Olds, 1988, páginas 51- 52).

El método longitudinal permite mayor profundización en el estudio de aquellos sujetos que resultan objeto de la investigación, pero son difíciles de llevar a cabo, ya que requieren el seguimiento de dichos sujetos durante largo tiempo. Esto conduce a que, generalmente, la muestra cambie (porque los sujetos pierdan el interés en continuar participando, se trasladen de domicilio a otra ciudad o país, etc.).

También puede variar el grupo de investigadores; y otra limitación de este tipo de abordaje, es que resulta difícil diseñar técnicas diferentes que evalúen los mismos aspectos en diferentes momentos, a lo que se suma el llamado “efecto de práctica” (D. E. Papalia, y S. W. Olds, 1988, página 52), en tanto el habituarse a realizar determinadas pruebas puede influir, en los resultados de la ejecutoria que logran en las mismas los sujetos investigados.

El método longitudinal al seguir a un mismo grupo de personas durante cierto período de tiempo resuelve el problema de la cohorte; esto es, no necesita ocuparse de hacer equivalentes o comparables los sujetos pertenecientes a diferentes grupos de estudio.

Este método longitudinal nos permite, además, conocer los cambios de determinados comportamientos en función de la edad y darnos “... un sentido concreto del curso real del envejecimiento, tal como es experimentado por los individuos.” (H. L. Bee y S. K. Mitchell, 1984, página 33).

En cuanto al **método transversal**, aunque es de más fácil aplicación y conlleva al ahorro de tiempo, también presenta sus limitaciones. En primer lugar, no permite captar las diferencias individuales, pues lo que destaca son las medidas promedio para los diferentes subgrupos estudiados. En segundo lugar, sus resultados pueden estar sesgados por las diferencias entre los sujetos, debido a las influencias de su medio socio-histórico, que es diferente, no sólo de un sujeto a otro, sino también para distintas generaciones.

El método de corte transversal puede ser útil para describir determinadas tendencias del desarrollo, pero si se estudian personas de edades muy diferentes, por ejemplo niños y ancianos "... ¿puede estar segura de que las diferencias que se observan son realmente diferencias de *desarrollo*, o podrían explicarse a la luz de los cambios en la sociedad, a lo largo de las generaciones?" (H. L. Bee y S. K. Mitchenel, 1984, página 32).

Para disminuir esta última limitación, se introduce el término de cohorte, definido por H. L. Bee y S. K. Mitchenel (1984, página 40) como: "... un grupo de personas de aproximadamente la misma edad que han compartido importantes experiencias de la vida similares, como por ejemplo, la preparación cultural, las condiciones económicas y el tipo de educación." Así, en relación con los grupos a estudiar, se trata de que reúnan tales requisitos, a fin de hacerlos comparables.

Finalmente, los **métodos secuenciales** combinan los métodos de recolección de datos antes explicados (longitudinal y transversal), en la medida en que: "En una muestra transversal de individuos se prueban más de una vez y se analizan los resultados para determinar las diferencias que con el tiempo surgen entre los diferentes grupos de individuos." Este método es bastante complicado y costoso (D. E. Papalia y S. W. Olds, 1988, página 53).

Helen Bee, investigadora de la Stanford University (Estados Unidos), en su obra "El niño en desarrollo" (1996, editada en Portugués, la traducción es nuestra L. D., páginas 38-39) nos añade, como importante método de la Psicología del Desarrollo, el **método de los estudios culturales cruzados**, también conocido con el término de **estudios transculturales**. A través de ellos, se comparan niños o sujetos de diferentes culturas, sus características, educación y relaciones con el medio. Una variante de este método es el método etnográfico, o lo que los antropólogos llaman etnografía, que consiste en una descripción detallada de una cultura o contexto cultural, basada en una observación extensiva, por lo que generalmente el investigador va a vivir dentro de esa cultura, por un determinado período de tiempo.

De esta forma, se llevaron a cabo los estudios realizados por Margaret Mead y otros antropólogos culturales norteamericanos, en la isla Samoa y en sociedades primitivas, para conocer si el tránsito de la niñez a la adultez siempre se produce como ruptura, marcada por la existencia de la llamada crisis de la adolescencia, como sucede en las sociedades contemporáneas, o puede producirse de manera ininterrumpida, no crítica (citados por L. Domínguez, 2003 a). Otro ejemplo mencionado por H. Bee es que por esta vía se puede conocer si los niños y las niñas, en distintos contextos, reciben siempre tareas diferentes, y si esas atribuciones de género, son o no semejantes de una cultura a otra.

Este tipo de investigación es extremadamente difícil y quizás lo más complicado sea el problema de las equivalencias (Helms, 1992, citado por H. Bee, 1996), ya que podemos preguntarnos si una técnica de medición o evaluación será igualmente válida en todas las culturas y si determinados comportamientos tienen el mismo significado, en diferentes contextos sociales.

Para concluir el problema relativo a los métodos de la Psicología del Desarrollo, nos parece necesario y útil exponer algunas importantes consideraciones de **Lev Semionovich**

Vygotski (Rusia, 1868-1934), creador del **Enfoque Histórico Cultural** acerca del surgimiento y desarrollo de las funciones psíquicas superiores, respecto al problema del diagnóstico del desarrollo psíquico infantil.

Este autor realizó importantes aportes a la investigación del desarrollo psicológico infantil, y ante la interrogante de **¿qué entender por diagnóstico del desarrollo psíquico infantil?**, expresa: “Llamamos diagnóstico del desarrollo al sistema de procedimientos habituales de investigación destinados a determinar el nivel real alcanzado por el niño en su desarrollo. El nivel real de desarrollo se determina por la edad, por el estadio o la fase en la cual se encuentra el niño en cada edad. Sabemos que la edad cronológica del niño no puede servir de criterio seguro para establecer el nivel real de su desarrollo. Por ello, la determinación del nivel real de desarrollo exige siempre una investigación especial, gracias a la cual, puede ser elaborado el diagnóstico del desarrollo.” (1984, página 14).

“Establecer el nivel real de desarrollo es una tarea esencial e indispensable para la solución de todas las cuestiones prácticas relacionadas con la educación y el aprendizaje del niño, con el control del curso normal en su desarrollo físico y mental o el diagnóstico de unas u otras alteraciones en el desarrollo que perturban la trayectoria normal y confieren a todo el proceso carácter atípico, anormal y, a veces, patológico. Por tanto, la determinación de nivel jerárquico del desarrollo alcanzado es la tarea principal y básica del diagnóstico del desarrollo.” (1984, página 14).

En cuanto a las tareas del diagnóstico, desde la perspectiva dialéctica de su enfoque, Vygotski (1984) señala las siguientes:

“Las tareas planteadas ante el diagnóstico del desarrollo podrán ser resueltas sólo sobre la base de un estudio profundo y amplio del curso sucesivo del desarrollo infantil, de todas las peculiaridades de cada edad, estadios y fases de los tipos fundamentales del desarrollo normal y anormal, de toda la múltiple estructura y dinámica del desarrollo infantil.” (página 14).

La **primera tarea del diagnóstico** del desarrollo consiste en determinar su “**nivel real**”, ya que “... el simple establecimiento del nivel real del desarrollo y la representación cuantitativa de la diferencia entre la edad cronológica y la estandarizada o de sus relaciones expresadas en el coeficiente del desarrollo, supone tan sólo el primer paso en el camino del diagnóstico del desarrollo. El nivel real del desarrollo así establecido, está lejos de agotar todo el problema del desarrollo pero a menudo abarca una parte insignificante del mismo”, porque “el conocimiento de los resultados del desarrollo anterior es un momento imprescindible para enjuiciar cómo es el desarrollo en el presente y cómo será en el futuro. Sin embargo, no es suficiente, ni mucho menos. Cabe decir figuradamente que cuando llegamos a establecer el nivel real de desarrollo determinamos, tan sólo, sus frutos, o sea, aquello que ya está maduro y cuyo ciclo finalizó.” (páginas 14-15).

La **segunda tarea del diagnóstico** está referida a la determinación de su “**nivel de desarrollo potencial**” y “... consiste en determinar los procesos no maduros todavía, pero que se encuentran en el periodo de maduración. Ésta tarea se resuelve con el hallazgo de la zona de desarrollo próximo.” (página 15).

Vygotski criticó el empleo de técnicas estandarizadas en el estudio del desarrollo intelectual del niño, ya que, a su juicio, ellas permiten conocer solamente el nivel en el cual el niño puede resolver la tarea por sí solo y determinar su edad mental, pero no se toma en cuenta otro aspecto, igualmente importante del diagnóstico, que es conocer hasta qué punto el niño logra resolver el problema con una determinada orientación externa que le sirva de ayuda.

En este sentido, hace referencia a la “imitación”, no como proceso de copia mecánica y automática sino como “... imitación racional, basada en la comprensión de la operación intelectual que se imita” y ampliando el significado del término explica que, cuando alude al proceso de “imitación”, está haciendo referencia a aquellas actividades “... que el niño no realiza por sí sólo, sino en colaboración con un adulto u otros niños. Todo cuanto un niño no es capaz de realizar por él mismo, pero puede aprender bajo la dirección o la colaboración del adulto con la ayuda de preguntas orientadoras, es incluido por nosotros en el área de la imitación.” (1984, página 16).

Estas “acciones orientadoras” de la conducta del niño o “niveles de ayuda” pueden llevarse a cabo por distintas vías: “Les enseñamos cómo deben resolver el problema y observamos si pueden, recurriendo a la imitación, dar con la solución. O bien, empezamos a resolverlo nosotros mismos y dejamos que los niños lo acaben. Otra variante es proponerles que resuelvan las tareas que salen de los límites de su edad intelectual en colaboración con otro niño más desarrollado, o, finalmente, les explicamos los principios de la solución del problema, les hacemos preguntas orientadoras, fraccionado en partes la tarea, etc.” (1984, página 17).

Estas consideraciones de Vygotski acerca del diagnóstico del desarrollo psicológico lo llevan a proponer una importante categoría de su sistema teórico que es la de “Zona de Desarrollo Próximo”. Al respecto escribe: “La esfera de los procesos inmaduros, pero en vía de maduración, configura la zona de desarrollo próximo del niño.” (1984, página 17).

Esta forma de concebir el proceso de diagnóstico del desarrollo psicológico posee, al decir de Vygotski, valor teórico y práctico.

“El **valor teórico** de ese principio diagnóstico radica en que nos permite penetrar en las conexiones internas dinámico-casuales y genéticas que condicionan el proceso del desarrollo mental. Hemos dicho ya que el medio social origina todas las propiedades específicamente humanas de la personalidad que el niño va adquiriendo; es la fuente del desarrollo social del niño que radica en el proceso de la interacción real de las formas “ideales” y efectivas.” (1984, página 18).

“El **significado práctico** del principio diagnóstico dado está vinculado con el problema de la enseñanza...”, porque “... en el desarrollo del niño existen plazos óptimos para cada tipo de aprendizaje. Eso significa que sólo en determinados períodos de edad el aprendizaje de una asignatura dada, de los conocimientos dados, de los hábitos y aptitudes, resulta más fácil, provechoso y productivo...” “Una enseñanza demasiado tarde resulta igual de difícil y poco fructífera para el niño que la demasiado temprana. Cabe suponer que existe también un umbral superior de plazos óptimos de aprendizaje en relación con el desarrollo infantil.” (1984, páginas 18-19).

I.3) Problemas éticos en el estudio del niño

Una última cuestión que quiero tratar en este epígrafe inicial, pero no por ello menos importante, es la relacionada con los **problemas éticos** al estudiar a los sujetos y, en especial, a los niños.

Las investigaciones del desarrollo psicológico humano se orientan al estudio de sujetos pertenecientes a distintas edades psicológicas que son “procurados” por el propio investigador, quien irrumpe en su intimidad para poder realizar los objetivos de su investigación y, por tanto, se debe contar con la voluntariedad de los sujetos investigados para participar en la misma. Esta situación es diferente a la que acontece con los estudios realizados en el campo de la Psicología Clínica, que se derivan, en muchas ocasiones, de los resultados obtenidos con los pacientes que son asistidos en consulta por voluntad propia, aún cuando en este caso también el investigador deba tener en cuenta un conjunto de exigencias éticas similares.

El investigador, en el contexto de la Psicología del Desarrollo, “sale a buscar” a los sujetos que desea o necesita estudiar, en el empeño descubrir regularidades del desarrollo psicológico de determinadas edades. Es por ello, que considero muy importante subrayar que todo estudio en este terreno debe partir de los siguientes cuestionamientos: “¿Cuáles son los derechos del niño? y ¿cómo podemos equilibrar la búsqueda de conocimientos acerca del niño y mantener intacto, al mismo tiempo, su integridad intelectual y emocional?” Estas interrogantes formuladas por D. E. Papalia y S. W. Olds (1988, página 55) son, a mi juicio, válidas y esenciales, para orientar la investigación en cualquier edad.

Al respecto, estas autoras (1988, páginas 56-59) hacen referencia a algunos problemas éticos fundamentales, como son los siguientes:

Derecho a la intimidad

La información que se obtiene al estudiar a los niños -y podíamos agregar, que a cualquier sujeto de cualquier edad- nunca debe utilizarse de forma que pueda ocasionarle algún perjuicio. Es por esta razón que, si no se puede recoger de forma anónima, dadas las características de la investigación de que se trate, como sucede por ejemplo en los estudios longitudinales, debe entonces mantenerse guardada y establecerse un adecuado control de acceso a la misma.

En este sentido H. Bee (1996) menciona el derecho a la privacidad y escribe al respecto (el original está en portugués, la traducción es nuestra, L. D., página 43): “... no es considerado ético observar a través de un espejo de observación sin el conocimiento del sujeto, o grabar secretamente algún material.”

Derecho a la verdad

Especial cuidado debe tenerse, antes de la aplicación de determinadas pruebas, con la forma en que se dan las consignas a los niños, ya que a veces se tiende a engañar a los sujetos para reforzar la validez del estudio.

Derecho a dar un consentimiento basado en el conocimiento

Generalmente, en el caso de los niños, no son ellos mismos quienes dan su consentimiento para participar en una investigación, ya que no poseen suficiente conocimiento ni madurez para hacerlo, por lo que son sus padres o las autoridades escolares, los que deciden al respecto. Cabría entonces preguntarse si los adultos que aprueban la participación del niño son capaces de dar su consentimiento “basado en el conocimiento” de una materia que generalmente no conocen y si sus juicios, toman o no en consideración, los principales intereses de cada niño particular y de los niños en general.

“Cualquier niño que se oponga a ser evaluado u observado, no debe ser evaluado u observado; el niño que quede perturbado debe ser reconfortado; y debe ser evitado cualquier riesgo a la autoestima del niño.” (H. Bee, 1996, el original está en portugués, la traducción es nuestra, L. D., página 43).

Derecho a la autoestima

Existen diseños de investigación en los que para evaluar determinada habilidad del niño, se le somete a la tarea de lograr la solución de una serie de problemas, hasta donde sean capaces de responder. Estos diseños llevan implícita la “seguridad del fracaso”. Es necesario valorar en estos casos, cómo pueden afectar estos sentimientos de fracaso al niño y qué influencia pueden ejercer, en el desarrollo posterior de su autoestima.

Otro aspecto muy importante es el siguiente: si estudiando las regularidades del desarrollo presuntamente “normal” de un niño (o de un adolescente, joven, etc.), encontramos conductas que nos parecen patológicas, como pueden ser una extrema agresividad, timidez, etc., ¿está el investigador obligado a orientar al sujeto hacia una consulta psicoterapéutica? En lo personal, sin dudas, considero afirmativa la respuesta a esta pregunta.

Intereses sociales

Los resultados de investigaciones llevadas a cabo con niños o sujetos de grupos minoritarios y/o que están socialmente en desventaja pueden crear expectativas negativas acerca de estos; situación que de ser conocida por los maestros u otros adultos, conlleva a que se ofrezca a dichos niños un “trato diferenciado”, el cual lejos de promover su desarrollo lo limita.

D. E. Papalia y S. W. Olds (1988) concluyen este tema de los problemas éticos en la investigación del desarrollo psicológico humano, expresando que: “Todos estos problemas son muy reales para los investigadores. Los investigadores desarrollistas no quieren perjudicar a los sujetos que les ayudan a aprender. Con todo, las restricciones muy severas pueden detener numerosos estudios actuales y limitar la comprensión de la gente. ¿Dónde puede estar la respuesta? En la integridad de cada investigador, en la imposición de normas profesionales que protejan los derechos individuales y en la conciencia y sensibilidad de cada ciudadano. En el campo del desarrollo infantil, depende de cada uno aceptar la responsabilidad para tratar de hacer el bien, y por lo menos, de no hacer ningún mal.” (página 59).

A estas consideraciones pienso que es importante añadir lo siguiente: además de la necesidad de formar la responsabilidad individual de cada investigador y su “integridad” moral, debe existir en nuestra ciencia, al igual que en cualquier otra, un código de ética respecto a las “normas profesionales que protejan los derechos individuales, el cual regule estas y otras cuestiones del quehacer del psicólogo, no circunscritas únicamente a la esfera de la Psicología del Desarrollo.

I. 4) Sobre el Concepto de Desarrollo en la Psicología

Vygotski (1984) en su trabajo titulado “**El Problema de la Edad**”, analiza las **dos principales concepciones sobre el desarrollo psicológico**, al respecto de lo cual escribe:

“Podemos reducir todas las teorías del desarrollo infantil a dos concepciones fundamentales. Según una de ellas, **el desarrollo no es más que la realización, el cambio y la combinación de las capacidades innatas**. No surge nada nuevo a excepción del crecimiento, despliegue y reagrupación de los elementos dados desde el principio. Para la otra concepción, **el desarrollo es un proceso continuo de automovimiento, que se distingue, en primer lugar, por la permanente aparición y formación de lo nuevo, no existente en estadios anteriores**. Ese punto de vista sabe captar en el desarrollo algo esencial para la comprensión dialéctica del proceso.” (página 4, el subrayado es nuestro L. D.).

Y continúa señalando que el desarrollo psicológico puede ser concebido desde una concepción de este proceso idealista o materialista. “La primera está representada por las teorías de la evolución creadora, dirigida por el impulso autónomo interno, vital, de la Personalidad que se orienta a un fin, que se autodesarrolla, por la voluntad de la automodificación y el perfeccionamiento. En el segundo caso, el desarrollo se considera como un proceso que se distingue por la unidad de lo material y lo psíquico en lo social y lo personal en la medida que el niño se va desarrollando. Desde este último punto de vista no hay ni puede haber ningún mecanismo para distinguir los períodos concretos del desarrollo infantil de las edades con excepción de las formaciones nuevas, gracias a las cuales se puede diferenciar lo esencial de cada edad”. (página 4).

“Entendemos por **formaciones nuevas** el nuevo tipo de estructura de la Personalidad y de su actividad, los cambios psíquicos y físicos que se producen por primera vez en cada edad y discriminan, en el aspecto más importante y fundamental, la conciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa, todo el curso del desarrollo en el período dado” (página 4, el subrayado es nuestro L. D.).

El tránsito de una a otra edad implica la desaparición de lo viejo, que ocurre sobre todo en las edades críticas, aún cuando en estas también se produzcan procesos constructivos y el surgimiento de lo nuevo.

El desarrollo psíquico visto desde esta concepción constituye un proceso:

Complejo, pues en el mismo intervienen numerosos factores objetivos y subjetivos, en tanto es un proceso esencialmente subjetivo, ya que nos estamos refiriendo al desarrollo psicológico, pero su contenido y existencia son objetivos.

Dialéctico, porque presenta una entrelazada relación entre los factores internos y externos del desarrollo (ley de la unidad y lucha de contrarios).

Contradictorio, al constituir expresión de la ley de la dialéctica de la unidad y lucha de contrarios, por lo que es un proceso que posee su propio automovimiento y se encuentra atravesado por **crisis**, las cuales dan lugar a los llamados “períodos críticos.”

Que integra **períodos críticos y períodos estables**, ya que la acumulación en determinadas etapas de cambios cuantitativos da lugar a cambios cualitativos (ley de la transformación de los cambios cuantitativos en cualitativos). Estos momentos de “viraje” indican que es un proceso que se produce a saltos, de manera revolucionaria y no por la vía evolutiva, de simple acumulación.

Que posee un **carácter histórico**, porque cada logro alcanzado en una determinada etapa del desarrollo se integra, en las nuevas formaciones psicológicas, del período siguiente (ley de la negación de la negación).

En lo adelante haremos referencia a distintas concepciones teóricas en la Psicología del Desarrollo, que desde diferentes ángulos, han tratado de explicar este proceso. No obstante, y sin negar el aporte que cada una de ellas ha brindado a nuestra disciplina, creemos importante enfatizar que, a nuestro juicio, las etapas del desarrollo humano son ante todo “**edades psicológicas**”, ya que partimos de considerar el desarrollo como un proceso que no ocurre de manera automática ni determinado fatalmente por la maduración del organismo o por “estímulos” provenientes del ambiente, sino que tiene ante todo una determinación histórico-social; al decir de L. S. Vygotski (1987), creador del Enfoque Histórico-Cultural, sobre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores.

II) Problemas de la Psicología del Desarrollo

Las regularidades del desarrollo psíquico y de la personalidad que caracterizan las diferentes edades, han sido explicadas de diversos modos, atendiendo a la concepción teórica asumida por autores pertenecientes a diferentes escuelas y corrientes en la Psicología.

Esta caracterización se encuentra estrechamente ligada a la solución de **problemas** claves para la Psicología del Desarrollo como son: el problema de los factores considerados como **determinantes del desarrollo psíquico**, el de la **periodización** que se deriva de la concepción asumida ante este problema, así como la manera en que es concebida la **relación existente entre la enseñanza y el desarrollo psicológico**.

Nuestro análisis abarcará estos tres problemas que, desde nuestro punto de vista, constituyen el núcleo de la Psicología del Desarrollo, como disciplina científica.

II.1) Determinantes del Desarrollo Psíquico

Tradicionalmente, en el campo de la Psicología, se han entendido como determinantes del desarrollo psicológico y de la personalidad, a un conjunto de “factores” considerados como necesarios, imprescindibles y esenciales, para que este proceso se produzca.

Entre estos **factores** se han destacado, en primer lugar, los **biológicos**, en segundo lugar, los factores **sociales** y, en menor medida, los **psicológicos**; es decir, aquellos procesos subjetivos inherentes al hombre, como portador de una subjetividad específicamente humana, y que en su condición de sujeto activo, la construye.

De acuerdo con la importancia conferida a cada uno de estos factores, según I. S. Kon (1990), las **distintas concepciones del desarrollo** pueden clasificarse en: Concepción Biologicista o **Biogenética**, Concepción Sociologicista o **Sociogenética** y Concepción **Psicogenética** o Centrada en la Persona.

Los representantes de la **Concepción Biologicista o Biogenética** consideran como factor esencial del desarrollo lo biológico, entendido como lo hereditario y lo congénito, y muy especialmente, como proceso de maduración del organismo y, en particular, del cerebro humano. Estos condicionantes biológicos son tomados como punto de partida en la explicación de los procesos psicológicos, los cuales se derivan linealmente de dicha maduración o marchan paralelos a ella. Entre los representantes de esta corriente se destacan A. Gesell, S. Hall, S. Freud, E. Kretschmer, E. Haensch y K. Konrad (citados por I. S. Kon, 1990)

Stanley Hall (Estados Unidos 1844-1924) es considerado el padre de la Psicología Norteamericana. Sus trabajos aparecen en el siglo XIX. Hall consideró el desarrollo ontogenético humano como un proceso de repetición o réplica del desarrollo filogenético, por lo que estableció una relación paralela entre ambos procesos. Parte de concebir la existencia de una “ley de la recapitulación” a partir de la cual se deduce que cada período del desarrollo humano se corresponde con una época histórica del desarrollo de la sociedad. Así, la niñez se asemeja a la fase animal, correspondiente a la época en que las principales actividades del hombre primitivo eran la caza y la pesca; la preadolescencia (8 a 12 años) con el tránsito entre el salvajismo y la civilización y la juventud (12-13 a 22-25 años, de acuerdo al criterio de este autor), se asocia a la época del Romanticismo.

Por su parte, **Sigmund Freud** (Austria 1856-1939), fundador del Psicoanálisis, sustenta, como un principio conceptual básico de esta escuela, que el desarrollo de la personalidad se encuentra condicionado por impulsos o instintos de carácter innato, entre los que privilegia a los sexuales, los cuales sirven de base a las motivaciones inconscientes del sujeto. Estas motivaciones inconscientes se consideran como los principales inductores de su comportamiento.

La Concepción Biogenética subvalora el papel de las influencias sociales, obviándolas o concibiéndolas como un simple factor facilitador del desarrollo y deja también fuera del análisis del desarrollo psicológico, específicamente humano y superior, al sujeto psicológico, en su condición de sujeto activo.

Situándose en el otro extremo, los partidarios de la **Concepción Sociologicista o Sociogenética** aluden al medio como factor que determina esencialmente el desarrollo psicológico, el cual no siempre es entendido en su carácter socio-histórico, sino fundamentalmente como “ambiente” físico. Ejemplos de esta concepción los encontramos en el Conductismo, la Psicología Social Norteamericana, y desde mi opinión personal, en la Teoría de la Actividad, desarrollada por la Psicología Soviética, cuyo fundador fue el destacado psicólogo soviético A. N. Leontiev (1975, 1981), aún cuando en este último caso, se reconozca el medio como contexto socio-histórico.

El **Conductismo** parte de la relación estímulo-respuesta como principio central en la explicación del desarrollo psicológico, reduciendo su estudio a la conducta “observable”, al concebir, desde una posición francamente positivista, que lo subjetivo constituye un epifenómeno, el cual queda fuera del campo de estudio de las ciencias, al no ser medible de forma “objetiva”.

Para **John Watson**, su principal representante y fundador (Estados Unidos 1876-1958), el niño al nacimiento es una especie de tabla rasa, donde se comienzan a formar hábitos y sistemas de hábitos, en dependencia de la estimulación o “reforzamiento” que recibe de su ambiente (referido por Wolman, B. B., 1967). Este autor expresó que, si le diesen un niño para ser educado, podría hacer de él un genio o un delincuente, obviando así, en esta aseveración, el papel que desempeña el potencial activo de cada ser humano, en el proceso de construcción de su propia subjetividad.

Por su parte, la **Psicología Social Norteamericana**, de fuerte corte conductista, explica el desarrollo psicológico y de la personalidad como un proceso de “socialización”, estrechamente vinculado a las tareas que, en cada etapa del desarrollo humano, plantea la sociedad al hombre.

Kurt Lewin (Alemania 1890-1947), psicólogo alemán que pasó los últimos años de su vida en Estados Unidos, al hacer referencia a la adolescencia, consideró que el comportamiento del adolescente está determinado por su posición social “marginal o ambigua”, pues en esta etapa el sujeto ya no pertenece al mundo infantil, pero tampoco logra insertarse de manera inmediata en el de los adultos (citado por I. S. Kon, 1990).

Para esta concepción la determinación de lo psicológico ocurre de manera lineal y mecánica y se obvia la participación activa del sujeto psicológico en la construcción de su subjetividad, convirtiéndose el medio y la conducta externa en principal objeto de estudio de la Psicología.

Haciendo una valoración crítica de las Concepciones Biogenética y Sociogenética, en opinión de I.S. Kon (1990, página 19): “El rasgo común del enfoque biogenético y sociogenético ... consiste en que las fuerzas motrices del desarrollo son vistas por ellos fundamentalmente en los factores extra-psíquicos. En el primer caso, se hace énfasis en los procesos biológicos que ocurren en el organismo, en el segundo caso, en los procesos sociales en los que participa la personalidad o a cuya influencia se somete la personalidad.”

En cuanto a la **Teoría de la Actividad**, desarrollada por **Alexis N. Leontiev** (1903-1979) y sus colaboradores en los marcos de la Psicología Soviética (D. B. Elkonin, A. V. Zaporozhet,

A. K. Markova, V. V. Davidov y P. Ya, Galperin, entre otros), la absolutización de la categoría “actividad”, como vía esencial de formación de los procesos psíquicos y de la personalidad, constituye también, a nuestro juicio, un enfoque que enfatiza en los factores externos. Sólo que en este caso, lo externo no es simplemente el “ambiente”, sino el medio social en su historicidad.

Algunos trabajos derivados de esta teoría (por ejemplo, los realizados por N. F. Talízina, 1984 y 1988) demuestran que se relega a un segundo plano la influencia de la comunicación, como importante condición en la formación de la subjetividad del hombre que desarrolla dicha actividad, al considerarse la comunicación como un “tipo particular” de actividad, y restarle de esta manera, a tan importante categoría, su especificidad propia.

Finalmente, la **Concepción Psicogenética o Enfoque Centrado en la Persona** aún a los autores que para analizar el desarrollo psicológico, específicamente humano, sitúan en un primer plano a los factores subjetivos; es decir, a lo propiamente psicológico, en términos de las principales funciones, procesos psíquicos y contenidos psicológicos, que caracterizan el desarrollo de la subjetividad humana, en sus distintas etapas.

Esta tercera concepción puede subdividirse a su vez en **tres grupos de teorías**: las **Psicodinámicas**, las **Cognitivistas** y las **Personológicas**.

Las **Teorías Psicodinámicas** explican el proceso de desarrollo, atendiendo esencialmente, a componentes afectivos. Importante representante de esta dirección lo es el psicólogo de origen danés **Erik H. Erikson** (1986).

E. Erikson realizó estudios con Anna Freud en Viena (Austria) y concluyó su obra en los Estados Unidos. Influido por la teoría de la función adaptativa de Heinz Hartmann, clásico de las indagaciones psicoanalíticas sobre la juventud y la identidad, Erikson posee una concepción del desarrollo psíquico “epigénica”, según sus propias palabras, expresadas en su obra “Sociedad y Adolescencia” (1986).

A su juicio, el desarrollo psíquico se produce con una secuencia y vulnerabilidad predeterminadas y se ve contrapunteado por la influencia que ejerce lo social sobre el individuo. Esta secuencia depende, como veremos en el siguiente epígrafe, de las tareas que el “yo” debe resolver en cada etapa, las cuales tienen un carácter universal y, en su base, la existencia de una polaridad determinada que se presenta ante el yo, como contradicción a resolver.

En cuanto a las **Teorías Cognitivistas**, el principal aspecto que las distingue, es el de efectuar una caracterización del desarrollo psicológico basándose esencialmente en las regularidades que adopta el desarrollo intelectual y de las capacidades. No podríamos dejar de mencionar dentro de este enfoque a **Jean Piaget** (Suiza 1896-1980), psicólogo suizo de habla francesa, quien es reconocido como una de los más importantes estudiosos del desarrollo intelectual infantil en toda la historia de la psicología y quien, en la actualidad, tiene importantes seguidores en América Latina y en Europa.

Piaget (1966, 1969, 1971) establece determinadas regularidades del desarrollo intelectual y, en particular, del pensamiento, partiendo de considerar que las mismas están condicionadas

por el proceso de “equilibración progresiva de las acciones”, como fuerza interna de autorregulación inherente al sujeto, que lo impulsa a asumir una actitud activa ante el mundo de los objetos. En este proceso de “socialización” progresiva, el sujeto construye su conocimiento y se desarrollan en él diferentes estructuras intelectuales.

A su vez, **Lawrence Kohlberg** (1978), apoyándose en la teoría de Piaget, describe otras regularidades del desarrollo -en este caso del desarrollo moral- prestando especial atención a la forma en que los componentes morales participan en la regulación del comportamiento. Este autor hizo especial énfasis en el papel que desempeñan los aspectos intelectuales, haciendo depender de ellos el desarrollo moral. Es por tal razón que lo situamos dentro de las Teorías Cognitivistas.

Kohlberg considera, por ejemplo, que un requisito indispensable para la aparición del nivel superior de regulación moral -denominado por Piaget “nivel de la moral autónoma” y por Kohlberg “nivel de los principios autoaceptados”-, es que el sujeto haya alcanzado el nivel superior de desarrollo del pensamiento, surgido en la adolescencia y consolidado en la juventud, el cual Piaget denomina “pensamiento operatorio formal.”

Estas Teorías Psicodinámicas y Cognitivistas presentan como principal limitación, el desconocer el significado que tienen en el desarrollo psicológico, entendido como proceso sistémico; en el caso de las primeras, los aspectos intelectuales, mientras que las segundas, ignoran los componentes emocionales. Estas posiciones extremas traen consigo una interpretación reduccionista del desarrollo psicológico; proceso que se distingue, esencialmente, por la unidad de lo cognitivo y lo afectivo. Además, en este análisis se le otorga poco valor a la determinación socio-histórica del desarrollo de la subjetividad humana.

Por último, las **Teorías Personológicas** destacan los mecanismos psicológicos internos como inherentes a la propia esencia humana y describen los contenidos de la personalidad que resultan propios y distinguibles en diferentes etapas, considerando como fuerzas motrices del desarrollo a los mecanismos internos, psicológicos, inherentes a la propia naturaleza humana.

Aquí se ubican los llamados “Psicólogos de la Tercera Fuerza” (**Gordon W. Allport**, Estados Unidos, 1897-1967; **Abraham H. Maslow**, Estados Unidos, 1908-1970, 1985; **Carl Rogers**, Estados Unidos, 1902-1987 y **E. Spranger** y **C. Bühler**, estos últimos citados por I. S. Kon, 1990, entre otros), cuyas obras aparecen como una reacción ante el reduccionismo de las concepciones antes analizadas, y a quienes se les otorga esta denominación de tercera fuerza, por oponerse a las teorías biologicistas y sociologistas.

Siguiendo esta posición, **E. Sprenger** y su continuadora **C. Bühler** (citados por I.S. Kon, 1990) caracterizan los sentimientos de adolescentes y jóvenes a partir del análisis de contenido de la información plasmada en sus diarios, tratando de destacar características psicológicas propias de estas edades, aún cuando se les señala que el camino metodológico elegido por ellos tiene como limitante, que no todos los sujetos en estas edades llevan diarios y que, además, en el caso de los que los llevan, no siempre anotan en ellos todo lo que piensan o sienten.

Respecto a dos de los autores por nosotros antes mencionados, dentro de las llamadas Teorías Personológicas, resulta interesante lo que escriben D. E. Papalia y S. W. Olds, en su libro "Psicología del Desarrollo. De la Infancia a la Adolescencia" (1988, páginas 37-39).

"El humanismo, la filosofía que apoya la psicología humanista, presenta una perspectiva menos desarrollista que los puntos de vista organicistas y psicoanalíticos, puesto que sus defensores no distinguen claramente las etapas de la duración de la vida, sino que hacen una amplia distinción entre los períodos antes y después de la adolescencia. Sin embargo, dos defensores principales de la psicología humanista, Abraham Maslow y Charlotte Bulher, sí hablan acerca de las etapas secuenciales del desarrollo del individuo.

Abraham Maslow (1954) identificó una jerarquía de necesidades que motivan el comportamiento humano. Cuando una persona ha satisfecho las necesidades más elementales trata de satisfacer las del siguiente nivel y así sucesivamente hasta alcanzar el nivel más alto de necesidades. La persona que satisface las necesidades más elevadas es la ideal para Maslow, la "persona autorrealizada", un logro alcanzado posiblemente por un uno por ciento de la población (Thomas, 1979, citado por D.E. Papalia y S. W. Olds).

En orden, ascendente, estas **necesidades** son:

Fisiológicas: aire, alimento, bebida y descanso para lograr un equilibrio corporal.

De seguridad: para seguridad, estabilidad y protección contra el temor, la ansiedad y el caos, que se logra con la ayuda de una estructura constituida por leyes y **limitaciones**.

Pertenencia y amor: afecto e intimidad que pueden proporcionar la familia, los amigos y la persona amada.

Estima: respeto de sí mismo y de los demás.

Autorrealización: la sensación de que uno está haciendo aquello para lo que es apto y capaz, para "ser fiel a su propia naturaleza."

Para Maslow una persona plenamente desarrollada, autorrealizada, posee altos niveles en todas las siguientes características: percepción de la realidad, aceptación de sí mismo, de los demás y de la naturaleza; espontaneidad; habilidad para resolver problemas; auto dirección; despreocupación y deseo de intimidad; lucidez para la apreciación y riqueza de reacciones emocionales; frecuencia de experiencias culminantes; identificación con otros seres humanos; relaciones satisfactorias y variadas con otras personas; una estructura de carácter democrático; creatividad y un sentido de los valores (Maslow, 1968, citado por D. E. Papalia y S. W. Olds).

Nadie llega a estar completamente autorrealizado o autoactualizado, pero la persona que se desarrolla en forma sana, siempre está avanzando hacia niveles más altos de autorrealización.

Por su parte, **Charlotte Bülher** para llegar a su teoría de cinco fases del desarrollo humano enfocadas al establecimiento y logro de una meta personal, analizó más de 200 estudios biográficos y dirigió entrevistas psicoterapéuticas profundas e intensas durante varios años.

Las cinco fases establecidas por esta autora son las siguientes:

Niñez (hasta los 15 años): el individuo no ha determinado las metas de su vida; piensa vagamente en el futuro.

Adolescencia y primera edad adulta (15 a 25 años): por primera vez el individuo aprende la idea de que tiene una vida propia, analiza sus experiencias hasta entonces, y piensa en sus necesidades y posibilidades.

Juventud y edad adulta media (25 a 45-50 años): el individuo adopta metas más definidas y específicas.

Edad adulta madura (45-50 a 65 años): el individuo evalúa su pasado y hace planes para el futuro.

Vejez (después de los 65 o 70): el individuo deja de preocuparse por alcanzar metas.

Haciendo una valoración muy acertada, según mi opinión, de las teorías humanistas, D. E. Papalia y S. W. Olds (1988, página 39) escriben: "Las teorías humanistas han contribuido considerablemente al impulsar métodos para la educación infantil que respetan la unidad del niño. El humanismo es un modelo positivo y optimista del género humano, en contraste con el punto de vista más negativo de Freud. Profundiza más que el conductismo en cuanto a cosas intrínsecas como los sentimientos, los valores y las esperanzas, a diferencia del interés de los conductistas que se limita a la conducta observable. Sus limitaciones como teoría científica se deben en gran parte a su subjetividad. Como sus términos no están claramente definidos, son difíciles de comunicar y utilizar como bases para diseños de investigación."

En sentido general, las teorías enmarcadas en la Concepción Psicogenética tienen el mérito de haber destacado el papel activo del sujeto en la determinación de su propio desarrollo, aunque no dieron suficiente valor a la influencia de los factores sociales e históricos en este proceso.

Hasta aquí, hemos analizado las concepciones más relevantes acerca del desarrollo psíquico, existentes en la Psicología. El desarrollo está condicionado, como observamos, por diferentes factores, pero otro aspecto esencial a considerar para su estudio lo es, el de destacar, cuáles son sus **fuerzas motrices**.

Existe consentimiento entre autores de diferentes concepciones acerca del desarrollo psicológico en concebir, como sus fuerzas motrices, determinadas contradicciones que surgen en este proceso. Estas contradicciones, que se agrupan bajo el término de "crisis" y cuya solución marca el tránsito hacia nuevos niveles de desarrollo, por algunos son

consideradas desde un ángulo positivo o “desarrollador”, mientras otros enfatizan su carácter negativo o “desorganizador”.

Así **G.W Allport** (citado por F. González, 1999, página 69) define las crisis como “... situación de tensión emocional y mental que hace necesarios cambios significativos de perspectiva dentro de un corto período. Estas alteraciones de la perspectiva a menudo implican cambios en la estructura de la personalidad. Los cambios resultantes pueden producir un progreso o una regresión en la vida.”

Al respecto **E. Erikson** (1986) considera que la solución de la contradicción que debe resolver el “yo” en cada edad psicológica puede tener una salida constructiva o no, a pesar de que las crisis, de acuerdo con la visión de este autor, son principalmente un evento generador de nuevas potencialidades y niveles más avanzados del desarrollo subjetivo.

Mientras las determinantes del desarrollo psicológico constituyen aquellos factores necesarios para que este proceso se produzca de manera adecuada, la categoría de fuerzas motrices destaca las potencialidades de automovimiento de este proceso, su carácter contradictorio y en ocasiones crítico. No obstante, algunos autores, como apuntábamos anteriormente, señalan que el resultado de los períodos críticos puede tener un efecto no productivo para el desarrollo de la personalidad.

En el epígrafe III expondremos las consideraciones que se derivan de la Concepción Histórico-Cultural del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, sobre este problema, propuestas por L. S. Vygostki a lo largo de su obra (1935, 1982, 1984 y 1987) y su expresión en las elaboraciones de algunos de sus principales seguidores.

II.2) Periodización del Desarrollo Psíquico

Este tema, de importancia cardinal para la Psicología del Desarrollo, resulta aún polémico. Para su análisis es necesario considerar, en primer lugar, si resulta posible establecer un sistema de **periodización**; es decir, **si es factible caracterizar diferentes etapas en el desarrollo psicológico**, a partir de la presencia de tendencias específicas del desarrollo, que permiten distinguirlas o diferenciarlas de las restantes, o si tal propósito no es alcanzable.

Por otra parte, si aceptáramos la posibilidad de establecer un sistema de periodización, un segundo paso para llevar a cabo su conformación, implicaría dar respuesta a la siguiente interrogante: **¿Qué criterios o indicadores deben servir de punto de partida para establecer dicho sistema de periodización?**

En la Psicología del Desarrollo podemos observar cómo los criterios o indicadores, que constituyen la base de los sistemas de periodización propuestos, no son ajenos o independientes de las concepciones que sustentan los autores, en relación con los factores determinantes del desarrollo, las cuales analizamos en el epígrafe anterior.

Las concepciones que absolutizan el papel de los factores biológicos en el desarrollo psicológico establecen sistemas de periodización donde se enmarcan etapas bien determinadas y que dependen de la maduración biológica.

Así por ejemplo, **Sigmund Freud** propone un conjunto de etapas que se vinculan al desarrollo de los instintos sexuales, en las que otorga primacía a los aspectos afectivos. En su obra “Tres ensayos sobre la teoría de la sexualidad” (1996), Freud caracteriza **cinco períodos**: la fase oral, la fase anal, la fase fálica, la fase de latencia y la fase genital.

1. La **fase oral**, correspondiente al 1er. año de vida, tiene como objetivo la satisfacción de las necesidades libidinales a través de la boca; zona erógena y táctil, que constituye la principal fuente de placer. El niño pasa el tiempo comiendo y chupando. La solución adecuada de esta fase sirve de base al desarrollo de la capacidad de relacionarse con los demás y del sentido de confianza en sí mismo.
2. En la **fase anal**, de 1 a 3 años, el niño adquiere movilidad y el control de los esfínteres se convierte en su principal motivación. El niño trata de adquirir autonomía sin excesiva vergüenza. Las alabanzas de los padres generan en el niño confianza y sentimientos de autonomía, mientras que las experiencias punitivas o represivas conducen a que el niño retenga las heces, lo que se traducirá –en opinión de Freud– en sentimientos de obstinación y, posteriormente, de mezquindad. La solución adecuada en esta etapa se vincula al desarrollo de la autonomía personal.
3. A continuación, en la **fase fálica**, que transcurre de 3 a 5 años, el interés del niño se orienta hacia las zonas y funciones genitales. Aparecen las fantasías eróticas, el placer de la masturbación, y los sentimientos agresivos, se centran en los órganos genitales. En este período aparece el llamado “Complejo de Edipo”, de cuya solución se deriva, gracias a un proceso de identificación del niño con sus padres, la aparición del “superyo” y, en cierta medida, la orientación sexual del sujeto,

En el caso del varón, al estar fuertemente identificado con la madre, comienza a percibir al padre como un rival dominante. El niño teme a la castración, y la ansiedad que este hecho le provoca lo hace renunciar a sus deseos de poseer a la madre, como resultado de lo cual se identifica con el padre, con el propósito de continuar siendo objeto de amor de la madre, al asemejarse a este.

Por su parte, en la hembra, el llamado “Complejo de Electra” se produce a causa de que la niña siente envidia del padre al no poseer pene como este, considerando a la madre como responsable de su castración. Es por esta razón que transfiere su afecto al padre. No obstante, la madre sigue constituyendo una figura básica para la satisfacción de sus necesidades; situación que genera una ambivalencia afectiva, por lo que finalmente la niña vuelve a identificarse con ella.

4. La **fase de latencia**, que abarca de los 5 a los 11 ó 13 años, se presenta como un período de relativa inactividad de los impulsos sexuales, de integración y consolidación de los logros del desarrollo alcanzados en las fases anteriores. La sexualidad deja de ejercer sus presiones de manera directa, ya que el niño se encuentra inmerso en sus relaciones en la escuela y el juego y, por esta razón, sus procesos cognoscitivos se desarrollan aceleradamente. Entre estos procesos Freud destaca los de la lógica, los juicios y la empatía. El crecimiento de estatura, conocido en la literatura especializada como “primer y segundo estirón” (el primero, ocurre

alrededor de los 7 años y el segundo en la pubertad), brinda al niño mayores posibilidades de dominar el ambiente y ser independiente.

5. Finalmente, arribamos a la **fase genital**, correspondiente al período que transcurre desde los 11 ó 13 años hasta la juventud. En esta fase se renueva la lucha entre el “ello” y el “yo”, ya que los cambios biológicos vuelen a poner la sexualidad del niño en el centro de su atención.

Blum (citado por Grinder, R., 1990) considera que la causa del “sturm und drang” (período de ímpetu y borrasca), propio de la adolescencia, es el conflicto sexual. La solución favorable de estas contradicciones consiste, a su juicio, en la separación de los adolescentes del seno familiar y el surgimiento en ellos de un sentido maduro de identidad personal.

A diferencia de las concepciones biologicistas, cuyo sistema de periodización se fundamenta en aspectos biológicos, tal y como observamos en el caso de la teoría psicoanalítica, en las teorías que se ubican en el enfoque psicogenético se periodiza de acuerdo con el énfasis que pongan los autores, ya sea en los aspectos afectivos del desarrollo, como sucede en el caso de E. Erikson (1986) o en los aspectos cognitivos, como sucede en la teoría de J. Piaget (1966 y 1969).

Erikson establece un **sistema de ocho estadios** que, en su opinión, son universales. En lo personal discrepo con esta idea, ya que considero que los períodos del desarrollo tienen, en última instancia, una determinación socio-histórica y, por tanto, no son fijos ni universales. En cada uno de estos períodos el “yo” debe dar solución a una determinada contradicción o “polaridad”, proceso que puede tener una salida constructiva o no, en función del polo de la contradicción que se consolide. Los estadios propuestos por este autor son los siguientes (Papalia, D. E. y S. W. Olds, 1988, página 35):

Del nacimiento a los 12-18 meses (confianza básica contra desconfianza básica). Suceso importante: Alimentación.

De los 18 meses a los 3 años (autonomía contra vergüenza y duda). Suceso importante: Control de esfínteres.

De los 3 a los 6 años (iniciativa contra culpa). Suceso importante: Locomoción.

Etapas de Latencia, de los 6 a los 12 años (elaboración, industria vs inferioridad). Suceso importante: Escuela.

Adolescencia (identidad contra confusión de papeles). Suceso importante: Relación con los compañeros de la misma edad.

Adulto Joven (intimidad contra aislamiento). Suceso importante: Relación amorosa.

Madurez (generatividad contra estancamiento). Suceso importante: Paternidad y creación.

Senectud (integridad del ego contra desesperación). Suceso importante: Reflexión acerca de aceptar la propia vida.

Pasando a analizar la Teoría de Piaget nos encontramos un sistema de periodización que, como decíamos anteriormente, está referido al desarrollo intelectual, estableciendo respecto al mismo tres etapas o estadios:

1) **Estadio de la Inteligencia Sensorio Motriz**, que abarca de 0 a 2 años y cuya principal adquisición es la representación.

2) **Estadio de la Inteligencia Operatorio Concreta**, de 2 a 11 ó 12 años, el cual se subdivide en dos importantes sub-estadios: de 2 a 7 años, el denominado sub-estadio del pensamiento preoperatorio, y de 7 a 11 ó 12 años, el sub-estadio del pensamiento operatorio concreto. El carácter operatorio del pensamiento se alcanza, según Piaget, alrededor de los 7 años, con la aparición de la noción de conservación de sustancia, como acción mental interiorizada y reversible, aún cuando no se halla logrado la coordinación de los distintos tipos de reversibilidad en el pensamiento.

3) **Estadio de la Inteligencia Operatorio Formal**, que abarca de 11 ó 12 a 14 ó 15 años, momento en el que el surgimiento de la estructura lógica denominada grupo INRC, marca la posibilidad de operar en el plano mental y coordinar, a este nivel, los distintos tipos de reversibilidad.

Este sistema propuesto por Piaget adolece de los mismos elementos planteados al valorar la teoría de Erikson -el carácter fijo y universal de estas regularidades- al margen de su condicionamiento histórico social. Además, en el sistema de Piaget, el análisis se reduce a los aspectos intelectuales, mientras que en el de Erikson, se privilegian los emocionales. De esta forma, en ambos casos se obvia la estrecha unidad de los aspectos afectivos y cognitivos, principal indicador del potencial regulador de los contenidos y formaciones psicológicas de la personalidad.

Finalmente, haremos referencia a **L. Kohlberg** (1978), seguidor de Piaget, que como explicábamos con anterioridad, estudió el desarrollo moral. Al respecto, este autor establece **tres etapas**:

1) El **nivel premoral**, donde los contenidos morales son difíciles de conceptualizar y, por ello, su carácter regulador de la conducta se ve limitado. Las normas sólo se observan para obtener recompensas o evitar castigos.

2) El **nivel de la moral convencional**, propio de la adolescencia, donde el juicio moral se encuentra vinculado a la búsqueda de aprobación o evitación de la reprobación. Los adolescentes actúan en función de normas externas y piensan en lo que pueden hacer para que alguien los considere "buenos" (D. E. Papalia y S. W. Olds, 1988, página 32). A este tipo de regulación moral, Piaget la denomina con el término de "moral heterónoma."

3) El **nivel postconvencional o de la moral basada en los principios autoaceptados**, es el nivel característico de la juventud, aquí según Piaget, la moral opera en el plano interno, como "moral autónoma", posibilitando el proceso de autodeterminación moral.

Recordemos que Kolhberg hace depender estas regularidades del desarrollo moral del desarrollo intelectual alcanzado por el sujeto, por lo que su propuesta también se enmarca, en última instancia, en el enfoque cognitivista.

A diferencia de estos enfoques, L.S. Vygotski (1984) destaca el carácter histórico de los períodos del desarrollo, cuestión sobre la que volveremos en el epígrafe III.

Según **Vygotski**, las distintas **teorías sobre la periodización** del desarrollo infantil pueden **dividirse en tres grupos**:

Primer Grupo: “En el **primer grupo** se incluyen los intentos de periodizar la infancia sin fraccionar el propio curso del desarrollo del niño, sobre la base de la estructuración escalonada de otros procesos relacionados de uno u otro modo con el desarrollo infantil. Como ejemplo podemos citar la periodización del desarrollo infantil basada en el principio biogénético. La teoría biogénética presupone la existencia de un paralelismo riguroso entre el desarrollo de la humanidad y el desarrollo del niño; afirma que en la ontogénesis se reproduce en forma breve y restringida la filogénesis. Según dicha teoría lo más razonable es dividir la infancia en períodos o edades de acuerdo con las etapas fundamentales de la historia de la humanidad. Como base para esa división se toman los períodos del desarrollo filogenético.” (1984, página 1).

Y sobre este primer grupo, Vygotski hace la siguiente aclaración: “Sin embargo, no todos los intentos de ese grupo son por igual inconsistentes. A este grupo pertenece por ejemplo el intento de periodización de la infancia de acuerdo con las etapas de la educación y la enseñanza, tal como están regulados en cada país (edad preescolar, edad escolar primaria, etc.). Vemos, por tanto, que la periodización de la infancia no se hace sobre la base del fraccionamiento interno del propio desarrollo, sino sobre la base de los estadios de educación y enseñanza. Aquí es donde radica su error. Sin embargo, como los procesos del desarrollo infantil están muy vinculados con la educación del niño, y la educación dividida en etapas, cuenta con enorme experiencia práctica, es natural que la clasificación de la infancia de acuerdo con el principio pedagógico nos aproxime a su verdadera clasificación en períodos aislados.” (1984, página 1).

Segundo Grupo: “Son mucho más numerosas las tentativas del **segundo grupo** que propugnan la elección de algún indicio en el desarrollo infantil como criterio convencional para su periodización. Un ejemplo típico de ello es la propuesta de P.P. Blonski (1930 páginas 110-111) de dividir los períodos de la infancia partiendo de la dentición, es decir, de la salida de los dientes y su cambio. El criterio que permita diferenciar un estadio de otro ha de ser: 1) indicativo para determinar el desarrollo general del niño; 2) fácilmente asequible a la observación y 3) objetivo. La dentición satisface esas exigencias.” (1984, página 1).

“K. Stratz presenta un esquema análogo de periodización de la infancia basado en el desarrollo sexual como principal criterio. Otros esquemas, como el de W. Stern, estructurados de acuerdo con ese principio, basan la periodización en criterios psicológicos. Stern distingue la infancia temprana durante la cual el niño manifiesta tan sólo la actividad lúdica (hasta los seis años); el período del desarrollo consciente en el cual se comparte el juego y el trabajo; el período de la maduración adolescente (14-18 años) cuando se

desarrolla la independencia del individuo y se esbozan los proyectos de vida futura.” (1984, página 2).

Tercer Grupo: “La tendencia de pasar del principio puramente sintomático y descriptivo al desglose de las peculiaridades esenciales del propio desarrollo infantil corresponde al **tercer grupo** de intentos hechos es en ese sentido. Pero en dichos intentos la tarea, aunque bien planteada, no se resuelve correctamente. Se trata siempre de intentos indefinidos en la resolución de tareas, que jamás llegan a su término y revelan su inconsistencia en el problema de la periodización. El obstáculo fatal que encuentran en su camino es de orden metodológico debido a su concepción antidialéctica y dualista del desarrollo infantil que les impide considerarlo como un proceso único de autodesarrollo” (1984, página 3).

“Tal es, por ejemplo, el intento de A. Gesell de basar la periodización del desarrollo infantil en el cambio de su ritmo interno, en la determinación del “volumen actual del desarrollo”. Partiendo de observaciones, en lo fundamental correctas, sobre los cambios en el ritmo del desarrollo con la edad, Gesell divide toda la infancia en períodos aislados u ondas rítmicas de desarrollo internamente unidas por la constancia del ritmo a lo largo de dicho período y separado de otros por el evidente cambio del mismo. Gesell representa la dinámica del desarrollo infantil como un proceso de gradual de crecimiento” (1984, página 3).

A las concepciones antes descritas, **Vigotsky** opone la siguiente consideración: **El criterio fundamental para clasificar el desarrollo infantil en diversas edades es la formación nueva.** El esquema de sucesión de las etapas elaborado por este autor se determina por la alternancia de períodos estables y críticos. Estas últimas cuestiones las trataremos con mayor profundidad en el epígrafe III.

II.3) La Relación Enseñanza-Desarrollo

El problema de la relación entre la enseñanza y el desarrollo constituye un aspecto de gran importancia para la Psicología del Desarrollo y la Psicología Educativa.

Este problema adquiere **relevancia** desde el punto de vista **teórico** y **práctico**, por cuanto la actual Revolución Científico-Técnica y la acumulación, en breve plazo, de un volumen considerable de información, crean la necesidad de instrumentar formas de enseñanza que promuevan el desarrollo intelectual a sus más altos niveles, de formar y desarrollar las habilidades que permitan al sujeto asimilar conocimientos de forma independiente, así como de otros componentes esenciales de la personalidad, que están en la base de sus potencialidades reguladoras, como son la identidad personal, los proyectos de vida y los valores; estos últimos, concebidos como importantes aspectos integrantes de la concepción del mundo del sujeto (Domínguez G., L., 2003 b).

En este sentido, refiriéndose a las causas del interés en la Psicología del Desarrollo por el problema de la relación enseñanza-desarrollo, escribe **V. V. Davidov** (1988, páginas 46-47): “Se pueden distinguir dos causas principales ... La primera causa tiene un sentido práctico socio-pedagógico. En la época de la revolución científico técnica actual se requiere del hombre, que participa activamente en la vida productiva y social, un nivel bastante alto de preparación cultural general y profesional. A su vez, esto presupone el desarrollo en el individuo de diversas necesidades y capacidades y, en particular, capacidades intelectuales.

Pero el sistema de instrucción, enseñanza y educación existente ya no resuelve con la eficacia necesaria algunos problemas importantes ligados a esta tarea social.”

Y continúa este autor señalando, respecto a la segunda causa del interés de los psicólogos por el problema de la relación entre la enseñanza y el desarrollo psíquico, lo siguiente: “Sin embargo, la participación de la psicología en el perfeccionamiento de la instrucción presupone elaborar las bases teóricas para solucionar el problema de la vinculación entre el desarrollo psíquico del niño y su enseñanza y educación. Por eso la segunda causa del peculiar interés que muchos psicólogos demuestran por esta cuestión tiene sentido científico teórico.” (página 47).

La relación enseñanza-desarrollo no ha sido interpretada de manera semejante en las diferentes corrientes psicológicas. Para algunos teóricos la enseñanza queda subordinada al desarrollo biológico; otros, como corresponde a la concepción conductista, analizan la influencia de la enseñanza de forma mecánica y unilateral, mientras la Teoría de la Convergencia, considera que estos procesos marchan de forma paralela.

Al analizar las posiciones existentes en diferentes concepciones de la “Psicología Occidental”, Davidov apunta que algunas de ellas (A. Gesell, S. Freud, J. Piaget, B. Skinner y otros) conciben el desarrollo como un proceso completamente autónomo, que posee regularidades internas propias, las cuales no dependen de la enseñanza y la educación de los niños. Para estas concepciones, las influencias educativas sólo pueden acelerar o retardar el desarrollo, pero éste se encuentra determinado, esencialmente, por su propia lógica interna.

Por su parte **L. A. Venger** (1975), de manera semejante a lo analizado por Davidov hace referencia a **tres posiciones** en la interpretación de la relación entre la enseñanza y el desarrollo:

En **primer lugar**, a las “teorías biologizadoras de la concepción del desarrollo psíquico”, citando a autores como Stern, Buhler y Gesell y señalando que en las mismas se pone de manifiesto el punto de vista, según el cual, “... el desarrollo no depende en general de la educación sino que depende de las premisas biológicas y la enseñanza debe adaptarse a ellas”, lo que dicho en otras palabras significa que “... primero tiene lugar el desarrollo, y la educación sólo debe adaptarse al nivel de desarrollo alcanzado” (página 115).

En **segundo lugar**, Venger destaca la obra de Jean Piaget, en la cual a su juicio, “... el desarrollo intelectual del niño se ve como un constante equilibrio con el medio y la enseñanza solamente, como uno de los elementos del medio a los que el niño se adapta”. “En la medida en que la enseñanza o la educación se ven como uno de los elementos del medio ... ésta adquiere un papel mucho más importante que en las teorías biologizantes puras; pero al mismo tiempo, no se distingue de los otros elementos del medio y por ello no puede considerarse como fuerza que mueve el desarrollo hacia delante.” (página 116). Por lo antes señalado, de manera muy similar a las concepciones anteriores, la enseñanza se “adapta” al nivel de desarrollo que el sujeto posee.

En **tercer lugar**, el autor hace referencia a la posición de los behavioristas (conductistas) que conciben el desarrollo como simple adquisición de hábitos, por lo que todos los tipos de

enseñanza adquieren la misma significación. “En este caso, desde esta posición, la enseñanza aparece como algo que es necesario; pero, ¿necesario para qué? No para el desarrollo porque este desaparece y queda solamente la enseñanza. Por lo tanto no hay necesidad, en esta concepción, de plantearse la relación que pueda existir entre la enseñanza y el desarrollo. La enseñanza se reduce a la ejercitación, a la elaboración de hábitos.” (página 116).

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, y de acuerdo a nuestro propio punto de vista, podríamos resumir la situación de la siguiente forma:

En la Psicología del Desarrollo y Educativa existen **dos direcciones principales en el análisis de la relación enseñanza- desarrollo**. Las mismas, como destacábamos anteriormente, al referirnos al problema de la periodización, se encuentran estrechamente relacionadas con la concepción que sobre de los determinantes del desarrollo, asumen los diferentes autores.

Primera dirección

Conforman esta primera dirección las siguientes vertientes de análisis:

- El desarrollo está determinado por factores biológicos, como se deduce de la concepción de Gessell, quien enfatiza en la importancia del proceso de maduración del organismo, o de acuerdo a la propuesta psicoanalítica de Freud, por los impulsos sexuales.
- El desarrollo está determinado por una fuerza interior inherente a la propia esencia humana, como nos indica Piaget, a través de su consideración sobre el mecanismo de “equilibración progresiva de las acciones.”
- El desarrollo está determinado por una fuerza de autorregulación interna como la “tendencia a la autorrealización” o a la “auto-actualización”, como propuesta de los teóricos humanistas (G. W. Allport, A. H. Maslow y C. Rogers),

Para los autores que se inscriben en esta primera dirección **el desarrollo ocurre como un proceso “espontáneo”**, por lo que la enseñanza debe adaptarse a las capacidades y recursos psicológicos del sujeto, y, en el caso de las concepciones biologicistas, al nivel de maduración del organismo. **En estas concepciones el desarrollo marcha a la zaga de la enseñanza.**

Segunda dirección

La otra dirección en la interpretación de la relación enseñanza desarrollo consiste en **reconocer el carácter rector de la enseñanza en relación con el desarrollo psicológico.**

Aquí resulta necesario **diferenciar dos posiciones**: aquellas posiciones que conciben **una influencia mecánica y directa de la enseñanza sobre el desarrollo**, como es por ejemplo, la que propone el Conductismo, de otras posiciones que defienden la existencia de **una relación dialéctica entre los procesos de la enseñanza y el desarrollo**, al reconocer el aporte de las influencias educativas al desarrollo psicológico, así como la mediatización

que ejerce el sujeto psicológico, en su carácter activo, durante todo el proceso de educación de la personalidad.

En este sentido, coincidimos con **L.S. Vygotski (1987)**, quien **señaló la unidad dialéctica de los procesos de enseñanza y desarrollo, el papel rector de la enseñanza en relación con el desarrollo, así como el carácter mediato de su influencia**, cuestión que explicaremos en el próximo epígrafe.

No obstante, quisiéramos adelantar algunas cuestiones.

La tesis básica derivada de la obra de Vygotski y sus continuadores (P. Blonski, D. Elkonin, P. Galperin, G. Kostiuik, A. Leontiev, A. Luria, N Menchinskaya, A. Mescheriakov y A. Zaporzhets, entre otros) y que sustentó las elaboraciones teóricas e investigaciones empíricas desarrolladas en la Psicología Soviética, en torno al problema de la relación entre la enseñanza y el desarrollo, fue la siguiente: el desarrollo psíquico del niño, desde el comienzo mismo, está mediatizado por su educación y enseñanza (Davidov, V. V., 1988).

Vygotski enfatizó en la relación dialéctica existente entre los procesos de desarrollo y enseñanza, en la medida en que si bien la enseñanza, a su juicio, no va a la zaga del desarrollo, sino que lo precede y dirige; la enseñanza y la educación, “no son por sí mismas idénticas a los procesos de desarrollo psíquico.” (Davidov, V. V., 1988, página 55).

Sin embargo, “la enseñanza del niño correctamente organizada –escribe Vygotski- (citado por V. V. Davidov, 1988, página 55) conduce tras de sí al desarrollo mental infantil, despierta a la vida una serie de procesos del desarrollo, que fuera de la enseñanza, serían, en general, imposibles. La enseñanza es por consiguiente, el *aspecto internamente necesario y universal en el proceso de desarrollo*, en el niño, no de las peculiaridades naturales sino históricas del hombre.” (la cursiva es nuestra-V.D.).

El desarrollo psicológico ocurre según Vygotski mediante el proceso de interiorización. El niño, en su actividad conjunta con el adulto o con sus iguales, asimila los procedimientos de realización de la actividad y aquellos correspondientes para utilizar determinados medios, orientados a dirigir su propio comportamiento. En esta interacción surgen los procesos interpsíquicos. Luego estos procedimientos asimilados al inicio en forma externa se transforman y se convierten en procesos internos, intra-psíquicos.

“Precisamente en este pasaje de las formas externas, desplegadas, colectivas de actividad a las formas internas, replegadas, individuales de su realización, es decir, en el proceso de interiorización, de transformación de lo interpsíquico en intrapsíquico, se realiza el desarrollo psíquico del hombre.” (Davidov V. V., 1988, página 56).

Estas consideraciones teóricas generales se expresan en la categoría de “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP) propuesta por Vygotski. “El sentido general del concepto de “zona” consiste en que, en una determinada etapa de su desarrollo el niño puede resolver cierto grupo de tareas bajo la dirección de los adultos y en colaboración con sus compañeros más inteligentes pero no por su propia cuenta” (Vygotski, citado por Davidov, 1988, página 55). Las tareas y acciones que el niño cumple originariamente bajo la dirección

del otro y en colaboración con este, forman la “zona de su desarrollo próximo”, por cuanto serán realizadas luego por él en forma completamente independientes.

III) Perspectivas del Enfoque Histórico Cultural para la Psicología del Desarrollo. Principios y Categorías

La concepción histórico-cultural del desarrollo de las funciones psíquicas superiores de **Lev Semionovich Vygostki** (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 y, en nuestro país, 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.

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 vygotkiana “... 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, página 108).

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 **fuerza 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 **autovivimiento**.

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 personológico.

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):

1. La **crisis postnatal**: separa el período embrional del desarrollo del primer año.
2. La **crisis del primer año**: delimita el primer año de la infancia temprana.
3. La **crisis de los tres años**: paso de la infancia temprana a la edad preescolar.
4. La **crisis de los siete años**: configura el eslabón de enlace entre la edad preescolar y la escolar.
5. La **crisis de los trece años**: coincide con un viraje en el desarrollo cuando el niño pasa de la edad escolar a la pubertad.
6. 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):

1. Crisis postnatal.
2. **Primer año** (dos meses-un año).
3. Crisis de un año.
4. **Infancia temprana** (un año-tres años).
5. Crisis de tres años.
6. **Edad preescolar** (tres años-siete años).
7. Crisis de siete años.
8. **Edad Escolar** (ocho años-doce años).
9. Crisis de trece años.
10. **Pubertad** (catorce años-dieciocho años).
11. 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 vygotskiano, 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 objetual 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, pág. 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.**

Seguendo 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 Vygotski 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 irreplicable, 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 esta 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 inter-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**:

1. **Primer Subsistema:** El de las condiciones que garantizan la correcta ejecución de la acción.
2. **Segundo Subsistema:** El de la adquisición de propiedades de la acción preestablecidas.
3. **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:

1. La representación del producto final de la acción y sus índices cualitativos.
2. La representación de los productos parciales y sus índices cualitativos, así como el orden de ejecución de las acciones.
3. Las operaciones que permiten llegar a cada producto particular y el orden de realización de las mismas o algoritmo.
4. Las características de los tipos de materiales.
5. La selección de los instrumentos (materiales o ideales).
6. 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**:

1. **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.

2. **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.

3. 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.

4. Formación de la acción en el 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.

5. 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.

6. 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.

SEGUNDA PARTE

El propósito de esta segunda parte es presentarles una caracterización general de determinadas edades psicológicas, apoyándonos en la categoría de “Situación Social del Desarrollo”. Esta categoría fue objeto de análisis en la primera parte de este libro y decidí retomarla ahora con la finalidad de demostrar su valor explicativo para la interpretación de las regularidades del desarrollo en cualquier edad psicológica, aún cuando abordaré aquellas que resultan más cercanas a mi práctica profesional y en las cuales se producen cambios significativos en el proceso de formación de la personalidad.

Esta caracterización abarcará la Edad Escolar, la Adolescencia y la Juventud. No obstante, comenzaremos con una breve referencia a las edades que preceden a las etapas en cuestión.

El desarrollo de la personalidad como nivel superior de regulación del comportamiento comienza a producirse a partir de los 3 años aproximadamente, a partir del surgimiento de la autoconciencia. No obstante, ya en la etapa de la lactancia aparecen en el niño las primeras necesidades sociales. La explicación en torno a la aparición de estas necesidades constituye un aspecto problemático en el contexto de la Psicología del Desarrollo.

Vygotski concibe como primera necesidad social, surgida en el **Primer Año de Vida** la necesidad de comunicación del niño con el adulto, por constituir este último, el principal mediador en el proceso de gratificación de sus necesidades primarias (citado por L. Bozhovich, 1976).

Por su parte, Bozhovich (1976) propone otra hipótesis explicativa, al considerar la necesidad de nuevas impresiones como base de las necesidades sociales, pues aunque según la autora esta necesidad es primaria, posee a su vez una característica propia de las necesidades superiores, específicamente humanas, que es su carácter insaciable. De esta necesidad se derivan, en opinión de Bozhovich, el afán de saber y los intereses cognoscitivos propios de edades posteriores.

En la **Edad Temprana** la necesidad de comunicación surgida durante el primer año de vida continúa desarrollándose, ahora enriquecida, pues el adulto es el principal mediador de la actividad con objetos que realiza el niño.

En este proceso la valoración que recibe el niño de su comportamiento por parte de los adultos se convierte en importante fuente de vivencias, representando una condición esencial para la aparición de los primeros rasgos estables de su conducta, como base de las futuras cualidades de la personalidad.

El desarrollo de la actividad con objetos y de la actividad lúdica, así como del sistema de comunicación con quienes le rodean, conducen al surgimiento de la autoconciencia a finales del periodo. Esta formación psicológica permite al niño comprender que es un ser independiente e invariable en las distintas situaciones, por lo que a partir de este momento quedan creadas las condiciones para el surgimiento de la personalidad, como nivel superior de regulación psicológica.

La aparición de la autoconciencia se convierte en premisa de la crisis de los tres años al aumentar las potencialidades psicológicas del niño. Esta crisis, de carácter psicológico, es resultado de las contradicciones que se producen entre sus potencialidades crecientes, su aspiración a ejecutarlas y las limitaciones que impone el adulto a su conducta y actividad.

En el contexto de esta crisis se desarrolla en el niño una fuerte necesidad de independencia, aún referida esencialmente a la esfera motriz. El niño adopta una actitud activa hacia la realidad, siendo capaz de orientar su comportamiento hacia determinados fines.

La solución de la crisis de los tres años representa un momento cualitativo esencial en el desarrollo de la personalidad, pues sienta las bases para un conjunto de cambios sucesivos y para el tránsito a una nueva etapa del desarrollo: la edad preescolar.

En la **Edad Preescolar** continúan ampliándose los sistemas de actividad y comunicación. La actividad de juego se convierte en una importante vía para el desarrollo de la personalidad, ya que a través de ella el niño comienza a asimilar normas de relación propias de los adultos e intercambia también con sus iguales.

En esta edad surgen nuevas exigencias que favorecen en el niño el desarrollo de la voluntariedad, puesto que debe observar reglas de conducta que son de obligatorio cumplimiento y se complejizan los tipos de actividad que realiza.

En este periodo como aspectos distintivos del desarrollo de la personalidad señalaremos el surgimiento de una jerarquía de motivos, así como de los primeros sentimientos morales, denominados por Vygotski "instancias morales", los cuales inducen al niño a actuar en determinadas situaciones atendiendo a lo que "es necesario"; esto es, no sólo para lograr la aprobación del adulto, sino también por la gratificación que siente al actuar de esta manera.

Estos logros en el desarrollo de la personalidad del pre-escolar, unidas al desarrollo de la esfera intelectual (surgimiento del pensamiento representativo o visual por imágenes), constituyen las premisas esenciales que posibilitan el tránsito a la edad escolar, convirtiéndose en condiciones indispensables para el ingreso del niño en la escuela.

I) Edad Escolar

Para abordar las principales regularidades del desarrollo haremos referencia, primeramente, a los cambios ocurridos en los **Sistemas de Actividad y Comunicación** y, posteriormente, nos detendremos la caracterización de las **Nuevas Formaciones Psicológicas**, las cuales, como indica la categoría "Situación Social del Desarrollo", surgen al final de cada período evolutivo. Estas nuevas formaciones psicológicas aparecen como resultado de las relaciones que se establecen entre las condiciones externas e internas, en su unidad dialéctica y conformando un sistema integrado.

I.1) Sistemas de Actividad y Comunicación en la Edad Escolar

En su trabajo titulado "La crisis de los siete años" (Colectivo de autores, 2003) Vygotski hace referencia a los cambios que se producen en el organismo del niño alrededor de esta edad, ya que es "... la edad del cambio de dientes, del estirón" (página 60).

Estos cambios biológicos, unidos a las nuevas condiciones que enfrenta el niño en sus sistemas de actividad y comunicación poseen una importante repercusión psicológica. Al respecto Vygotski escribe: “El rasgo más importante de la crisis de los siete años es, a nuestro juicio, la diferenciación incipiente de la faceta interior y exterior de la personalidad del niño”, que provoca una “... intensa pugna de vivencias.” (página 61).

Esta diferenciación se expresa en la pérdida de la espontaneidad e ingenuidad típicas del pre-escolar. “La pérdida de la espontaneidad significa que incorporamos a nuestra conducta el factor intelectual que se inserta en la vivencia y en el acto directo, lo que viene a ser el polo opuesto de la acción ingenua y directa propia del niño.” (página 61).

Esta nueva potencialidad del desarrollo infantil es calificada por Vygotski como “vivencia atribuida de sentido”, en la medida en que por primera vez el niño tiene conciencia del significado de sus vivencias, estas se generalizan y aparece la “lógica de los sentimientos.”

La edad escolar se inicia con el ingreso del niño en la escuela, importante momento en el proceso de desarrollo de la personalidad que trae aparejado un cambio trascendental en relación con la manera en que transcurría su vida en el período anterior; es decir, en la edad preescolar.

En cuanto al **sistema de actividades** surge por primera vez una **actividad formal o institucionalizada**. Nos referimos en este caso a la **actividad de estudio**. La actividad de estudio, núcleo de la actividad escolar, es una actividad seria, socialmente importante y obligatoria. Su principal objetivo es promover la asimilación por parte del niño de un sistema de conocimientos, hábitos y habilidades, así como la formación de cualidades psicológico-morales. La escuela se convierte así en el primer peldaño del proceso de preparación del niño para lograr determinada “competencia” en su futura vida adulta.

Esto significa que la forma en que se organiza el proceso docente-educativo adquiere gran relevancia, ya que el carácter de este proceso, dirigido por el maestro, ejercerá una notable influencia en el desarrollo de la personalidad del niño, tanto sobre sus procesos cognoscitivos como en su esfera afectivo-motivacional.

Podemos destacar, como importantes adquisiciones en esta etapa, el desarrollo del pensamiento conceptual, el carácter consciente y voluntario que adquieren los procesos cognoscitivos y una mayor estabilidad, por parte del escolar, en el control efectivo de su comportamiento. Sobre estos logros del desarrollo psicológico volveremos en detalle posteriormente.

En lo relativo a la **actividad informal o no institucionalizada**, tenemos que el escolar comienza a participar en su tiempo libre en actividades extraescolares de diversos tipos (científicas, deportivas, culturales y recreativas), algunas de ellas como resultado de su pertenencia a la organización de pioneros en el caso de nuestro país, lo que contribuye al desarrollo de intereses variados.

La actividad de **juego** se complejiza y amplía, ya que continúa desarrollándose el juego de roles propio de la edad preescolar y, además, aparece un nuevo tipo de juego: el juego de reglas.

En este período el **juego de roles** cambia, tanto en lo relativo a su duración, como en cuanto a sus temas y contenidos. Los escolares pueden dedicar mucho tiempo a jugar y, sin embargo, también pueden pasar bastante tiempo sin hacerlo, aunque no tengan ninguna ocupación, como por ejemplo, cuando esperan a sus padres para salir a pasear o la visita de estos un domingo, durante su estancia en un campamento de pioneros. Además, para jugar, requieren de condiciones propicias y, a diferencia de los niños preescolares, quienes juegan libremente, tienden a inhibirse ante la presencia del adulto.

Por otra parte, los temas del juego adquieren mayor variedad y trascienden la experiencia directa del niño. Así, mientras a los varones les gusta representar profesiones o situaciones donde se debe demostrar valentía, como las de aviadores, exploradores, etc.; las hembras prefieren imitar aquellas de importancia social, como pueden ser las de maestra, médico, etc. En este juego de roles los escolares empiezan a representar no sólo las cualidades valiosas de otras personas, sino también comienzan a expresar las suyas propias.

En cuanto al **juego de reglas** surgido en esta etapa, y entre los que se encuentran por ejemplo el juego de "Parchis", de "Damas", a las "Bolas" o a los "Escondidos", vemos que son practicados por los niños con bastante sistematicidad, influyendo en el desarrollo moral del escolar, toda vez que requieren para su práctica, de la sujeción de su conducta a determinadas normas. En su obra "El criterio moral en el niño" (1971, citado por L. Domínguez, 1990) Jean Piaget expone interesantes y valiosas consideraciones al respecto.

Piaget estudió las regularidades del comportamiento de niños entre 4 y 12-13 años durante el juego de reglas, estableciendo las interrelaciones que se producen entre la conciencia y la práctica de la regla. Con esta finalidad utilizó el método clínico, el cual como explicamos en la primera parte de este libro, desde la perspectiva de este autor, se expresa en el empleo de la observación y el interrogatorio.

La **conciencia de la regla** se refiere a la forma en que los niños se representan el carácter de las reglas, ya sea sagrado (eterno, inmutable) o decisorio (valoradas como flexibles, sujetas a variación, pues se establecen por acuerdo de la "sociedad" infantil). En tal sentido, Piaget señala su heteronomía o autonomía.

Cuando las reglas son consideradas por el niño como algo fijo, creado por los adultos y regulan su comportamiento desde "afuera", la conciencia de la regla, según Piaget, es aún heterónoma. Un nivel superior de regulación lo constituye el momento, a partir del cual, los niños comprenden que dichas reglas pueden ser cambiadas, si existe en el grupo de iguales consenso en torno a esta cuestión. En este momento se sientan las bases para una regulación interna del comportamiento y estamos en presencia de la moral autónoma. Estas reflexiones sirven de apoyo a las consideraciones del autor respecto a las etapas del desarrollo moral, como veremos más adelante.

La **práctica de la regla** aduce a la forma en que las mismas se expresan en el comportamiento externo del niño, o lo que es lo mismo, a la forma en que el niño las aplica en el juego.

En la Edad Escolar, según este autor, las reglas son consideradas como sagradas e intangibles, de origen adulto y esencia eterna, por lo que toda modificación de las mismas es evaluada por los escolares como una trasgresión. Este respeto unilateral de la regla va disminuyendo al final de este período.

Respecto a la práctica de la regla, surge la necesidad de comprensión y control mutuos entre los niños, así como la necesidad de ganar en el juego acatando reglas comunes. No obstante, al principio de esta etapa aún las reglas no se dominan en detalle y por eso tienden a variar, tratando los niños de imitar en el juego al escolar más “informado.”

Estas consideraciones de Piaget constituyen una importante contribución al estudio de las regularidades del juego de reglas y su influencia en el desarrollo psicológico y, en particular, en el desarrollo moral, como proceso que se inicia en una etapa de “moral heterónoma”, en la cual el comportamiento se rige por reglas externas o pautadas desde “afuera” y culmina en una “moral autónoma”, interna.

Este aporte de Piaget al estudio del desarrollo moral tampoco logra superar su posición intelectualista, ya que el surgimiento del pensamiento operatorio formal, propio según su criterio del período de la adolescencia, es premisa imprescindible para que el sujeto logre alcanzar el nivel de la moral autónoma; es decir, de la autorregulación moral.

En lo relativo al **sistema de comunicación** podemos apuntar que el sistema de interrelaciones con quienes le rodean coloca al escolar en una nueva “posición social”, condicionada no de manera lineal por su “posición objetiva”, sino por un conjunto de exigencias que se derivan de ella y la trascienden. En este sistema de comunicación destacaremos, en primer término, las **relaciones con los adultos**.

En la escuela aparece una nueva figura de gran importancia en el sistema de interrelaciones del niño, cuya valoración acerca de la conducta del escolar tendrá un gran impacto en la esfera emocional del mismo, sobre todo en los primeros grados. Nos referimos en este caso al **maestro**, quien se convierte, desde el ingreso del niño en la escuela y aproximadamente hasta el 4to. grado, en una autoridad sagrada para los escolares. Sus criterios influirán de forma decisiva en el desarrollo de la autovaloración del escolar, y de la aceptación o rechazo que el maestro demuestre al mismo, dependerá, en buena medida, el bienestar emocional de este.

Por su parte la familia y los **padres** también exigen al escolar el cumplimiento de sus responsabilidades. La actitud que estos asuman ante la ejecutoria de su hijo en la escuela y contribuirá a estimular o disminuir los intereses del escolar por la actividad de estudio.

Se ha constatado que muchos problemas de aprendizaje y determinados problemas de conducta frecuentes entre los escolares, se asocian a situaciones familiares inadecuadas, donde existen conflictos, ausencia de las figuras paternas, carencia afectiva, etc.

Pasando a analizar las **relaciones con los coetáneos** se observa que el **grupo** escolar y la posición que el niño ocupa en su sistema de interrelaciones, a partir del 4to. grado, van a tener una importante influencia en el desarrollo de su personalidad, incluso L. I. Bozhovich (1976) considera que el encontrar en el grupo el lugar al que se aspira, se convierte en motivo fundamental de la conducta del escolar. Esta motivación por alcanzar el lugar deseado entre los iguales, como veremos posteriormente, en la adolescencia pasa a un primer plano.

El grupo escolar presenta como principales características que su objetivo esencial, referido a formar o preparar al sujeto como futuro miembro de la sociedad, es un objetivo externo; es decir, impuesto desde lo social. En cuanto a su estructura, relativa a la distribución de roles dentro del grupo, vemos que la misma, en los primeros grados, está determinada por el maestro y, posteriormente, en la etapa de adolescencia, se deriva de la opinión social imperante entre los miembros del grupo.

En la Edad Escolar las normas y valores que regulan las relaciones entre los miembros del grupo de iguales poseen un carácter externo y sólo llegan a operar desde lo interno, como un proceso autorregulado, en la etapa de la juventud, gracias al surgimiento de la neoformación típica de ese período, que es la concepción del mundo.

Según Kolominski (citado por Bozhovich, 1976) entre las características que determinan la aceptación del niño en el grupo escolar se encuentran la iniciativa, la independencia, la destreza física, la estabilidad emocional y el cumplimiento de las normas de carácter social, todas ellas en mayor medida que el obtener resultados académicos satisfactorios.

En la Edad Escolar las relaciones de **amistad** son poco profundas e inestables y la selección del amigo, sobre todo al inicio de la etapa es poco intencional, respondiendo a criterios externos y un tanto casuales, como pueden ser el que dos niños sean vecinos o se sienten cerca en el aula por disposición de la maestra. En esta etapa no existen relaciones de pareja, en el sentido tradicional, aunque los niños escolares pueden “enamorarse” platónicamente de un adulto o coetáneo.

I.2) Desarrollo de las Nuevas Formaciones Psicológicas propias de la Edad Escolar

En cuanto al **desarrollo intelectual** observamos que se producen importantes cambios en los intereses cognoscitivos, en todos los procesos cognitivos y, en particular, en el pensamiento, en estrecho vínculo con la influencia que ejerce en el desarrollo psicológico del niño la actividad de estudio.

El término de intereses cognoscitivos, en su más amplio sentido, designa la tendencia del hombre a alcanzar un conocimiento profundo y multilateral de la realidad, su necesidad de conocerla y explicarse los diferentes fenómenos que en ella acontecen. Estos intereses cognoscitivos tienen como procesos psíquicos que le preceden la curiosidad y el afán de saber, propios de etapas anteriores.

L. I. Bozhovich (1976) destaca la importancia de esta formación psicológica, en la que se manifiesta la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, ya que los intereses cognoscitivos no sólo activan los procesos mentales del niño, dado su carácter “buscador”, sino que se

acompañan de diferentes vivencias, las cuales inducen al escolar a la búsqueda activa de la solución de diversos problemas, desarrollando en él la constancia y una actitud decidida ante las dificultades.

En la Edad Escolar los **intereses cognoscitivos** alcanzan distintos niveles de desarrollo (Shukina, G. I., 1978, citada por L. Domínguez, 1990).

En los primeros grados están muy relacionados con la aprobación del maestro y tienden a orientarse hacia el proceso de estudio. A mediados de esta etapa, el niño comienza a interesarse por los resultados de sus acciones y, en la medida en que se hace conciente de sus progresos y de la utilidad de los conocimientos, continúan desarrollándose sus intereses. Ya en los grados terminales los intereses no se dirigen únicamente al conocimiento de determinados hechos, sus causas y las relaciones entre ellos, sino también hacia la solución de problemas, aspecto este último que se consolida en la etapa de la adolescencia, mientras en la juventud estos intereses inducen al sujeto al planteamiento de nuevos problemas.

Los intereses cognoscitivos “propriadamente dichos”, como orientación del escolar al descubrimiento de la esencia de determinados objetos y fenómenos de la realidad, sólo aparece de manera incipiente en la edad escolar y no puede considerarse como un rasgo típico de esta etapa.

El desarrollo de intereses cognoscitivos constituye una condición necesaria para que el niño aprenda adecuadamente y alcance los resultados académicos esperados. Muchos de los llamados “niños difíciles”, en tanto presentan dificultades en el aprendizaje, no necesariamente tienen limitaciones intelectuales, sino que en algunos casos son niños “intelectualmente pasivos” (Bozhovich, L. I., 1976), que se caracterizan por la ausencia de intereses vinculados a la actividad de estudio.

Veamos ahora las características más sobresalientes del desarrollo de los **procesos cognoscitivos** en este período.

En primer lugar, haremos referencia a la **percepción**. Este proceso va perdiendo el carácter emotivo, propio de la edad preescolar, para hacerse más objetivo. Surge la observación como percepción voluntaria y consciente, la cual posibilita el conocimiento más detallado de los objetos y sus relaciones, expresándose un estrecho vínculo entre la percepción y el pensamiento. Según S. L. Rubinstein (1965, citado por L. Domínguez, 1990) la observación atraviesa por distintos niveles de desarrollo, que ponen de manifiesto diferentes niveles en la interpretación de lo percibido.

En los primeros grados la percepción tiene un carácter más analítico. El niño destaca muchos detalles sin separar lo esencial de lo secundario. A partir del 4to. grado la percepción se torna más sintética, permitiéndole al escolar el establecimiento de relaciones y la interpretación de lo percibido. De ahí, la importancia que adquiere la utilización de la comparación de determinados objetos y fenómenos, tanto por parte del maestro durante las clases como por parte del niño, en la ejecución de determinados ejercicios.

Se produce un salto cualitativo en el desarrollo de la **memoria**, ya que aumenta la rapidez de fijación y el volumen de retención de información y, además, este proceso adquiere carácter voluntario; esto es de fijación intencionada. El escolar se apoya en mayor medida en la utilización de medios auxiliares y también la memoria va siendo cada vez más lógica.

El escolar debe memorizar, establecer relaciones entre los conceptos que asimila con sus propias palabras y también lo debe lograr en un lenguaje comprensible para los otros. Se expresa así en este hecho la estrecha relación alcanzada entre la memoria, el pensamiento y el lenguaje. Esto significa que el maestro debe estructurar el material de estudio, de forma tal que promueva en el niño su retención lógica y no mecánica.

En cuanto a la **atención** quisiéramos apuntar primeramente que este proceso ha sido concebido, tradicionalmente, como una faceta presente en todos los procesos cognoscitivos. En investigaciones realizadas por P. Ya Galperin (1987, citado por L. Domínguez, 1990) y en nuestro país (Ma. E., Rodríguez. En: Colectivo de autores, 1990), la atención se ha definido como acción mental de control, generalizada, abreviada y automatizada.

En la Edad Escolar aumenta el volumen de la atención y la capacidad de concentración del niño, y este proceso cognitivo, al igual que los restantes, se torna voluntario. Para promover esta adquisición resulta fundamental la forma en que el maestro estructura el proceso asimilación de los contenidos, orientándolo a despertar el interés del escolar y a desarrollar en él una actitud conciente hacia su propio proceso de asimilación, sobre la base de la utilidad de los conocimientos.

Muy unido a la percepción y el pensamiento se desarrolla un proceso cognoscitivo aún insuficientemente estudiado por la Psicología. Nos referimos a la imaginación.

La **imaginación** es aquel proceso psíquico que posibilita al hombre representarse objetos y situaciones, que como tal, no ha percibido. Esta representación puede quedar plasmada en la actividad creadora del sujeto o permitirle la "satisfacción" de determinados deseos que no puede realizar en la práctica.

A diferencia de la memoria no es la simple reproducción de lo percibido sino la creación de nuevas imágenes. No obstante, constituye una forma de reflejo de la realidad, que la toma como punto de partida y que, a su vez, puede llegar a materializarse en ella.

Jaen Piaget (1966, 1969, citado por L. Domínguez, 1990) describió determinadas características del pensamiento infantil entre los 2 y 7 años, que se corresponden a la etapa de lo que el autor denominó "egocentrismo ontológico". En esta etapa los niños poseen una representación particular de la realidad y la causalidad, provocada por su falta de experiencia y conocimientos. En este sentido, podemos interpretar estos fenómenos como la forma en que el niño "imagina" las relaciones de causa efecto que ocurren en la realidad y los poderes de su propio pensamiento.

Así tenemos, en primer lugar, el fenómeno del "realismo infantil" como expresión del egocentrismo ontológico o confusión del niño entre lo externo y lo interno, entre lo objetivo y lo subjetivo. El niño tiende a proyectar en el mundo exterior aspectos que son resultados de

su propia actividad mental. Por ejemplo, considera que los sueños se encuentran en la habitación, alrededor de la cama, y que pueden entrar y salir por la ventana.

También aparece el “animismo” como tendencia del niño a dotar de vida a determinados objetos inanimados, sobre todo a aquellos que cumplen una función útil. De esta forma pueden considerar que el sol está vivo, al igual que la cocina, pues ambos calientan.

Por último, Piaget hace referencia al “artificialismo” para identificar las diferentes explicaciones que dan los niños sobre el origen de las cosas. El niño en un primer momento o etapa teológica considera que el hombre crea todo lo natural y posteriormente, en la etapa natural, piensa que las cosas devienen unas de otras por generación espontánea.

Estos fenómenos no resultan invariables sino que dependen del medio socio-cultural en el que se desenvuelve la vida del niño, así como del carácter de las influencias educativas que recibe. El ingreso del niño en la escuela le permite una comprensión más objetiva de los diferentes fenómenos de la realidad por la asimilación que logra de nuevos conocimientos en el proceso de enseñanza, lo que no significa que deba renunciarse a continuar potenciando su imaginación creadora.

Pasando a analizar el desarrollo del **lenguaje** podemos decir lo siguiente. El lenguaje hablado de carácter situacional, propio de la edad preescolar, aunque no desaparece totalmente, comienza a ser desplazado por un lenguaje hablado más lógico y coherente. Este lenguaje constituye una premisa y su desarrollo es consecuencia de las exigencias que impone al desarrollo intelectual del niño la actividad de estudio, pues la misma demanda, por una parte, la comprensión por el escolar de diferentes contenidos y, por otra, de la capacidad de expresar lo aprendido de forma comprensible para los demás.

Asimismo, por primera vez, el niño comienza a utilizar el lenguaje escrito, hecho que favorece la coherencia del lenguaje hablado, al ponerlo ante la necesidad de estructurar de forma adecuada, gramaticalmente, sus expresiones verbales.

En esta etapa se unen pensamiento y lenguaje, procesos que venían hasta entonces desarrollándose paralelamente, en opinión de Vigotsky (1982). En la Edad Escolar el pensamiento adquiere un nivel conceptual, como explicaremos a continuación, lo que significa que este proceso opera a través de conceptos, los cuales se definen mediante las palabras. De esta forma, el lenguaje mantiene su función comunicativa y comienza a poseer también una función intelectual.

Las clases dirigidas a propiciar la asimilación de la lengua materna y, en general, todas las actividades académicas, deben contribuir al desarrollo del lenguaje del escolar, de su riqueza y coherencia, mediante el control de las respuestas del niño, los ejercicios de composición, etc. Para llevar a cabo de forma adecuada esta tarea, el maestro debe contar con un vocabulario amplio y con habilidades comunicativas adecuadas, en cuanto a expresión y dicción.

Teniendo en cuenta las regularidades analizadas en torno al desarrollo intelectual en la Edad Escolar, podemos afirmar que el mismo se distingue por el **carácter conciente y voluntario** que adquieren **los procesos cognoscitivos**.

En lo que respecta al desarrollo del **pensamiento** podemos señalar que surge el pensamiento **conceptual empírico** que, según Rubinstein (1967, citado por L. Domínguez, 1990), es abstracto por su forma, ya que opera a través de conceptos, a nivel mental, pero empírico por su contenido, puesto que la asimilación de todo nuevo conocimiento debe partir de lo directamente perceptible, ya sea del objeto en cuestión o su materialización (representación).

A su vez Piaget (1966, 1969, citado por L. Domínguez, 1990) califica este pensamiento como **operatorio concreto**, en tanto surgen un conjunto de nociones y operaciones, como la aparición de la noción de conservación de sustancia alrededor de los 7 años, que son acciones interiorizadas y reversibles, las cuales se forman partiendo de situaciones concretas.

Este estadio o período, según Piaget, se subdivide en dos sub-estadios. El primero, correspondiente a la etapa pre-operatoria, abarca de los 2 a los 7 años aproximadamente. El segundo, que da inicio a la etapa operatoria del pensamiento, comprende de los 7 a los 11-12 años.

En este segundo sub-estadio los tipos de reversibilidades (por inversión y por reciprocidad), logran estar coordinadas por primera vez en el plano de la acción aunque no lo están aún en el plano del pensamiento; cuestión que se logra posteriormente, con la aparición del grupo lógico INRC o de las dos reversibilidades en la adolescencia, el cual sirve de sostén al pensamiento operatorio formal, típico del adolescente.

Hasta el presente, y en correspondencia con la forma en que se organiza el proceso de enseñanza (tradicional), el pensamiento en la Edad Escolar sigue una lógica inductiva en su proceso de formación, por lo que al inicio de esta edad puede presentarse determinada confusión entre los conceptos científicos y las representaciones de la vida cotidiana que el niño ha ido conformando en su desarrollo precedente. Sin embargo, es de esperar que al final de esta etapa el pensamiento del escolar opere al nivel de los conceptos científicos, logrando adentrarse en el conocimiento de la esencia de diferentes objetos y fenómenos de la realidad.

Este pensamiento se apoya en procesos del pensamiento como son la comparación, el análisis, la síntesis, la abstracción, la generalización, etc., que operan al nivel mental y favorecen la asimilación de los conceptos científicos y se vincula a la palabra, conformándose el plano del lenguaje interno, aunque para descubrir la esencia de un objeto o fenómeno de la realidad el niño debe partir de situaciones concretas.

El pensamiento conceptual empírico presenta limitaciones, tales como que el niño en ocasiones es capaz de aplicar el concepto y, sin embargo, no logra definirlo; tiene dificultades para diferenciar lo esencial de lo secundario, así como para establecer comparaciones y tiende a las soluciones estereotipadas.

Algunos autores consideran que las limitaciones antes descritas aparecen como una regularidad "natural" y no necesaria del desarrollo intelectual en esta edad (Davidov, V. V., 1981, Galperin, P. Ya., 1987, citados por L. Domínguez, 1990) y demuestran, en el plano

experimental, que estas características varían al transformarse la enseñanza, como por ejemplo, desaparece la mezcla de conceptos científicos con los de la vida cotidiana, que según Vigotsky, se produce en los inicios de la edad escolar (1982). También en nuestro país algunos investigadores han obtenido resultados semejantes (G. Martínez y G. Fariñas. En: Colectivo de Autores, 1990).

Hasta aquí hemos analizado las características que adopta el desarrollo intelectual en la Edad Escolar. Pasaremos a continuación a describir los principales logros del desarrollo psicológico en los componentes de la **esfera afectivo-motivacional** de la personalidad.

La nueva “Situación Social del Desarrollo” posibilita una mayor estabilidad de la esfera motivacional, en particular de la jerarquía de motivos, lo cual se expresa en la voluntariedad de la conducta del escolar. En esta etapa el niño es capaz de orientar su comportamiento no sólo por objetivos que le plantean los adultos, sino también por aquellos que él se propone de manera consciente, logrando una regulación más efectiva y un control más activo de su conducta.

Esta voluntariedad como apuntábamos anteriormente también se expresa en los procesos cognoscitivos, lo que indica un nuevo nivel cualitativo en la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, como base para la consolidación en edades posteriores de las llamadas formaciones psicológicas de la personalidad (la autovaloración, los ideales, las intenciones, etc.).

En la Edad Escolar disminuye la excitabilidad emocional, el niño logra un mayor control de sus reacciones, por ejemplo, el llanto disminuye y las reacciones físicas comienzan a ser sustituidas por reacciones verbales. Aumenta la variedad y riqueza de las emociones del niño y se hacen más objetivas; así por ejemplo, disminuyen los miedos.

En los primeros grados las vivencias emocionales están muy vinculadas al éxito escolar y posteriormente comienzan a depender de las relaciones del niño con sus coetáneos y del lugar que ocupa en su grupo de iguales; aspecto que va a ser definitorio para el bienestar emocional del adolescente, según Bozhovich (1976).

Se desarrollan sentimientos sociales y morales, como son el sentido del deber y la amistad. En los inicios de esta etapa el niño cuenta con muchos “amigos” y esta relación, como señalábamos al analizar el sistema de comunicación, se establece generalmente por la cercanía “física” entre los escolares, pero más tarde adquiere un carácter selectivo, por lo que tiende a reducirse el número de amigos.

Las **emociones** y los **sentimientos** en la Edad Escolar constituyen importantes fuentes de satisfacción afectiva para el niño y favorecen el desarrollo de sus intereses, de su seguridad en sí mismos, etc. De ahí, que el maestro deba promover su adecuada formación por ser importantes premisas del desarrollo moral en esta etapa.

Otro componente de la esfera afectivo motivacional que se desarrolla en esta etapa es la **autovaloración**, también denominada con el término de identidad personal. Este término hace referencia al concepto que tiene el sujeto sobre su propia persona, el cual elabora sobre la base de sus principales necesidades y motivos. Esta formación posee una función

subjetivo-valorativa, relativa a la valoración del sujeto sobre sí mismo y una función reguladora, pues lo impulsa a actuar, en correspondencia con la valoración que tiene de su propia persona.

En este sentido, se considera que en la Edad Escolar la función subjetivo-valorativa presenta un mayor desarrollo que la reguladora (Roloff, G., En: Colectivo de autores, 1987, citado por L. Domínguez, 1990). El niño prefiere que sus resultados sean evaluados por los adultos, lo cual es consecuencia de que el escolar no domina los parámetros a través de los cuales puede autoevaluarse, situación que se transforma progresivamente cuando aprende cuáles son los indicadores necesarios para valorar su conducta y sus resultados.

También en nuestro país P. Rico (Colectivo de autores, 1987, citada por L. Domínguez, 1990) demostró que el desarrollo del autocontrol, a partir de la utilización por parte de los niños de criterios objetivos para valorar su trabajo, favorece el desarrollo de la autovaloración y la calidad de la ejecución de las tareas.

A su vez, A. Amador constató la influencia que ejercen sobre el desarrollo de la autovaloración las interrelaciones del alumno en su grupo escolar y la estrecha relación de su adecuación con la posición favorable o desfavorable ocupada por el niño en el grupo. (Colectivo de autores, 1987, citada por L. Domínguez, 1990).

Sobre este último aspecto, F González (1982) destaca como la valoración social constituye una importante vía de formación de la autovaloración. Esta valoración cuando se centra en los resultados obtenidos por el escolar, al margen de sus cualidades personales: es decir, del esfuerzo empleado y de las acciones emprendidas para el logro de determinados objetivos, puede conducir al surgimiento de una autovaloración inadecuada, ya sea por sobre-valoración o por sub-valoración que repercutirá desfavorablemente en el aprendizaje y en toda la vida de relación del sujeto con quienes le rodean.

Si bien en la Edad Escolar la autovaloración se hace más objetiva, al contar el niño con mayor experiencia para valorar su propio comportamiento, aún su potencial regulador depende, en gran medida, de criterios externos; esto es, de las opiniones de sus padres, maestros y coetáneos, por lo que su formación debe ser objeto especial de atención en el proceso educativo.

En cuanto al **desarrollo moral**, en la Edad Escolar se crean las condiciones para que el niño desarrolle determinadas cualidades morales que se convierten en motivos estables de su conducta.

Apunta Bozhovich (1976) que para que se produzca este proceso deben estar presentes determinadas condiciones. En primer lugar, que el niño posea un motivo suficientemente fuerte y estable que lo estimule o impulse a poner en práctica determinado comportamiento acorde a la cualidad. En segundo lugar, es imprescindible enseñar al niño aquellas formas de conducta que se corresponden con la cualidad en cuestión, ya que no basta con que el niño se sienta motivado a comportarse de determinada forma, sino que necesita dominar determinados hábitos que le permitan expresar dicha cualidad en su comportamiento.

Para lograrlo, la autora recomienda que se le brinden al niño los medios externos que faciliten la formación e interiorización de la cualidad deseada, en los cuales pueda apoyarse inicialmente.

Los **ideales**, formación que también tributa a la regulación moral en la Edad Escolar, son definidos como modelos de gran significación emocional para el niño, ya que se convierten en patrones de evaluación de su propia conducta y de otras personas.

En esta etapa los ideales presentan un carácter concreto. El modelo elegido se trata generalmente de alguna persona cercana al niño, fundamentalmente alguno de sus padres. Este modelo se acepta en su totalidad, sin llevarse a cabo una evaluación crítica del mismo, siendo inseparable de la situación en la que actúa. Su elección por parte del escolar es más emocional que racional.

Estos resultados apuntan a la existencia, en esta edad, de cierto retraso de la conciencia moral en relación con la conducta moral. También en ocasiones se pone de manifiesto una falta de correspondencia entre la conducta verbal y real, aún cuando han quedado demostradas, a través de las investigaciones antes citadas, las enormes potencialidades del desarrollo moral en la Edad Escolar y la necesidad de promover en el proceso de enseñanza la asimilación activa y reflexiva de las normas y valores morales, así como del compromiso afectivo ligado a su cumplimiento.

En esta etapa escolar el desarrollo afectivo motivacional, se caracteriza, en resumen, por el surgimiento en el niño de motivos vinculados a la actividad escolar, por una mayor estabilidad en esta esfera y por una vida emocional intensa, tanto en la escuela como en el seno de su familia.

El carácter de la comunicación que establece el niño con sus padres, maestros y coetáneos se convierte en importante fuente de vivencias, de valoración de su conducta y de bienestar emocional, aunque la regulación del comportamiento todavía posee una determinación principalmente externa.

I.3) Edad Escolar. Conclusiones

El ingreso del niño en la escuela significa un cambio trascendental en su vida. El escolar se enfrenta a un conjunto de nuevas exigencias. Por una parte, aparece la actividad de estudio, que a diferencia del juego, propio de la edad preescolar, posee carácter obligatorio y planificado. Por otra parte, vemos que las nuevas exigencias y el desempeño que alcanza ante los requerimientos impuestos a su conducta, colocan al niño en una nueva posición social, la cual genera determinadas regularidades en su sistema de relaciones y de comunicación con adultos y coetáneos.

Para que el niño enfrente adecuadamente estas exigencias resulta muy importante la preparación previa con que llega al medio escolar. Esta preparación del niño para el ingreso en la escuela abarca el desarrollo de un conjunto de premisas anátomo-fisiológicas y psicológicas, que se forman en el transcurso de la edad preescolar.

Lo antes señalado no significa que al ingresar en la escuela el niño deba poseer las características típicas de un escolar, sino que estas surgen durante todo el período y se consolidan a finales del mismo, atendiendo a la “Situación Social del Desarrollo”, propia de esta edad psicológica.

Como adquisiciones fundamentales del desarrollo en esta etapa en la que se presenta la crisis de los siete años, a partir de cuya solución el niño se torna consciente de sus vivencias, podemos mencionar el surgimiento del pensamiento conceptual, el carácter conciente y voluntario de los procesos cognoscitivos y la aparición de intereses vinculados al conocimiento científico de la realidad.

La mayor estabilidad de la esfera afectivo-motivacional y el surgimiento de cualidades morales permiten al escolar un mayor control de su comportamiento, en comparación con el logrado por el niño preescolar. Importantes formaciones psicológicas comienzan a participar en la regulación de la conducta, como son la autovaloración y los ideales.

La forma en que se organiza en la escuela el proceso de enseñanza y la actividad de estudio influye decisivamente en el desarrollo de la personalidad del escolar, resultando también fundamental el tipo de comunicación que se establece entre el niño y el maestro, del niño con sus coetáneos o iguales, así como con los padres y otros adultos, en su medio familiar y en su comunidad.

Este período de grandes potencialidades para el desarrollo psicológico debe ser aprovechado por todas las personas y mecanismos que intervienen en la educación de la personalidad del escolar, preparando el tránsito hacia la adolescencia, período donde el sujeto se enfrentará a una nueva situación social, en ese complejo proceso que es el desarrollo humano.

II) Adolescencia

La Adolescencia, al igual que la Juventud, ha sido definida, tradicionalmente, como momento de tránsito entre la niñez y la adultez.

En el transcurso de estos períodos, momentos claves en el proceso de socialización del individuo, el sujeto se prepara para cumplir determinados roles sociales propios de la vida adulta, tanto en lo referido a la esfera profesional, como en la de sus relaciones con otras personas de la familia, con la pareja y los amigos. Además, adolescentes y jóvenes deberán regular su comportamiento de modo tal que logren una adecuada competencia en la sociedad, en la cual se desenvuelven, ante las exigencias que se les presenten.

En general, los inicios de la Adolescencia se conciben entre los 11-12 años, pero su culminación, que delimita el inicio de la Juventud, para algunos autores se sitúa en los 14-15 años y para otros en los 17-18 años. En este sentido, quizás la solución consista en reconocer, como lo hace I. S. Kon (1990), la existencia de una juventud temprana de 14-15 a 17-18 años y de una juventud tardía de 17-18 a 25 años, aproximadamente.

Sin negar el valor de las anteriores consideraciones, creemos importante enfatizar que, a nuestro juicio, la Adolescencia y la Juventud, al igual que las restantes etapas del ciclo vital

de desarrollo humano, constituyen ante todo “edades psicológicas”, ya que partimos de considerar el desarrollo como un proceso que no ocurre de manera automática ni determinado fatalmente por la maduración del organismo, sino que tiene ante todo una determinación socio-histórica, de acuerdo a la posición de L. S. Vigotsky, analizada en la primera parte de este libro.

Siguiendo su enfoque histórico-cultural emplearemos en nuestro análisis, al igual que en el caso de la caracterización de la Edad Escolar, la categoría “Situación Social del Desarrollo”.

En este caso comenzaremos refiriéndonos brevemente a los cambios biológicos, que ocurren en esta etapa, como parte de las condiciones internas del desarrollo, por su importante repercusión psicológica. Posteriormente mencionaremos las principales regularidades de los sistemas de actividad y comunicación, para concluir con la caracterización de los procesos y formaciones psicológicas típicas de este período.

Los cambios biológicos que ocurren en la etapa de la Adolescencia se han denominado, en la literatura especializada, con el término de “**transformaciones puberales.**” Estas nuevas potencialidades del desarrollo físico, que tienen una importante repercusión psicológica, se consolidan en la etapa de la juventud.

Cuando aludimos a las transformaciones puberales nos estamos refiriendo tanto a un conjunto de cambios que ocurren en la Adolescencia (antropométricos, fisiológicos y endocrinos), como a la maduración sexual.

Dentro de los **cambios antropométricos** se observa que se produce un crecimiento en todas las dimensiones corporales (estructura corporal y peso), conocido como “segundo estirón”. Este impulso comienza y termina antes en el caso de las hembras, pero nunca alcanza la misma proporción que en el caso de los varones.

En cuanto a los **cambios fisiológicos**, entre ellos tenemos algunas deficiencias que se producen en el sistema circulatorio por el rápido crecimiento del corazón, en comparación con el de los vasos sanguíneos, lo que trae como consecuencia alteraciones neurovegetativas (mareos, palpitaciones, dolores de cabeza, etc.). También se observan desórdenes funcionales del sistema nervioso que provocan agotamiento físico e intelectual, irritabilidad, hipersensibilidad, trastornos del sueño y susceptibilidad a contraer enfermedades infecto-contagiosas.

Gracias al incremento de la actividad del hipotálamo, que aviva el funcionamiento de la hipófisis (glándula de secreción interna), se producen cambios endocrinos al estimularse el funcionamiento de otras glándulas como las suprarrenales y las gonadotrópicas (ovarios y testículos). Estos **cambios endocrinos** crean las condiciones para una producción acelerada de estrógenos y andrógenos, proceso que influye notablemente en la maduración sexual.

La **maduración sexual** comienza en las hembras con la menarquia o primera menstruación y en los varones con la primera eyaculación nocturna o espontánea. Como consecuencia de ella, se desarrollan en tanto en las hembras como en los varones las características sexuales primarias y secundarias.

Las características sexuales primarias se asocian a los cambios que ocurren en la estructura de los diferentes órganos del sistema reproductor, tales como el crecimiento de los testículos y el pene en los varones, y de los ovarios, el útero y la vagina, en las hembras.

Las características sexuales secundarias apuntan al crecimiento del vello púbico y axilar en ambos sexos, así como del vello facial en los varones. En las hembras, crecen también los senos, se ensanchan las caderas, mientras que en los varones, los músculos de la laringe aumentan su tamaño y fuerza, ocasionando primeramente ronquera e inseguridad al hablar y permitiendo finalmente que el tono de voz se haga más grave.

La maduración sexual estimula la atracción sexual y sirve de base a la consumación de relaciones sexuales entre los adolescentes. Estas relaciones tienden a ser inestables y a veces promiscuas, por la elevada necesidad del adolescente de explorar su cuerpo y tener experiencias con “el otro” en este terreno.

La repercusión psicológica de las transformaciones puberales se constata en las diversas consecuencias que para la subjetividad de los adolescentes tienen los cambios biológicos descritos con anterioridad. Estos cambios se vinculan estrechamente a la esfera autovalorativa -incluida la imagen corporal- y al carácter de la valoración que recibe el adolescente en su vida cotidiana por parte de los adultos y coetáneos, en la medida en que se van produciendo estos cambios.

Muchas veces el desconocimiento por parte de los padres y educadores del impacto de los cambios puberales en el comportamiento de los adolescentes los lleva a valoraciones negativas de su conducta, a reproches e incomprensiones (por ejemplo por su irritabilidad, tendencia a la fatiga y al agotamiento físico, etc.) que crean conflictos en la comunicación.

También fenómenos como el acné juvenil, la obesidad y la maduración sexual tardía pueden crear sentimientos de inseguridad e inferioridad en el adolescente y ser causa de sufrimiento para él.

Ese sentirse adulto y la necesidad de aprobación dentro del grupo de iguales, que como ya hemos apuntado resulta esencial para su bienestar emocional, puede conducir a determinadas prácticas inadecuadas como el consumo de tabaco, alcohol y, en el peor de los casos, de drogas ilegales, que de llegar a convertirse en adicciones afectarían la salud física y mental del adolescente.

Si bien aceptamos que existe una estrecha relación entre el desarrollo físico y psicológico, la repercusión de las transformaciones puberales en la subjetividad del adolescente no constituye un proceso lineal, sino que dependerá en gran medida del manejo que realicen de esta situación las personas que rodean al sujeto, de la opinión social que reciba y de los recursos psicológicos con que cuente para enfrentarlas.

Estos cambios biológicos constituyen tendencias del desarrollo que se expresan de manera particular e irrepetible en cada adolescente, quien elabora activamente estos eventos al nivel de su subjetividad individual.

II.1) Sistemas de Actividad y Comunicación en la Adolescencia

En cuanto a la **actividad formal o institucionalizada** tenemos que el adolescente continúa asistiendo con carácter obligatorio a las instituciones de la Enseñanza Media, cuestión que resulta semejante a lo que sucede al niño escolar, como característica en esta esfera.

Sin embargo, en la Adolescencia la actividad de estudio cambia tanto por su contenido como por su forma e impone al adolescente la necesidad de utilizar nuevos métodos de asimilación de los conocimientos, proceso que se torna más complejo en la edad juvenil.

En esta etapa, las variaciones que se producen en el contenido y los métodos de obtención del conocimiento, influirán notablemente en el desarrollo de la personalidad y, de forma especial, en el desarrollo del pensamiento, de los intereses cognoscitivos y profesionales.

Pasando a analizar la **actividad informal o no institucionalizada**, vemos que los adolescentes desarrollan diversas actividades en su tiempo libre de manera mucho más intencional que en la edad escolar, en cuanto a sus posibilidades de elección; es decir, hay mayor selectividad en la elección, en función de sus intereses generales. Algunas de estas actividades puede ser altamente motivante para el adolescente y relegar las actividades vinculadas a la escuela a un segundo plano. También pueden encontrarse o no vinculadas con la profesión a la que piensan dedicarse en el futuro.

Al analizar el **sistema de comunicación** en la Adolescencia podemos afirmar, primeramente, que esta etapa es considerada como un período crítico del desarrollo y una de las principales razones en que se sustenta esta valoración es la presencia de contradicciones entre adolescentes y adultos, que resultan prácticamente inevitables.

En sus **relaciones con los adultos** los adolescentes desarrollan una mayor criticidad en la valoración de estas figuras, en comparación con la etapa precedente, tanto en torno a los maestros como a sus padres, quienes dejan de ser autoridades sagradas. No obstante, por el carácter dicotómico del pensamiento, así como por la insuficiente consolidación de algunas formaciones motivacionales, esta valoración es poco reflexiva y también tiende a ser rígida.

En el caso de los **maestros**, la aceptación del adolescente va a depender en mayor medida de su estilo de comunicación, que de la preparación técnica, entendida como excelencia académica en la materia o materias que imparte. Los adolescentes privilegian a aquellos profesores que establecen con ellos un diálogo abierto y se preocupan por sus inquietudes e intereses, relacionados con la vida en general, y no únicamente con la esfera de los estudios.

En cuanto a las relaciones de comunicación entre los adolescentes y sus **padres** vemos que las mismas dependen de diferentes factores. Entre estos se encuentran el nivel socio-económico, escolar y cultural de la familia y el estilo de comunicación que se ha venido desarrollando entre padres e hijos en las etapas anteriores. Si existe costumbre de dialogar en la familia, si se colegian las decisiones, si se respeta la diversidad de las individualidades y el derecho a la independencia de los hijos, el tránsito por esta etapa será menos convulso en las relaciones adulto-adolescentes.

El **conflicto adulto-adolescente** (A.V. Petrovsky, 1980, citado por L. Domínguez, 2003 a) tiene como principal causa la divergencia de opiniones de adultos y adolescentes, en cuanto a los derechos y deberes de estos últimos.

Es muy típico ver cómo los padres exigen al adolescente que cumpla deberes como son el ser un buen estudiante, cooperar en la realización de las tareas del hogar, ser responsable, disciplinado, respetuoso con los adultos, etc. Sin embargo, cuando el adolescente haciendo uso de sus derechos, y una vez cumplidos sus deberes, pide a sus padres que le permitan salir con sus amigos, ir a la playa, a una fiesta, al campismo etc., no son pocos los padres que sin dar razones le niegan esta posibilidad.

El conflicto adulto-adolescente se encuentra condicionado por factores objetivos y subjetivos, ya que el adolescente ocupa una posición social intermedia, continúa dependiendo económicamente de los padres, aún asiste a una institución escolar con vistas a lograr la preparación necesaria para su futuro desempeño profesional y muestra en ocasiones conductas infantiles o rasgos de inmadurez.

Este conflicto es más agudo al inicio de la adolescencia y tiende a disminuir a finales de ella. El carácter más o menos agudo del mismo, depende de la capacidad o incapacidad de los adultos, y en particular de los padres, para dejar a un lado la moral de obediencia -propia de las relaciones con sus hijos en etapas anteriores- y establecer un diálogo abierto y una actitud de entendimiento mutuo.

Es por ello, que para lograr atenuar este fenómeno o solucionarlo, una de las principales vías consiste en producir cambios en el estilo de comunicación con el adolescente, de forma tal que el adulto combine una dirección firme y consecuente con la flexibilidad necesaria y la racionalidad de las exigencias. Los adultos deben explicar a los adolescentes el motivo de sus exigencias, provocar reflexiones mutuas y aplicar la fuerza de su poder sólo cuando resulte imprescindible.

Una vez analizado en qué consiste el conflicto adulto-adolescente, las causas que lo condicionan y lo agudizan, así como las vías que favorecen su solución, pasamos a caracterizar la llamada **crisis de la adolescencia**.

El análisis e interpretación de la crisis de la adolescencia en la Psicología se encuentra estrechamente relacionado con la concepción que se sustente sobre los determinantes del desarrollo psicológico y su periodización, cuestiones tratadas en la primera parte de este libro.

Para los autores que poseen una concepción biogenética o biologicista este fenómeno depende de la maduración del organismo y se asocia, de manera necesaria, a las transformaciones puberales. De acuerdo con este punto de vista la crisis transcurre de manera similar e inevitable en todos los casos, al estar determinada por factores biológicos, siendo calificada esta concepción como la del universalismo biogenético.

Las concepciones sociogenéticas o sociologistas abogan por conceder el papel determinante, en la aparición de la crisis de la adolescencia, a las influencias externas y,

muy especialmente, a la “posición intermedia” que ocupa el adolescente, al ser considerado, desde lo social, como alguien que dejó de ser un niño pero tampoco es aún un adulto.

En representación de las concepciones psicogenéticas, Erikson (1986) señala que la crisis de la adolescencia es, ante todo, una crisis de identidad. Según el autor, en esta etapa el sujeto debe realizar determinadas elecciones inaplazables que le permitan el establecimiento de su sentido de identidad personal o de lo contrario queda inmerso en una confusión acerca de sí mismo prolongada. La solución favorable de la crisis repercute positivamente en el desarrollo psicológico y se expresa en tres aspectos: la identidad sexual, la identidad ocupacional y la identidad ideológica, referida esta última a las creencias, ideales y actitudes de los adolescentes.

Para los psicólogos de orientación marxista la crisis de la adolescencia es una **crisis de carácter psicológico**, en tanto reflejo cognitivo y vivencial de la falta de correspondencia que se produce entre las crecientes potencialidades físicas y psicológicas del adolescente y las posibilidades reales con que cuenta para su realización, en el contexto de los sistemas de actividades y comunicación donde transcurre su vida.

De acuerdo con esta concepción la crisis se encuentra condicionada por diferentes factores: los biológicos (que tienen su base en las transformaciones puberales), los psicológicos (dados por las necesidades de independencia, autoafirmación y la intensa búsqueda de la identidad personal) y los sociales (referidos a la posición intermedia que ocupa el adolescente en su sistema relaciones con quienes le rodean).

La crisis es valorada por estos autores como fuerza motriz del desarrollo, por lo que los psicólogos marxistas enfatizan su aporte o influencia favorable en este proceso.

Como manifestaciones de la crisis de la adolescencia se presentan un conjunto de conductas que resultan censurables a los ojos de los adultos, ya que los adolescentes tratan de sobresalir en alguna esfera, dan muestras de sabihondéz, emplean estilos altisonantes de conversación, hacen un uso exagerado de la moda y del argot juvenil.

Asimismo, en ocasiones tienden a aislarse o se comportan agresivamente, mientras en otros momentos demuestran timidez, etc. Estas conductas, se interpretan por los adultos como expresión de rebeldía pero son muestra también de la inseguridad del adolescente y una forma de buscar comunicación y apoyo por parte de quienes le rodean.

Como expresábamos al analizar las características del desarrollo en la edad escolar, el sistema de comunicación no se agota en las relaciones con los adultos, sino que incluye, de forma especialmente relevante en esta edad, las **relaciones con los coetáneos o iguales**. En la adolescencia los sujetos pasan más tiempo con sus compañeros que en el seno familiar, por lo que sus valores y normas de conducta están determinados, en buena medida, por el carácter de estas relaciones, tanto en el grupo formal como en el espontáneo o informal.

La necesidad de ocupar el lugar deseado o lugar al que aspira en su **grupo** de coetáneos, desempeña un importante papel en el desarrollo armonioso de la personalidad en esta

etapa, ya que el equilibrio y bienestar emocional del adolescente, dependerá de que logre ocupar el lugar deseado entre sus iguales este lugar y de la aceptación que alcance dentro del grupo. Recuérdese que L. I. Bozhovich (1976) señala cómo a partir del 4to grado el ser aceptado por el grupo se convierte en motivo fundamental de la conducta del niño.

Esta autora explica diferentes fenómenos del comportamiento de los adolescentes como son el conformismo y el negativismo, los cuales concibe como indicadores de la trascendencia que tiene para ellos el hecho de ser aceptados por su grupo de iguales.

El conformismo se trata de que en determinadas circunstancias, el adolescente se pliega a la opinión de la mayoría del grupo, sin mostrar resistencia alguna aunque no la comparta o no esté convencido de ella, en busca de aprobación social. Como conducta contraria a estas actitudes conformistas aparece el negativismo, que consiste en la oposición sistemática a los puntos de vista de los otros, sin suficiente fundamento, algo así como la posición del “rebelde sin causa”.

Ambas conductas reflejan el insuficiente desarrollo de un sistema interno de motivación, pues en el primer caso se aceptan las normas de forma poco crítica, y en el segundo, se rechazan sin hacer razonamientos al respecto.

Otra conducta interesante que también nos indica la importancia que confiere el adolescente a la aceptación grupal es la llamada “persecución de la nota”. Muchos adolescentes se empeñan en obtener altas calificaciones en la escuela, aún cuando éstas no sean resultado de su preparación académica ni de sus conocimientos, como medio de obtener prestigio entre sus compañeros de clase. Esta necesidad conduce en ocasiones al fraude académico.

Recuerdo que años atrás (a principios de la década de los 90) participé en la caracterización del funcionamiento de la escuela como institución, como parte de un estudio comunitario que un grupo de profesores de la Facultad de Psicología realizamos en el Barrio “los Pocitos”, del municipio “La Lisa.”

Esta caracterización abarcaba la realización de entrevistas individuales a los adolescentes de una Secundaria Básica Urbana enclavada en ese territorio. En estas entrevistas abordamos, entre otras cuestiones, el tema del fraude académico y fue interesante para mí escuchar los criterios que al respecto me ofreció una alumna de 9no. Grado que además de tener excelentes notas era la delegada de la Federación de Estudiantes de la Enseñanza Media (FEEM) del grupo.

Ella me dijo que permitía que algunos de sus compañeros copiaran de sus exámenes, sobre todo los menos aventajados, porque así los resultados académicos del grupo se elevarían y este podría alcanzar un mejor lugar en la emulación estudiantil. En este caso, la adolescente no tenía conciencia de que su conducta infringía una norma moral que es la honestidad, pues por el contrario y equivocadamente, asociaba su conducta a un valor deseable a todo joven en nuestro contexto social como es el compañerismo o la solidaridad.

La ausencia del reconocimiento deseado por parte de sus iguales, puede llevar al adolescente a convertirse también en el peor alumno de su aula y por este camino a conductas antisociales que pueden desembocar en la comisión de actos delictivos.

Investigaciones realizadas por M. A. Alemanski y G. G. Bochkarieva (citados por I. Kon, 1990) así lo demuestran.

La **amistad** constituye otra importante esfera en el sistema de comunicación durante la Adolescencia. Esta relación se basa en la confianza total, la ayuda y el respeto mutuo.

En la Adolescencia se produce una tendencia a idealizar al amigo y la amistad puede romperse con relativa facilidad. Este hecho está en consonancia con el desarrollo intelectual, porque el pensamiento, como posteriormente veremos, tiende a ser dicotómico y poco flexible.

En cuanto a las diferencias de género, las hembras sienten más tempranamente la necesidad de una amistad, como relación íntima y profunda, de marcado matiz emocional y acerca de la misma poseen criterios más elaborados que los varones. En el caso de estos últimos, se considera que las relaciones de amistad presentan, generalmente, una función más utilitaria.

En el transcurso de la adolescencia la aparición de la relación de la **pareja** comienza a relegar las relaciones de amistad a un segundo plano.

Las relaciones de pareja en esta etapa, en sentido general son inestables, ya que poseen un carácter experimental y contribuyen al desarrollo de la autovaloración o identidad personal y, en particular, de la identidad sexual y de género del adolescente. Esto resulta peligroso, pues los adolescentes en muchos casos no cuentan con una adecuada educación sexual, por lo que constituyen un grupo de riesgo, por excelencia, para contraer enfermedades de transmisión sexual, y también pueden llegar a una maternidad o paternidad precoz, para la que no están ni objetiva ni subjetivamente preparados.

En la elección de la pareja los adolescentes tienen dificultades para hacer coincidir su ideal desde el punto de vista físico con el ideal al que aspiran de acuerdo a sus cualidades psicológicas y morales, por la gran importancia que confieren a la imagen corporal.

La "situación social del desarrollo", propia de la etapa de la adolescencia, en la cual hemos analizado hasta aquí los cambios biológicos y su repercusión psicológica, así como las cuestiones relativas a la caracterización de los sistemas de actividades y comunicación permite, a partir de la interacción entre los aspectos internos y externos que la conforman, explicar el surgimiento de las nuevas particularidades psicológicas propias de estos períodos.

Estas particularidades, como hemos señalado con anterioridad, se presentan siguiendo algunas tendencias generales, aún cuando se expresen de manera singular e irrepetible en cada sujeto concreto, matizadas por las condiciones socio-históricas en que se transcurre su vida.

II.2) Desarrollo de las Nuevas Formaciones Psicológicas propias de la Adolescencia

En estrecho vínculo con la influencia ejercida por el sistema de actividades en la etapa de la adolescencia se encuentra el **desarrollo intelectual**. Este desarrollo abarca dos

direcciones: una relativa a los cambios cuantitativos, y la otra, considerada como la más importante, que se deriva de los cambios cualitativos. Estos cambios se producen en el desarrollo de los intereses cognoscitivos y profesionales, así como en el desarrollo de los procesos cognoscitivos y, en especial, en el desarrollo del pensamiento.

En cuanto al desarrollo de los **intereses cognoscitivos** podemos señalar que aumenta la variedad de intereses, y en el tránsito de la adolescencia a la juventud, el sujeto se va tornando cada vez más selectivo e intencional, respecto a las esferas de la realidad hacia las cuales estos se orientan.

En la adolescencia surgen **intereses profesionales** sobre la base de los intereses cognoscitivos, pero como tendencia, son inestables.

La **percepción** adquiere un carácter intelectual, mediante ella el adolescente se orienta a destacar o abstraer los aspectos esenciales de un material y a captar su contribución en la solución de un problema.

La **memoria** se torna más consciente e intencional y resulta significativo el aumento de la habilidad para memorizar material verbal y abstracto. También se destaca la amplitud de los medios o recursos mnemotécnicos en los que se apoya el adolescente para memorizar, los cuales no sólo son de carácter externo, sino también internos, como es el caso de las asociaciones, los agrupamientos lógicos y de sentido.

Pasando a la caracterización del desarrollo del **pensamiento** en la etapa que nos ocupa, podemos decir que el pensamiento conceptual empírico, propio de la edad escolar, se transforma en pensamiento **conceptual teórico**, al decir de S. L. Rubinstein (1967). A este tipo de pensamiento J. Piaget (1966, citado por L. Domínguez, 1990) lo denomina **inteligencia operatorio formal** o estadio de las operaciones formales.

El pensamiento conceptual teórico (u operatorio formal) tiene, como su nombre lo indica, un carácter teórico tanto por su contenido como por su forma, ya que se apoya en operaciones intelectuales en el plano mental. Para la asimilación de los conceptos el adolescente realiza operaciones mentales en un nivel abstracto y logra "moverse" de un concepto a otro mediante hipótesis, sin requerir del apoyo en los objetos concretos, a diferencia del niño escolar que si necesitaba partir del plano material (o de su forma materializada).

Otra característica del pensamiento conceptual teórico es la de ser reflexivo. Las operaciones intelectuales propias del sujeto se convierten en objeto de su atención, análisis y evaluación. El adolescente debe aprender a operar con ellas de manera intencional.

Este pensamiento se distingue, además, por ser deductivo. Esto significa que opera de lo general a lo particular, a diferencia del pensamiento conceptual empírico, propio del escolar menor, que es esencialmente inductivo, siguiendo el camino de lo particular a lo general.

La principal limitación del pensamiento del adolescente es su carácter dicotómico; es decir, su rigidez, en tanto se basa en muchas ocasiones en generalizaciones extremas que obvian los posibles matices en el análisis de cualquier situación.

Entre estas nuevas particularidades psicológicas acabamos de analizar lo que acontece en el plano del desarrollo intelectual. Ahora nos dedicaremos a caracterizar los principales derroteros que sigue el desarrollo de la **esfera afectivo-motivacional**.

Esta caracterización abarcará, en primer lugar, las particularidades que presenta la formación de la identidad personal o autovaloración; en segundo lugar, veremos lo sucedido en el plano del desarrollo moral; y por último, nos detendremos en el desarrollo de los motivos e intereses orientados al estudio y la esfera profesional-laboral.

Los términos de identidad personal, autovaloración, así como los de sí mismo, auto-concepto e imagen del yo, entre otros, han sido empleados por diferentes autores y corrientes en la Psicología para designar aquella formación motivacional que permite al sujeto tener un concepto de su persona, relativamente preciso y generalizado.

Este concepto, que posee una importancia trascendental en la adecuada regulación del comportamiento, se elabora a través de la vida del individuo, basado en las principales necesidades y motivos de su personalidad, constituyendo por esta razón un concepto valorado, que posee sentido personal y no una elaboración intelectual pasiva del sujeto en relación con su persona.

En la Adolescencia una cuestión central para el adolescente es lograr responder a la pregunta de ¿quién soy?, por lo que el logro de una identidad personal (o autovaloración) relativamente estable, puede considerarse como la neoformación correspondiente a esta etapa.

En el desarrollo de la **autovaloración** durante la Adolescencia influyen diferentes condiciones como son las transformaciones puberales y su repercusión psicológica, especialmente la imagen de sí, y en particular, la imagen corporal; las nuevas exigencias propias de los sistemas de actividad y comunicación, típicos de estos períodos y el desarrollo intelectual, asociado a las necesidades de independencia, autoafirmación y comunicación, aún cuando a veces el adolescente tiende a la soledad y al aislamiento para reflexionar sobre sí mismo.

En la Adolescencia la imagen corporal y las cualidades vinculadas a las relaciones interpersonales tienen un marcado peso en la autovaloración y en el sentido de autoestima. En este período se integran las funciones subjetivo-valorativa y reguladora de la autovaloración.

Es curioso observar que en entrevistas individuales realizadas por nosotros a sujetos pertenecientes a este grupo etáreo, cuando les pedimos que evalúen sus virtudes, lo hacen en términos de elevadas cualidades morales como el ser honestos, responsables, solidarios, etc., mientras que al mencionar sus defectos sólo destacan cualidades psicológicas como pueden ser la timidez, la impulsividad, etc. Sin embargo, cuando se les pide que evalúen los defectos de otras personas, de inmediato se refieren a la ausencia de cualidades morales (deshonestos, traidores, cobardes, etc.). Como vemos hay mayor criticidad hacia el comportamiento ajeno en comparación con el desarrollo de la autocrítica.

Entre los psicólogos de orientación marxista, existe consenso en considerar que en la Adolescencia se alcanza un nivel cualitativamente superior de desarrollo de la autoconciencia, la cual adquiere un carácter generalizado y sirve de sostén al desarrollo de la autovaloración, término este último empleado por la mayoría estos autores para designar el concepto de sí valorado. La autovaloración en esta etapa, a pesar del avance antes descrito, es aún inestable e inexacta, pues depende en determinada medida de las valoraciones externas.

En sus relaciones interpersonales el adolescente tiende a veces a sobrevalorarse o a considerar que los demás no tienen una valoración adecuada de su persona, ya sea por desconocimiento o porque subvaloran sus cualidades, cuestión que, según Kon (1990), a veces es cierta en el caso de los maestros.

Los adolescentes tienden a una valoración estereotipada, tanto de los otros como de su propia persona. Un éxito o fracaso en determinado contexto lo lleva de forma bastante inmediata a elevar su autoestima exageradamente o a la inseguridad, la timidez, etc. También, y en consonancia con esta característica de la edad, acostumbran a clasificar o etiquetar a una persona a partir de un acto o cualidad aislada, lo que explica en ocasiones la crueldad que manifiestan, sobre todo, en las relaciones con sus iguales.

En cuanto a las características que adopta el **desarrollo moral**, observamos que en la adolescencia las cuestiones relacionadas con las reglas y normas vinculadas a las relaciones interpersonales y a la conducta social en general, ocupan, a criterio de L. I. Bozhovich (1976), un lugar importante en las reflexiones del adolescente.

De acuerdo con lo antes señalado, observamos que el adolescente posee puntos de vista, juicios y opiniones de carácter moral, que presentan una relativa estabilidad e independencia de las influencias externas, pero al mismo tiempo estas valoraciones morales no se han convertido aún en convicciones, por lo que pueden ser modificadas en determinados contextos, en especial, bajo la opinión de los coetáneos.

Los **ideales** definidos por Bozhovich (1976) como “modelo emocionalmente matizado e interiormente aceptado” que se convierte en criterio de valoración de la conducta propia y de la de otros, se encuentran representados en esta etapa, según la autora, por personajes de la Literatura o de la Historia que han mostrado su valor y autodominio. Es por ello que comienzan a tener un carácter abstracto, en comparación con la edad escolar, etapa en la que se caracterizaban por ser concretos.

Además, en el transcurso de la Adolescencia, los ideales pueden comenzar a despegarse de un modelo particular y tornarse generalizados. Sin embargo, por existir una tendencia propia de la edad, a destacar en el ideal cualidades de carácter moral muy elevadas, a veces los adolescentes no logran o les resulta difícil organizar su conducta atendiendo a las cualidades seleccionadas. El ideal, al igual que la autovaloración, se convierte en un patrón de evaluación del comportamiento propio y ajeno.

En el transcurso de esta edad el problema de la elección de la futura profesión aún no ocupa un lugar central en las reflexiones del adolescente, y aunque pueden existir algunos **intereses profesionales** surgidos sobre la base de los intereses cognoscitivos y docentes,

no necesariamente constituyen expresión de una motivación profesional estructurada. En sentido general, la elección de la profesión no se realiza como un verdadero acto de autodeterminación, que implique una decisión conciente e intencional del sujeto.

Esta elección en la adolescencia se asocia en buena medida al prestigio social de las profesiones o al vínculo de estas con determinadas asignaturas preferidas.

La Adolescencia como edad psicológica se distingue, en términos generales, por la aparición del pensamiento conceptual teórico y de un nuevo nivel de autoconciencia, por la intensa formación de la identidad personal y el surgimiento de una autovaloración más estructurada, por la presencia de juicios y normas morales no sistematizadas, de ideales abstractos y de intereses profesionales, aún cuando la elección de la futura profesión no constituya un elemento central de la esfera motivacional.

Todo ello ocurre en estrecho vínculo con las variaciones específicas que ocurren en los sistemas de actividades y comunicación en este importante y difícil período del desarrollo humano.

II.3) Adolescencia. Conclusiones

En la etapa de la Adolescencia se produce una ampliación de los sistemas de actividad y comunicación que determina el surgimiento de un conjunto de particularidades psicológicas características de este período.

Como logros fundamentales del desarrollo de la personalidad podemos señalar el surgimiento del pensamiento teórico y de una actitud cognoscitiva más activa hacia el conocimiento de la realidad, lo que unido al desarrollo de formaciones motivacionales complejas como son la autovaloración, los ideales y la motivación profesional, conduce una regulación más conciente y efectiva del comportamiento. Especial progreso se produce en la esfera moral, aún sin la presencia de una concepción del mundo, formación típica de la edad juvenil.

Estos aspectos permiten una reorganización de la esfera motivacional, una mayor estabilidad de la jerarquía de motivos y, por tanto, el logro de un nuevo peldaño en la conquista de la autodeterminación, como indicador esencial de la personalidad adulta desarrollada.

Todas estas adquisiciones, al ser objeto de reflexión conciente por parte del adolescente y vivenciarse como potencialidades, lo impulsan a exigir de quienes le rodean mayor independencia y respeto para su individualidad y a mostrar conductas que inducen a valorar este período como una etapa crítica.

De aquí la importancia de dirigir conscientemente las influencias educativas que se ejercen sobre los adolescentes por parte de la familia, la escuela y la sociedad, en general.

Sólo el conocimiento de las regularidades del desarrollo de la personalidad en esta etapa, así como de los cambios anátomo-fisiológicos también presentes, nos permitirán hacer

realidad en la práctica el principio relativo a que la enseñanza conduce al desarrollo y lo dirige.

Este principio se traduce en la necesidad de “conducir” al adolescente por aquellos rumbos que le permitan elaborar su “sentido de la vida”, de forma tal que haga suyos, a través de su asimilación activa y personal, los valores y legítimas aspiraciones de la sociedad que construimos, proceso que se sustentará en regulación consciente de su comportamiento y el surgimiento de la concepción del mundo en la edad juvenil.

III) Juventud

La Juventud se caracteriza por ser una etapa de afianzamiento de las principales adquisiciones logradas en períodos anteriores y, en especial, en el transcurso de la adolescencia. Estos avances en el desarrollo de la personalidad se producen en consonancia con la tarea principal que debe enfrentar el joven: la de autodeterminarse en las diferentes esferas de su vida, dentro de sus sistemas de actividad y comunicación.

En la Juventud no ocurren cambios biológicos significativos, aunque podrían constatarse en el caso de sujetos que experimentan una pubertad tardía. Las norteamericanas H. Bee y S. Mitchell (1984) consideran que en la juventud se alcanza el punto más alto de la capacidad sexual, en especial en los varones, y analizan cuestiones relacionadas con actitudes y vivencias de ambos sexos ante el embarazo, con el trabajo de parto y el nacimiento del primer hijo, ya que generalmente en esta etapa se estabilizan las relaciones de pareja y comienza el proceso de creación de la familia propia.

La elección de la futura profesión o el desempeño de una determinada actividad laboral ocupa un lugar elevado en la jerarquía motivacional de los jóvenes y nos permiten establecer distinciones entre sus variados sectores, como son los estudiantes de universitarios, los de nivel de técnico medio, trabajadores estatales o por cuenta propia, campesinos, etc. Entre estos sectores existen diferencias de carácter sociológico y económico que se reflejan de múltiples formas en la subjetividad de los jóvenes, por lo que en comparación con etapas anteriores del desarrollo humano, en este período se torna más difícil el establecimiento de regularidades y tendencias generales del desarrollo psicológico.

III.1) Sistemas de Actividad y Comunicación en la Juventud

En la Juventud la actividad de estudio o **actividad formal** adquiere un carácter científico-profesional, sobre todo en el caso de aquellos jóvenes que continúan desarrollando sus estudios en la Educación Superior. Ellos deberán asimilar contenidos pertenecientes a diversas disciplinas, los cuales presentan un elevado nivel de abstracción y generalización.

Un aspecto distintivo del proceso de conocimiento en la Juventud, tanto en su actividad de estudio como en otras esferas de interés, es que los jóvenes se distinguen no sólo por su capacidad e interés en resolver problemas, sino sobre todo por su tendencia a plantearse nuevos problemas, lo que significa que su actividad cognoscitiva es más creativa.

En relación con la **actividad informal o no institucionalizada**, según I. Kon (1990), la lectura, el cine y la televisión, se encuentran entre las actividades preferidas en este grupo

evolutivo y, en ocasiones, su gran dispersión de intereses les ocasiona dificultades en la organización y distribución de su tiempo.

En lo relativo al empleo del tiempo y su relación con la esfera motivacional del joven, Y. Hernández (2003, citado por L. Domínguez, 2005) estudia el vínculo existente entre los proyectos futuros y el empleo del tiempo. En su estudio, realizado con grupos de jóvenes de diferentes carreras universitarias (Farmacia, Comunicación Social y Contabilidad y Finanzas), comprueba en que el estudio y la futura profesión constituyen los proyectos de mayor importancia para los sujetos que conformaron la muestra, dado el nivel de estructuración que alcanzan dichos proyectos, apareciendo en menor medida la familia futura entre los mismos.

El desarrollo de la habilidad de planificación del tiempo presenta serias limitaciones en los jóvenes investigados, ya que ninguno de ellos presentó un desarrollo adecuado de todas las acciones componentes de la habilidad. Además se comprobó que no existe una relación lineal entre el nivel de estructuración de los proyectos y la planificación del tiempo, ocurriendo de igual forma con el empleo del tiempo, pues la forma en que cada sujeto planifica y emplea su tiempo es individualizada e irrepetible, como lo son la motivación y la personalidad, principales componentes de la subjetividad humana.

Siguiendo esta línea de trabajo en cuanto al vínculo proyectos futuros y utilización del tiempo, R. Águila (2004, citada por L. Domínguez, 2005) constata que los principales motivos de distintos grupos de jóvenes universitarios (pertenecientes a las carreras de Química, Periodismo y Contabilidad y Finanzas) son la realización de sí mismo, la familia de origen y los relativos a la profesión.

A su vez, aquellos motivos que se orientan al futuro y que dan contenido a los principales proyectos expresados por estos jóvenes son la profesión, la realización de sí mismo, los estudios actuales y la familia futura. No se observa una tendencia o regularidad en lo relativo a la estructuración de proyectos, ya que aparecen distintos niveles de estructuración y si a expresar obstáculos externos en mayor medida que internos, como impedimentos para lograr sus objetivos, entre los que se destaca el cumplimiento del Servicio Social.

El estudio exhaustivo mediante el método clínico con los sujetos seleccionados con el propósito de profundizar en la relación existente entre el nivel de desarrollo del componente de proyección futura en la esfera profesional y la utilización del tiempo, permitió corroborar que aunque no existe una relación lineal entre estos aspectos, tienden a presentar una mayor vinculación el nivel de desarrollo del componente de proyección futura en la esfera profesional con la habilidad de empleo tiempo, que con la habilidad de planificación.

Desde el punto de vista cualitativo se observa una diferencia entre los sujetos que poseen el componente de proyección futura en la esfera profesional desarrollado o parcialmente desarrollado y aquellos en los que este componente se encuentra poco desarrollado. Esta diferencia apunta esencialmente al empleo del tiempo que en los primeros incluye, de manera significativa, diferentes actividades vinculadas a sus estudios y preparación profesional, no así en los segundos.

Otra característica en esta esfera, propia de la Juventud, es que su vida cultural y recreativa se encuentra orientada, en mayor medida, hacia espacios externos al centro de estudios o laboral que con los institucionales.

En diferentes momentos de esta etapa, los jóvenes se van integrando al desempeño de una determinada actividad laboral y el éxito en la misma dependerá, en importante grado, de su preparación profesional y motivación por las tareas a realizar.

Adentrándonos en el análisis del **sistema de comunicación** propio de la “Situación Social del Desarrollo” en la juventud abordaremos, primeramente, al igual que en la caracterización de las edades anteriores, las **relaciones de comunicación con los adultos**, especialmente con padres y maestros y, posteriormente, las relaciones que establecen los jóvenes con sus iguales.

En la Juventud las relaciones con los adultos se basan en la valoración crítica de sus cualidades psicológicas y morales, pero esta valoración posee un mayor nivel de argumentación que en la adolescencia y es mucho más flexible.

En relación con los **maestros**, su aceptación por parte del joven depende de sus cualidades personales y de su estilo de comunicación, privilegiándose aquel basado en el diálogo y el respeto mutuo y, también, de su competencia profesional.

En investigaciones desarrolladas en la década de los noventa, por investigadores del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana (CEPES) y de la Facultad de Psicología, se constató que la comunicación pedagógica juega una función informativa y regulativa; es decir, de carácter prescriptivo y formal, dejando a un lado su función afectiva. La comunicación del profesor con sus estudiantes está centrada en temas docentes y la forma en que se organiza el proceso educativo coloca al alumno en una posición pasivo-receptiva, que limita esta comunicación (Ojalvo M., V. En: Colectivo de autores, 2001).

En cuanto a la familia, el joven logra una mayor independencia emocional de sus **padres** en comparación con el adolescente. Los padres constituyen modelos de conducta pero de manera más mediatizada que en etapas anteriores. Las dificultades que surgen en la comunicación del joven con sus padres están condicionadas por la complejidad de su mundo interno y porque los padres no siempre tienen una imagen real del joven, aún cuando en ocasiones piensan poseerla.

En la Juventud, gracias a la madurez alcanzada por el joven, al surgimiento de su concepción del mundo y a la estructuración del sentido de la vida, la comunicación con los adultos se basa en el respeto mutuo. La aceptación de estos pasa por una actitud crítica pero a la vez reflexiva, lo que favorece el intercambio comunicativo sobre nuevas bases.

Después de analizar las regularidades que presenta la relación con los adultos pasaremos a profundizar en la segunda dirección que adopta el sistema de comunicación, la cual también en esta edad resulta de gran importancia para el desarrollo psicológico. Se trata en este caso de la comunicación con los **coetáneos o iguales**, proceso que se establece en las relaciones grupales, en las relaciones de amistad y en las relaciones de pareja.

El desarrollo de la capacidad de autodeterminación en la Juventud y la necesidad de independencia mejor estructurada y fundamentada que en la adolescencia, permiten al joven mostrarse como un ser relativamente independiente de las opiniones de su **grupo** de iguales, siendo capaz de enfrentarse abiertamente a determinados criterios de estos, si considera inadecuadas ciertas posiciones, normas o exigencias grupales.

No obstante, de manera semejante a lo que sucede en la etapa de la adolescencia, el joven participa en grupos formales y espontáneos que le permiten establecer relaciones de comunicación con sus iguales. Estos grupos, se convierten en importantes espacios de reflexión, de expresión y conformación de sus puntos de vista y, además, contribuyen a la organización y empleo saludable de su tiempo libre.

En la Juventud se produce una búsqueda intensa de la **amistad**, la cual es concebida como una relación afectiva, altamente individualizada, estable y profunda. Al igual que en la adolescencia, las relaciones de amistad entre los jóvenes poseen carácter polifuncional y se rigen por importantes valores morales, como son la honestidad y la lealtad. Pero a diferencia de lo que resulta típico en la adolescencia, en la juventud la amistad presenta un carácter más selectivo, diferenciándose los compañeros de los amigos, por lo que tiende a disminuir el número de estos últimos.

En cuanto a las relaciones de **pareja**, la búsqueda de una mayor estabilidad constituye una tendencia en esta etapa, aunque el logro de dicha estabilidad y la forma en que cada miembro de la pareja enfoque y proyecte la relación, dependerá, en gran medida, de la educación recibida principalmente en la familia respecto a esta esfera. También aparecen el proyecto de creación de la familia propia, la preparación para el matrimonio y la llegada del primer hijo, como regularidades de la edad.

III.2) Desarrollo de las Nuevas Formaciones Psicológicas propias de la Juventud

En la Juventud los intereses cognoscitivos se encuentran un tanto supeditados a los intereses profesionales, aunque son variados y responden también a los intereses culturales del joven.

Los jóvenes se orientan, en mayor grado, hacia el contenido de las asignaturas que hacia sus aspectos externos y prefieren aquellas que promueven su reflexión y los conducen a realizar generalizaciones, a partir de las cuales, pueden dar explicación a determinados hechos concretos. No obstante, como planteábamos anteriormente, esta variedad de intereses puede combinarse con la incapacidad para organizar su tiempo y su propia actividad cognoscitiva, la cual en ocasiones tiende a ser dispersa.

En este período se consolidan los intereses profesionales y pueden convertirse en intenciones. Las intenciones profesionales surgen, como formación motivacional compleja y

expresión de una tendencia orientadora de la personalidad hacia esta esfera, en el momento en que el sujeto es capaz de elaborar los contenidos de esta motivación en las perspectivas de su vida presente y futura y con un elevado compromiso de la autovaloración.

Pasando a realizar algunas consideraciones acerca del desarrollo del pensamiento, podemos señalar que **se consolida el pensamiento conceptual teórico** propio de la adolescencia. Además, coincidimos con L. I. Bozhovich (1976), quien expresara que en la Juventud este proceso, cognoscitivo por excelencia, adquiere un **carácter emocional personal**. El joven se interesa por la solución de problemas cognoscitivos generales y por todo lo relacionado con los valores morales e ideológicos, dada su necesidad de autodeterminación y su aspiración a elaborar una concepción del mundo propia.

Pasando a la caracterización del desarrollo de la **esfera afectivo-motivacional** tenemos que la misma abarcará; en primer lugar, las particularidades que presenta la formación de la identidad personal o autovaloración; en segundo lugar, veremos lo sucedido en el plano del desarrollo moral y de aquellas formaciones psicológicas que lo sustentan, entre las que se destacan los ideales, la concepción del mundo y el sentido de la vida; y por último, nos detendremos en el desarrollo de los motivos e intereses orientados al estudio y la esfera profesional-laboral.

En la Juventud la **autovaloración** resulta más flexible y estructurada que en la adolescencia, lo que indica que esta formación ha ganado en estabilidad y objetividad, sirviendo de apoyo a la elaboración del sentido de la vida o proyecto de vida. El joven confiere mayor importancia a aquellas cualidades vinculadas con el dominio de sí mismo y su proyección futura.

La función reguladora de la autovaloración se transforma en autoeducativa, orientando el comportamiento del joven, en su proyección presente y futura, hacia su autoperfeccionamiento. Esta función autoeducativa permite al sujeto mantener una relativa coherencia y estabilidad entre sus contenidos autovalorativos y la conducta externa. Además, como ya señalábamos, le brinda la posibilidad de proponerse tareas dirigidas a su propio perfeccionamiento y de distintas estrategias orientadas al logro de este propósito.

En cuanto al **desarrollo moral**, en la Juventud se observa que los conceptos morales se hacen más conscientes y estructurados y el joven logra formularlos correctamente a través del lenguaje. En esta etapa la moral opera desde lo interno. El sujeto asume la responsabilidad personal de sus acciones basándose en principios morales generales y, a la vez, logra una mayor flexibilidad y argumentación de sus valoraciones morales. Así, la tendencia a la autoafirmación del adolescente, se sustituye, en opinión de Kon (1990), por un auto-análisis más realista y crítico y por la autoeducación de la personalidad.

Los **ideales**, al igual que la autovaloración, se convierten en patrón de evaluación del comportamiento del joven, propio y ajeno. En la Juventud se produce una búsqueda consciente del ideal, el cual se asume teniendo como base una valoración moral y crítica de sus características.

De esta forma, encontramos como ideales típicos de este período los llamados ideales generalizados, ya que generalmente el joven no elige un modelo concreto o representado por una persona particular, sino que el contenido del ideal coincide con su proyección futura. Incluso, cuando prevalece un ideal cuya estructura está asociada a un modelo concreto, el mismo se asume críticamente y con un alto nivel de elaboración, ya que se abstraen y fundamentan aquellas cualidades del modelo que responden al sistema de necesidades, motivos y exigencias morales, asumidas por el joven. Este tipo de ideal fue denominado por G. I. Grichanova (citada por F. González, 1982) como “ideal concretizado”.

En investigaciones recientes realizadas por nosotros, en torno al desarrollo de los **proyectos futuros** en jóvenes cubanos (L. Domínguez y L. Ibarra, 2003) se obtuvieron interesantes resultados. Estos resultados en síntesis son los siguientes:

Los objetivos, aspiraciones y metas que integran los principales proyectos futuros de los jóvenes se asocian a esferas, tales como: la profesión, el estudio, el trabajo, la familia, la realización personal, el empleo del tiempo libre y la búsqueda de caminos que les permitan satisfacer sus necesidades materiales.

Se encontró una relación de igualdad-diversidad en los proyectos de los jóvenes. La igualdad se expresa en la semejanza de los deseos, aspiraciones y objetivos de estos, en cuanto a esferas más significativas hacia las que se orientan los proyectos. La diversidad está referida a la manifestación concreta de los mismos, evidenciada en indicadores como son el contenido específico de los proyectos, la temporalidad de los mismos, la planificación de acciones o estrategias para su consecución y la valoración de los obstáculos; estando referido este último indicador, a la implicación, mayor o menor, de la intencionalidad del sujeto en el alcance de sus propósitos.

Los estereotipos de roles de género atraviesan los deseos y aspiraciones de los jóvenes constatándose que los proyectos más referidos por hombres y mujeres responden a las asignaciones culturales hechas a la masculinidad y a la feminidad. En los proyectos se observa una relación entre el nivel cultural, la posición social y el género, en cuanto a la jerarquía, frecuencia y temporalidad de los proyectos.

Las mujeres no vinculadas socialmente y con menor nivel cultural muestran aspiraciones y deseos inmediatos, muy próximos a los esperados desde los roles genéricos tradicionales, relativos a la mujer como cuidadora y protectora de la familia. En las féminas de niveles culturales más elevados, vinculadas socialmente al estudio o al trabajo, encontramos con mayor frecuencia aspiraciones y deseos mediatos vinculados a la profesión, que los relativos a la familia.

El nivel cultural y la vinculación social parecen ser factores influyentes en la proyección temporal de los jóvenes. Así, mientras los proyectos profesionales y de estudio se jerarquizan y aparecen con elevada frecuencia y con una temporalidad a corto y mediano plazo, siendo fuente de realización personal para el sujeto, otros proyectos, como los de formar una familia propia se ubican a mediano o largo plazo, en tanto el logro de los primeros sirve de sostén a los segundos.

El contexto socio-cultural y económico en que tiene lugar la vida de los jóvenes influye el contenido, temporalidad y estrategia de sus proyectos futuros. El carácter activo del sujeto, en la proyección de su futuro, se evidencia en las diversas estrategias que asume para enfrentar las dificultades o potenciar las posibilidades del entorno en logro de sus objetivos, metas y deseos.

La regulación moral en la Juventud resulta más estable, en comparación con la alcanzada etapa de la adolescencia, y esto se debe, en buena medida, al surgimiento de la **concepción del mundo**, considerada por los autores marxistas como neoformación que distingue a esta edad.

La concepción del mundo es la representación generalizada y sistematizada de la realidad en su conjunto, de las leyes que rigen su devenir y de las exigencias que plantea el medio social a la actuación del joven; es también la representación del lugar que ocupa el hombre en este contexto, y por ende, la propia personalidad.

La concepción del mundo sirve de sostén a la elaboración del **sentido de la vida**, en tanto sentido de la propia existencia y camino o estrategia a seguir, para encontrar el lugar al que se aspira dentro del cuadro del mundo. El problema del sentido de la vida, aunque constituye una reflexión sobre sí mismo, sólo se realiza y expresa en la propia actividad del sujeto y en su sistema de interrelaciones con quienes le rodean, no estableciéndose de manera invariable, por cuanto se va reestructurando y construyendo durante toda la vida.

El surgimiento de la concepción del mundo y la elaboración del sentido de la vida, procesos que comienzan a gestarse en la adolescencia, transforman la esfera afectivo-motivacional en la etapa de la juventud, momento en que adquieren carácter de formaciones psicológicas complejas de la personalidad y sirven de apoyo, como elemento distintivo de la regulación del comportamiento, al proceso de autodeterminación del comportamiento.

En la Juventud comienza a formarse esta concepción teórico-filosófica de la realidad, sobre la base de todas las adquisiciones del desarrollo precedente, expresándose en la búsqueda del sentido de la propia existencia y en la elección del futuro lugar a ocupar en el entramado social, proceso muy vinculado al de selección de la futura profesión.

No obstante, es necesario aclarar que esta elaboración activa del sentido de la vida no se produce de igual manera en todos los jóvenes, ni constituye un producto automático de la edad, ya que en algunos sujetos se observa una actitud pasiva y de inmediatez hacia lo que acontece a su alrededor, de una orientación estrecha hacia “el aquí y el ahora”, ante la idea de que le futuro “llegará por sí mismo”.

A nuestro juicio, al implicarse adolescentes y jóvenes en la solución de problemas de alta significación social, se desarrollan sus valores, y entre ellos, la responsabilidad y el compromiso personal-social. La vinculación a las actividades de contenido social les permite proyectar el futuro a partir de los resultados de sus acciones presentes, siempre y cuando estas actividades no se realicen de manera formal, porque de realizarse así, conducen a la inmadurez, la falta de implicación y al formalismo moral.

La proyección hacia el futuro del joven se encuentra estrechamente vinculada a los valores componentes de su concepción del mundo.

R. Giniebra (2002, citado por L. Domínguez, 2003 a) estudió los proyectos profesionales y los valores que se asocian a ellos, en un grupo de jóvenes universitarios de 4to. año pertenecientes a las carreras de Farmacia, Contabilidad y Periodismo. En este trabajo se comprobó que existen diferentes niveles en cuanto al grado de estructuración de los proyectos profesionales, siendo, en general, los más significativos, el llegar a ser un buen profesional, superarse, satisfacer sus necesidades materiales y la realización profesional y personal.

Los valores que se expresan con mayor fuerza son la profesionalidad, el compromiso social y los asociados a la satisfacción de las necesidades materiales. Valores como la responsabilidad, la honestidad, la solidaridad y el valor trabajo, se encuentran con menor frecuencia.

Otra tesis realizada bajo nuestra dirección fue la de M. Rodríguez e Y. Alfonso (2002, citadas por L. Domínguez, 2003 a), relativa a la caracterización de los proyectos profesionales y familiares en estudiantes de Psicología del Curso por Encuentro, conocido en la Universidad como Objetivo UNO, en su primera edición.

En este trabajo se manifestó, que ambos tipos de proyectos, tienen una importante significación motivacional para los sujetos investigados, en tanto se expresan con un fuerte vínculo emocional positivo, pero poseen un bajo nivel de elaboración y apenas se hace alusión a la temporalidad de los mismos.

Otro resultado interesante es que se comprueba la relación entre los proyectos profesionales y familiares, pues la consecución de los segundos, en cuanto a creación de la familia propia, depende de los primeros y se considera como evento posterior a la culminación de la carrera. Este mismo resultado lo corroboramos en un estudio realizado por nosotros (Domínguez G., L, Fernández R., L e Ibarra M., L., 2005)

Es en etapa de la Juventud donde la situación social del desarrollo que le es típica propicia que la elección profesional se realice basada en la **motivación profesional** del sujeto y que dicha elección se produzca como acto de autodeterminación, ya que el joven está en condiciones de realizar una valoración de sus intereses, capacidades y posibilidades, partiendo de sus aspiraciones, y en correspondencia con esta evaluación, tomar una decisión más fundamentada.

En la Juventud un criterio esencial en la selección profesional es la motivación hacia el contenido de la profesión, aunque esta elección puede efectuarse también por mecanismos psicológicos totalmente diferentes, como son la búsqueda de prestigio social, de aprobación familiar, de bienestar económico, la necesidad de ser útil a la sociedad, etc.

La investigación de los problemas vinculados a la motivación profesional y su orientación fue iniciada en Cuba hace ya algunos años (González, D., 1976, y González F., 1983, citados por L. Domínguez, 1992) y continuada hasta el presente por diferentes investigadores. Estos trabajos se han desarrollado en dos direcciones esenciales: la búsqueda de los mecanismos de formación de la motivación profesional a partir de diseños experimentales (Rivera, N., 1986 e Ibarra, L. 1988, citadas por L. Domínguez 1992) y la caracterización de sus niveles

de desarrollo, efectividad e integración (Valdés, H., 1984, Brito H., 1987, González, V. 1989 y Domínguez, L., 1992, citados por L. Domínguez, 2003, c).

En estos trabajos se han puesto de manifiesto, de forma unánime, las limitaciones que presenta el desarrollo de la motivación profesional en nuestros estudiantes de la Educación Superior, situación que repercute negativamente en la calidad docente y en la preparación del futuro especialista.

En nuestra tesis de doctorado, defendida en 1992 (Domínguez G., L., 1992), relativa a la caracterización de los niveles de desarrollo de la motivación profesional en estudiantes cubanos, pertenecientes a la Enseñanza Media Superior y a la Educación Superior, partimos de considerar la motivación profesional como una formación de la personalidad, que integra un conjunto de componentes psicológicos. El diagnóstico de estos componentes permite, en nuestra opinión, la determinación de los niveles de desarrollo de esta formación.

Estos componentes están referidos al conocimiento que posee el sujeto acerca del contenido de su futura profesión, al vínculo afectivo que siente hacia ella, y además, a los aspectos de la autovaloración y de la proyección futura de la personalidad, vinculados a la regulación motivacional en esta esfera.

La caracterización de los componentes cognitivo, afectivo, autovalorativo y de proyección futura, a partir de un conjunto de indicadores elaborados para su diagnóstico, y desde el punto de vista metodológico, mediante la utilización de técnicas de expresión abierta (composiciones, cuestionarios, entrevistas, etc.), nos permitió establecer diferentes niveles de desarrollo de la motivación profesional en jóvenes que cursan diferentes carreras en nuestro país.

Los niveles encontrados dependen de las diversas formas en que se manifiestan e integran los componentes anteriormente definidos y poseen, a mi juicio, un valor para la práctica educativa, especialmente para la aplicación del principio de individualización de la enseñanza. El nivel más representativo constatado por nosotros en los estudiantes universitarios presenta como características un desarrollo parcial del componente cognitivo, un desarrollo del componente afectivo en términos positivos y la ausencia de desarrollo de los componentes más complejos; es decir, del autovalorativo y el de proyección futura.

III.3) Juventud. Conclusiones

En la Juventud culmina, en lo esencial, el proceso de formación de la personalidad. El surgimiento de una estructura jerárquica suficientemente estable de motivos, su fundamentación a través de la elaboración consciente del sujeto gracias al desarrollo intelectual alcanzado, así como la consolidación de formaciones motivacionales complejas, tales como la autovaloración y los ideales, permiten la regulación efectiva del comportamiento, en las diferentes esferas de significación para la personalidad.

Todo este sistema de necesidades, motivos y aspiraciones, se integra a la concepción del mundo, formación típica del período juvenil, la cual representa el nivel superior de integración de lo cognitivo y lo afectivo en la personalidad.

Esta etapa de plenas potencialidades psicológicas se caracteriza por el desarrollo de la capacidad de autodeterminación del joven como resultado de todo el proceso de su educación, el cual debe dirigirse, desde edades tempranas, a la formación de la personalidad como individualidad, como sujeto activo y reflexivo, consciente de sus posibilidades y comprometido con su realidad social.

Resumiendo las principales cuestiones abordadas en la caracterización de la Juventud podemos apuntar, como elemento más significativo, el surgimiento la concepción del mundo, neoformación en esta edad, la cual constituye un resultado de las necesidades de independencia y autoafirmación desencadenadas en la adolescencia y que dan paso a una fuerte necesidad de autodeterminación, por una parte y, por otra, de la consolidación del pensamiento conceptual teórico.

Esta formación, llamada concepción del mundo, permite al joven estructurar su sentido de la vida o proyecto de vida, a través de planes, objetivos, metas y de las estrategias correspondientes para su consecución.

Los principales logros del desarrollo psicológico en esta etapa, que unida a la adolescencia marcan el tránsito de la niñez a la adultez, constituyen una manifestación de la principal dirección que sigue todo el desarrollo de la subjetividad humana saludable: la hermosa y a la vez difícil tarea de “crecer”.

Este crecimiento, entendido como posibilidad de alcanzar una personalidad madura requiere de la conquista de la autodeterminación, como capacidad del sujeto de actuar con relativa independencia de las influencias externas, de orientar su comportamiento en las principales esferas de significación para la personalidad y de conducirse de forma conciente, intencional y estable, en consonancia con los auténticos valores de su entorno social.

IV) Consideraciones finales

La “Situación Social del Desarrollo”, como categoría básica del Enfoque Histórico Cultural, abarca las transformaciones que se producen en los sistemas de actividad y comunicación en los que se desarrolla la vida del sujeto, así como las principales adquisiciones del desarrollo psicológico y de las formaciones de la personalidad que se consolidan hacia el final de cada período, de ahí su valor teórico y metodológico para la Psicología del Desarrollo, como disciplina científica empeñada en descubrir las regularidades de este proceso.

Es importante destacar que las regularidades aquí analizadas, basándonos en la categoría en cuestión, se presentan como tendencias del desarrollo psicológico y permiten establecer los límites de estas edades, sin desconocer que las mismas se expresan en el sujeto individual de manera particular e irreplicable, en tanto dependen de las condiciones de educación en las que transcurre su vida, de las principales adquisiciones psicológicas logradas en las etapas anteriores y, muy especialmente, de la forma en que él se apropia de las influencia externas y construye activamente su propia subjetividad.

La interpretación que propongo en este libro, apoyándome en los principios y categorías del Enfoque Histórico Cultural y en mi experiencia profesional, es sólo una alternativa, no exenta de limitaciones.

El análisis de estas regularidades debe aún profundizarse desde una visión dialéctica de la relación existente entre los diferentes factores determinantes del desarrollo psicológico, que nos permita una comprensión más amplia y profunda del carácter histórico y social de los diferentes períodos del ciclo vital de desarrollo humano, desde una perspectiva psicológica. Esta tarea constituye una premisa esencial para lograr hacer realidad en la práctica pedagógica y en el proceso de educación de la personalidad de nuestros niños, adolescentes y jóvenes, el principio de que “la educación precede al desarrollo y lo dirige”.

Al final de este viaje...

*... Al final de este viaje en la vida, quedará
nuestro rastro invitando a vivir.
Por lo menos por eso es que estoy aquí.*

(...)

*Al final del viaje está el horizonte,
al final del viaje partiremos de nuevo
al final del viaje comienza un camino,
otro buen camino (...)*

*Quedamos los que puedan sonreír
en medio de la muerte, en plena luz.*

Silvio Rodríguez

("Al final de este viaje en la vida", 1968/1970)

Quiero concluir el camino recorrido con un fragmento que forma parte de un libro que tengo en proyecto y cuyo título tentativo es "Esperanza o una historia de vida".

Lo elegí porque trata una cuestión muy vinculada al desarrollo humano y a las necesidades superiores, que es el problema de la trascendencia.

No se trata de un trabajo esencialmente científico sino de una suerte de ensayo sobre esta cuestión, que espero les guste y los invite a reflexionar.

La trascendencia ha sido entendida como necesidad humana de permanecer de alguna manera, en este u otro mundo, una vez que haya concluido nuestro ciclo vital.

"La Trascendencia"

Trascender es una necesidad de casi todos los seres humanos, y como parte que soy de esta compleja y contradictoria especie, no me he salvado de ella.

Quizá la descubrí como deseo presente en mi conciencia cuando pude comprender el concepto de la muerte, en toda su dimensión, como desenlace inapelable de la vida.

Creo que esto sucedió en mi adolescencia. En aquella etapa de mi vida traté de buscar la manera de no rendirme ante esta idea, tan difícil de aceptar para toda persona, y busqué un refugio entonces en la religión, que desgraciadamente, no resultó; y digo desgraciadamente, porque es más alentador pensar que después de muertos seguiremos existiendo en otra dimensión a la idea materialista o atea de que la materia "ni se crea ni se destruye" y, por tanto, nuestro final es "terminar" integrados ella.

Me dije en aquel momento que trataría de ser famosa. Creo que a todos nos gustaría llegar a serlo.

Así comenzaron mis fantasías y soñé con ser una gran cantante lírica, a pesar de mi voz desafinada nada cercana a los requerimientos para este tipo de canto.

Otras veces pensé que un día lograría escribir poemas conmovedores y novelas; ¿y porqué no?, me imaginé actriz de teatro o, aún mejor, de la televisión y el cine.

Como último recurso, me inventé el personaje de una enigmática pintora, plasmando sobre el lienzo, con sus prodigiosas manos, todo su inmenso y controvertido ser.

En una palabra, pensé que mi nombre quedaría impreso en el lugar de los elegidos.

Estos como decía fueron sueños de adolescencia que con el transcurrir del tiempo se desvanecieron. A estas alturas las cosas han variado y creo saber, de forma más precisa lo que quiero y hacia donde voy, sin tener total certeza de que exista realmente una “mejor manera” de enfrentar este poderoso dilema.

Tengo 50 años, soy psicóloga de profesión y por estas y otras razones -no todas conscientes para mí- he decidido escribir, sin un rumbo predeterminado, para satisfacer mi necesidad de decir, para dejar constancia de muchas ideas que he ido construyendo, a través de mi común e irrepetible existencia, para sentir el placer de este ejercicio intelectual, a la vez que vivencial.

Trascender es sobre todo quedarse después de la muerte, es resistirnos a aceptar el carácter finito de la vida, es suavizar la dureza de la vejez, es tratar de que el concepto de la “nada” nos resulte menos agresivo.

Cada uno de nosotros escoge su manera de hacerlo y esta depende, en buena medida, de los talentos que poseemos y, también, de lo que nos resulta verdaderamente significativo y valioso.

Algunas personas eligen el camino de su “obra”, por supuesto los más creativos y concientes de esta necesidad, los que fundan, y el resultado de su aporte, de su quehacer, es valorado socialmente como algo meritorio de ser recordado, aún cuando este recuerdo, con el tiempo y el devenir histórico, provoquen que la valoración social de la “obra” se modifique y cambie de signo, en función del contexto.

Otros persiguen la trascendencia en el afán, muchas veces inconsciente, de quedarse en el recuerdo de sus hijos o nietos, de continuar existiendo en un gesto, en una sonrisa, en su manera de ver el mundo; y este “quedarse”, dicho sea de paso, es unas veces para bien y otras para mal. Y, por supuesto, no dejan de existir aquellos que son definitivamente olvidados.

Tampoco faltan quienes se consuelan imaginando trascender fuera del reino de la realidad, en la inmortalidad de su alma, e incluso otros están convencidos de la existencia de la reencarnación en una vida futura.

Pero atendiendo a esa verdad casi definitiva, de que a toda regla le corresponden indefectiblemente las excepciones, no faltan, además, los que nunca se han detenido a

pensar en estas cosas, por múltiples causas, que van desde la ignorancia, hasta una visión de la vida fijada en el presente, en el “aquí y ahora” y que tampoco escapan finalmente de esta necesidad.

La trascendencia, a mi juicio, tiene mucho que ver con el tiempo y con nuestra visión del futuro. La trascendencia no puede separarse de la manera en que cada hombre proyecta el día de mañana, y el de pasado también, y sus próximos años, y se prepara para alcanzar cada uno de sus propósitos.

La proyección al futuro depende de lo que somos y de lo que es significativo para cada uno de nosotros y depende también de nuestra edad. No son comparables nuestros sueños de infancia con las aspiraciones de nuestra madurez, ni tampoco con la inmediatez que suelen tener nuestros planes, cuando llegamos a una edad avanzada y el futuro, quizás, es sólo mañana o la próxima semana porque detrás de cada puerta nos acecha, como escribiera el poeta argentino Jorge Luis Borges la muerte.

El hombre sano conoce el valor del tiempo y proyecta su futuro, y lo hace considerando, además, la temporalidad de la meta a alcanzar. Y esa meta nos guía, nos mueve y nos alienta. A veces también nos conduce a momentos de desaliento y desesperación, si el costo y el tiempo a invertir en lograr nuestro propósito y los obstáculos que se nos interponen, son grandes.

Cada persona necesita uno o varios objetivos para vivir; llegar a alcanzarlos no es tarea fácil, requiere de empeño y evaluación constantes, porque a veces es preciso reorientar la búsqueda.

Hay proyectos que dependen en mayor medida de nuestra voluntad, como pueden ser los relacionados con la profesión que elegimos, el empleo que hacemos de nuestro tiempo libre, el cuidado de nuestra salud, etc.; sin obviar que siempre su consecución depende, en cierta medida, de las situaciones en las que estamos inmersos.

Otros proyectos, sobre todo aquellos que tienen que ver con nuestras relaciones personales, con nuestros afectos, son proyectos de a dos como la amistad, la pareja, el vínculo con nuestros hijos; o de a tres o de más, como sucede con nuestra familia y nuestro grupo de trabajo. Estos proyectos resultan ser mucho más complicados al no depender tan directamente de nuestros deseos e intenciones, ya que lo que se va generando es siempre consecuencia de voluntades que se entrecruzan en distintas direcciones y que son dinámicas.

He tenido proyectos como todas las personas, y por supuesto que todavía no me faltan. En mi caso la profesión, como proyecto, ha sido un medio más que un fin, pues me interesa “el problema humano” y la Psicología ha sido un camino. Podría haber escogido otro, ya que en este caso, existen varios caminos que “conducen a Roma”, aunque reconozco que enseñar e investigar en este campo ha sido fuente permanente de satisfacciones para mí.

Mi gran vocación –al menos conciente- ha sido el amor en su más amplio sentido. Tal vez ella tenga sus raíces en carencias de afecto vinculadas a mi infancia, como también es posible que allí tenga su génesis mi gusto desmedido por los animales; y en particular por

los perros que, según creo, son las criaturas más maravillosas que existen en la naturaleza. Los adoro por su indefensión, su infinita lealtad y su capacidad de dar afecto, sin pedir nada a cambio.

Mi historia de vida, que me gustaría contar desde mi propia visión, mi indoblegable y frágil esperanza, tuvo su comienzo, un día igual que otro, en que llegué a este mundo. (Continuará...)

La Habana,
Diciembre del 2005

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. Mittchel (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. Blagonadiezhdina (1978) Estudio de la motivación de la conducta de los niños y adolescentes. Editorial Progreso. Moscú.

Bozhovich, L. I. y L. V. Blagonadiezhdina (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 post-grado 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 Psicología. Cuarta Conferencia publicada. Izdanie 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.

