

DESARROLLO ONTOGENÉTICO DE LA PERSONALIDAD

AUTORES: Dra. Raquel Bermúdez Morris

Lic. Lorenzo Pérez Martín

Msc. Rosa M. Acosta Cruz

NOTA DE LOS AUTORES

El presente libro está dirigido a maestros y profesores, y a todos aquellos que, de una manera u otra, tienen que ver con la educación de niños, adolescentes y jóvenes.

El objetivo del mismo es tener una visión general del proceso de desarrollo de la personalidad, desde la primera edad, hasta la juventud, que permita una comprensión cabal de aquellos aspectos a considerar a la hora de ejercer una influencia educativa en la formación de estas edades.

Está estructurado en cuatro capítulos. El primero se centra en aquellos aspectos relacionados con el objeto y los principios sobre los que deben basarse estos estudios, así como en las distintas concepciones de lo psíquico que en la ciencia psicológica existen.

En el segundo capítulo se tratan cuestiones relacionadas con la actividad y la comunicación, su estructura y funciones, la influencia que tienen en el desarrollo de la personalidad.

En el tercero se abordan cuestiones como las fuerzas motrices que impulsan el desarrollo psíquico, la periodización del desarrollo, así como la caracterización psicológica por edades, enfatizando en la edad escolar, la adolescencia y la juventud.

En el cuarto capítulo se tratan aquellos problemas que más comúnmente se presentan en estas tres edades.

Se parte de una concepción materialista dialéctica de la psiquis al explicar los principios para su estudio y las fuerzas motrices de su desarrollo.

Al profundizar en las características psicológicas de la personalidad desarrollado por el Dr. Fernando González Rey, vicerrector de la Universidad de La Habana, y, por el otro, en el resultado de nuestras investigaciones en Cuba, la experiencia de años de trabajo y en nuestras reflexiones acerca de los resultados de otras investigaciones de la Psicología Materialista Dialéctica.

Si al finalizar la lectura de este libro, se tiene una concepción más integral del proceso de desarrollo psicológico de la personalidad, nos sentiremos satisfechos.

LOS AUTORES

CAPITULO I

OBJETO Y PRINCIPIOS DE LA PSICOLOGIA

1. OBJETO DE ESTUDIO DE LA PSICOLOGIA

El enfoque actual en las ciencias para estudiar los fenómenos que constituyen el centro de su atención es el enfoque sistémico -expresión del método dialéctico en la época contemporánea del desarrollo de la revolución científico técnica- , el cual parte de considerar al objeto de estudio como un sistema con componentes que están en determinado vínculo o relación, de modo tal que se comporta como un todo. A su vez, cada sistema no permanece aislado en su medio, sino que está en interrelación con otros, formando parte, en calidad de subsistema de otros sistemas más amplios, con lo cual se expresa la unidad del mundo.

Este enfoque lleva también a considerar que los mismos objetos y fenómenos establecen distintos tipos de relaciones entre sí, lo cual hace que se constituyan diferentes vínculos. Precisamente el sistema de ciencias se estructura sobre la base de qué tipo de vínculo estudia cada una. Por ejemplo, un campesino se encuentra preparando un terreno para sembrarlo y al pasar el arado se encuentra unos trozos de cerámica y los lanza fuera del campo. Para la Física, que estudia los vínculos o relaciones físicas entre los fenómenos, el objeto de estudio está dado en las características del movimiento (en este caso mecánico) que han seguido esos trozos hasta caer fuera del campo, tales como trayectoria, fuerza, velocidad, etc.; características de resistencia mecánica o eléctrica, en el caso que estudie electricidad; para la Química, el objeto de estudio estaría dado en el carácter de los enlaces químicos entre los átomos que conforman las sustancias que constituyeron el barro del que originariamente se hicieron esos trozos de cerámica, así como otros parámetros, como temperatura a que ocurrió la reacción, etc.; para un arqueólogo, el objeto de estudio estaría dado por la determinación de la fecha en la que fueron confeccionados, cultura a que pertenecen, etc.; la Filosofía estudiaría dichos trozos desde el punto de vista de la dialéctica de los cambios sufridos en su interacción con el medio, así como la Formación SocioEconómica y el Modo de Producción predominante en el momento de su elaboración y las relaciones sociales que se manifestaban en esa época.

Esto demuestra cómo un mismo fenómeno puede ser estudiado desde diferentes ángulos o puntos de vista, y el carácter interrelacionado-sistémico- de esas distintas formas de estudiar un objeto dado, permite una visión y un conocimiento más integral de dicho objeto o fenómeno.

Lo mismo ocurre cuando el objeto de estudio es el hombre, el producto más acabado de todo el desarrollo de la materia y al mismo tiempo el más complejo. Cada una de las ciencias que se ocupan de su estudio, lo abordan desde un ángulo de cuya integración surge el propio conocimiento que el hombre tiene de sí; por ejemplo: en tanto que es un ser vivo, la Biología se ocupa de establecer los principios, leyes y regularidades que rigen el funcionamiento vital del

mismo; en tanto ser que no vive aislado, sino en relaciones de cooperación con otros hombres, la Sociología estudia los tipos de instituciones que el hombre crea para regular y controlar esas relaciones; en tanto individuo que puede tener un estado de salud o enfermedad, la Medicina estudia los principios por medio de los cuales se puede mantener o recuperar el estado óptimo de funcionamiento (la salud); en tanto ser que evoluciona y se transforma junto con las interrelaciones que establece con otros la Historia estudia cuáles son las leyes y regulaciones que rigen los cambios históricos de la sociedad humana y el papel de los hombres en los mismos, la Filosofía estudia las leyes más generales que se manifiestan en la dialéctica del desarrollo social del hombre y en su conciencia.

Lo mismo puede decirse de todas y cada una de las ciencias que estudian al hombre, entre las cuales se encuentra la psicología.

Pero, ¿qué estudia la Psicología en el hombre?. La Psicología estudia la psiquis humana, la cual forma parte esencial de su mundo interno, subjetivo. La Psicología, entonces, se ocupa de dilucidar cuáles son las leyes, regularidades y mecanismos que rigen, regulan y condicionan el surgimiento, desarrollo y manifestaciones de lo psíquico en el hombre: las emociones, sentimientos, ideas, percepciones, pensamiento, necesidades, motivos, etc., en fin, la subjetividad humana en sus interrelaciones con el mundo objetivo, cómo la misma orienta y regula de manera integral la actividad del hombre en su interacción con el medio circundante y sus relaciones con otras personas.

Dondequiera que se manifiesta una persona como un todo, se manifiesta su psiquis; y esto ha determinado que, a su vez, la Psicología -como ciencia- se estructure en un sistema que abarca el estudio de las manifestaciones de la psiquis en las distintas actividades y campos en que el hombre se mueve: en el trabajo, el arte, en sus perturbaciones, etc.

Un aspecto importante para las ciencias del hombre se refiere al proceso, por medio del cual éste se desarrolla, tanto social como individualmente. Desde este último aspecto, a la Psicología le interesa estudiar las leyes y regularidades que rigen el proceso de desarrollo por medio del cual el ser individual se transforma, desde las formas más simples y elementales de la psiquis, hasta llegar a convertirse en personalidad, el nivel más alto de integración y regulación de la psiquis en el hombre.

El proceso de formación de la personalidad ocurre a través de dos vías fundamentales: una espontánea y otra organizada. La espontánea ocurre a partir de la influencia, en su mayoría no estructurada y no consciente, que ejerce el medio sobre el niño, como por ejemplo: la influencia de la familia, los medios de comunicación, lecturas, etc.. La organizada se da a través de las instituciones creadas por la sociedad para la formación de las nuevas generaciones, en donde se procura establecer un sistema de influencias estructuradas con objetivos precisos y conscientes, así como con métodos científicamente creados y estudiados, como son: la escuela, las universidades y organizaciones de formación profesional, etc.

Dicho proceso de formación de la personalidad constituye el objeto, no solo de la Psicología, sino también de otras ciencias, entre las que se destaca la Pedagogía, la cual se ocupa de estudiar las vías, métodos y procedimientos para educar integralmente la personalidad. Es por

esto que entre la Psicología y la Pedagogía se establecen estrechas relaciones de coordinación: la Pedagogía no puede establecer adecuadamente las vías, métodos y procedimientos necesarios para el desarrollo integral de la personalidad, si no se basa en las leyes, regularidades y principios psicológicos que rigen dicho proceso. A su vez, la actividad pedagógica le brinda a la Psicología el campo concreto donde estudiar la manifestación de dichas leyes y regularidades psicológicas desde la niñez a la adultez, así como los fenómenos que se producen en el proceso de formación de la personalidad.

De lo anterior se desprende *la necesidad de que todo maestro o profesor conozca, estudie y domine los conocimientos psicológicos que explican cómo ocurre el proceso de desarrollo de la personalidad y las características que adquiere el proceso de educación.*

Esto le permitirá dirigir de manera consciente y científica este proceso, con vistas a alcanzar (en el caso específico de profesores de la Educación Técnica y Profesional) la formación de técnicos y obreros, con una alta calificación profesional y una personalidad armoniosamente desarrollada, de acuerdo con los requerimientos que nuestra sociedad exige a nuestros profesionales. Así el profesor podrá cumplir las exigencias que la sociedad le plantea como uno de los elementos fundamentales en la formación de las nuevas generaciones.

Para lograr lo anterior, es importante que los conocimientos psicológicos sobre los que se apoya el profesor partan de una concepción adecuada de la psiquis. Esto lleva a la consideración de la relación de la Psicología con la Filosofía.

2.RELACION ENTRE PSICOLOGIA Y FILOSOFIA. CONCEPCION MATERIALISTA-DIALECTICA DE LA PSIQUIS

Entre la Filosofía y la Psicología existen relaciones de subordinación. La Filosofía, como ciencia que estudia las leyes más generales de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, le brinda a la Psicología una concepción general acerca del origen, existencia, contenido y formas de la psiquis, que sirve de base metodológica para investigar y descubrir las leyes y regularidades psicológicas que explican su objeto de estudio (la psiquis), además del método general de análisis de los fenómenos: el método dialéctico (que en la época actual se manifiesta en el enfoque sistémico).

A su vez, la Psicología brinda sus conclusiones acerca del estudio particular del fenómeno que investiga (lo psíquico), sus leyes y regularidades, que le sirven a la Filosofía para comprobar, desarrollar y enriquecer las leyes más generales sobre el desarrollo del hombre.

En dependencia de la concepción más general que se tenga acerca del origen y determinación de la psiquis, así será la forma en que el investigador de la Psicología establecerá la estrategia de estudio de la misma y, sobre todo, la interpretación de los hechos constatados y sus conclusiones, lo cual se reflejará en los sistemas pedagógicos que se estructuraron sobre su base.

El objetivo del presente capítulo es presentar los principios, leyes y regularidades psicológicas desarrolladas e investigadas por la Psicología materialista-dialéctica para explicar la formación y desarrollo de la psiquis humana en el Proceso Docente Educativo (PDE), independientemente de que, en algunos momentos, se pueda hacer referencia a otras concepciones psicológicas que, por supuesto, se basan en otros presupuestos filosóficos, cuando la complejidad del caso así lo requiera.

Por supuesto que en este capítulo no se desarrollarán los aspectos filosóficos, ya que el participante los ha estudiado anteriormente. Sólo haremos referencia a cómo estas conclusiones de la filosofía nos permiten abordar, con un enfoque materialista-dialéctico, el estudio de lo psíquico.

Para comprender la concepción materialista-dialéctica acerca de la naturaleza de lo psíquico, hay que partir de dos aspectos fundamentales:

a) La psiquis es ideal y subjetiva

b) La psiquis tiene un origen material y un contenido objetivo.

a) La psiquis es ideal porque, en sentido general es una imagen o representación de la realidad objetiva, por lo que es contrapuesta a la materia. Por ejemplo: cuando usted está viendo este libro, sus lápices que están sobre la mesa, no son el libro, los lápices los que están es su cabeza, sino una imagen, una representación de los mismos. Por tanto, la psiquis es un reflejo de la realidad.

Esta condición de ser un reflejo de la realidad, le confiere el carácter subjetivo a la psiquis, el cual se expresa en tres direcciones fundamentales:

1ra. El carácter subjetivo de lo psíquico está dado en que la psiquis es expresión de la actividad del sujeto. Solo el organismo con psiquismo se relaciona activamente con el medio, convirtiéndose en sujeto, mientras que aquella parte con la que interactúa y que recibe la acción del sujeto se convierte en objeto. Por tanto, la psiquis es propia del sujeto.

2da

.La subjetividad de la psiquis viene dada no sólo porque sea propia del sujeto, sino también porque es parcial, limitada. Esta parcialidad de lo psíquico estriba en que el sujeto no abarca toda la realidad que le rodea, sino sólo aquella parte de la misma con la cual se relaciona a través de su actividad, que se convierte en objeto de dicha actividad y es reflejada por su psiquis.

3ra

.El contenido objetivo de la psiquis de cada sujeto adquiere una forma peculiar en dependencia de diversas condiciones: las circunstancias en las que se relaciona con el objeto, las características del propio objeto y las particularidades del sujeto.

Por ejemplo, las circunstancias en que un estudiante se relaciona por primera vez con una asignatura condicionan muchas veces su interés hacia ella: si el profesor demuestra un dominio del contenido, la presenta de forma agradable y la explica con amenidad, si el estudiante tiene todos los materiales para trabajar y estudiar; es indudable que se despertara en él más interés hacia esa asignatura, que si ocurre lo contrario.

Igualmente ocurre con las características del objeto. Si una asignatura es compleja y variada, si requiere de esfuerzos intelectuales persistentes que no estén por encima de las posibilidades del estudiante; es más probable que despierte un interés en él, que si su contenido es monótono, demasiado fácil o difícil.

También las experiencias vividas, el grado de desarrollo de sus capacidades, habilidades e intereses, su estado emocional, etc., o sea las características del sujeto, condicionan la forma en que reflejará subjetivamente un contenido o hecho. Si el contenido de la asignatura se relaciona con otros que haya estudiado y hacia los cuales estaba interesado, la asignatura le será más fácil y tendrá una mejor disposición hacia la misma.

b) La psiquis es material por su origen porque es producto del funcionamiento de la materia en su más alto grado de organización y desarrollo: el sistema nervioso.

Diversas investigaciones desarrolladas en campos como la neurología, la neurocirugía, etc., con modernas técnicas de investigación (como el electroencefalógrafo) demuestran cómo los fenómenos psíquicos son producto del funcionamiento del sistema nervioso. Cuando ha habido afectación en este sistema (debido a accidentes, enfermedades, etc.), se afectan las funciones psíquicas, como han demostrado estas investigaciones.

También el carácter material de la psiquis estriba en que, para que exista, es necesario el proceso de interacción entre el individuo y su medio. Para que haya un reflejo psíquico de la realidad, es necesario un contacto, una interacción con esa realidad.

Al plantear que la psiquis es objetiva, se hace referencia a la adecuación del reflejo psíquico con la realidad. Si las imágenes que constituyen el reflejo psíquico (que surgen de la interacción con la realidad), no fueran adecuadas, el hombre no podría transformar la realidad que reflejan.

Todos los estudios y la propia práctica cotidiana nos dicen que la psiquis permite una correcta orientación y regulación de la actividad del hombre en su medio, lo cual no sería posible si la imagen psíquica no fuera objetiva, si no fuera adecuada a la realidad.

Una vez comprendidos estos dos aspectos que explican la naturaleza de lo psíquico (el carácter ideal y subjetivo y el origen material y contenido objetivo de la psiquis) según el punto de vista materialista-dialéctico, pueden derivarse cuatro rasgos generales que caracterizan la psiquis y, especialmente, la humana, por ser esta forma de reflejo psíquico lo que constituye el objeto fundamental de la Psicología y la que más le interesa al profesor, ellas son:

a)**Carácter reflejo de la psiquis:** La psiquis constituye la forma superior del reflejo, inherente a la forma superior de organización de la materia: el sistema nervioso. El carácter reflejo de la psiquis viene dado por el hecho de que su contenido está determinado por la realidad objetiva, y es un reflejo ideal y subjetivo de esa realidad.

Las características y circunstancias que hicieron posible que surgiera el reflejo psíquico a partir de las formas más elementales de reflejo, así como las etapas de evolución y desarrollo de la psiquis en los animales hasta llegar a su forma superior, la psiquis humana (etapa psicosensores, etapa psicoperceptual, del pensamiento práctico-concreto y la conciencia) fueron estudiadas en el curso de la filosofía, por lo que aquí no serán tratados.

b)**Carácter activo de la psiquis:** El reflejo psíquico no es pasivo, como el de un espejo, sino que surge en la actividad del sujeto, como producto de su interacción con su medio, en el proceso de su transformación. Para poder desplegar su actividad, el sujeto tiene que reflejar la realidad y gracias a este reflejo (psíquico) puede regular su actuación. De ahí se manifiesta el otro carácter de la psiquis.

c)**Carácter regulador de la psiquis:** El reflejo de la realidad que constituye la psiquis permite al sujeto la regulación de su actividad en esa realidad. Al reflejar psíquicamente cualquier aspecto de la realidad, este reflejo le permite orientarse y conducirse en correspondencia con el contenido reflejado.

d)**Carácter individual-personal de la psiquis:** La psiquis siempre es producto de la actividad de un sujeto, un ser real, material, concreto que existe en el espacio y el tiempo. Cada sujeto actúa, vive y se desenvuelve en condiciones concretas, diferentes para cada uno, tiene su propia historia determinada por las vivencias particulares y las formas específicas de relacionarse con otras personas y sucesos, que no son idénticas a cada individuo. Esto hace que psicológicamente, cada sujeto presente particularidades que lo distinguen y diferencian de los demás.

Es importante señalar que estas particularidades no existen independientemente una de otras; la psiquis es un reflejo activo, que regula toda la actividad del sujeto y que tiene una formación y expresión peculiar en cada sujeto.

Una vez comprendida la concepción materialista dialéctica sobre la psiquis, es necesario que se pase a considerar los principios de la Psicología materialista-dialéctica, por el valor teórico y metodológico que tiene, no sólo para el investigador de los fenómenos de la psiquis, sino también para los profesores y pedagogos en general, al servir de guías para el trabajo de formación integral de la personalidad de las nuevas generaciones, al permitirles explicarse los fenómenos psicológicos que están en la base de ese proceso.

3. PRINCIPIOS DE LA PSICOLOGIA MATERIALISTA-DIALECTICA

Para poder entender el papel que los principios de la Psicología materialista-dialéctica tienen en la explicación de los fenómenos psíquicos y su valor metodológico para la práctica pedagógica, sería bueno partir del análisis de una situación que se presentó en un Instituto Politécnico:

"El colectivo pedagógico del primer año en una de las especialidades que se imparten en el centro se reúne para hacer una valoración de los resultados y desempeños de los alumnos de uno de los grupos. Después de considerar los diferentes alumnos, el profesor guía hace un análisis del

caso de Vicente, alumno que presentó dificultades al inicio del curso: era apático en clases, participaba poco, tenía inasistencias, se mostraba retraído y no se relacionaba con el grupo, no manifestaba interés en el estudio y reaccionaba explosivamente y con irritabilidad. El profesor guía explicó cómo, en primer lugar, estudió los antecedentes familiares y escolares de Vicente, tanto a través del expediente acumulativo, como a través de entrevista a Vicente, y a sus padres. Pudo descubrir que Vicente era hijo único, que en su niñez presentó problemas de salud (asma) y que, por eso, siempre fue muy mimado y sobreprotegido en el seno familiar, donde, por temor a las crisis, evitaron en lo posible que su hijo jugara y se relacionara con los demás muchachos de la cuadra y escuela.

En la primaria y la secundaria no se destacó como buen estudiante y tuvo problemas ante los cuales los padres tendían a justificarlo. Al terminar el preuniversitario no pudo continuar estudios universitarios al suspender las pruebas de ingreso, además de que su promedio no era alto, y matriculó la especialidad que estaba cursando actualmente en la ETP, pero eso lo tenía frustrado, lo cual se reforzaba por la actitud de los padres que apoyaban su criterio de que habían sido injustos con él.

El profesor guía se trazó una estrategia dirigida en dos sentidos: trabajar con la familia de Vicente con vistas a que limitaran la sobreprotección e influenciar directamente en Vicente para integrarlo al grupo, enseñarlo a relacionarse y despertar su interés hacia la profesión escogida apoyándose para esto en otros profesores del colectivo, para que él descubriera las posibilidades que para su desenvolvimiento futuro tenía lo que estudiaba. Con satisfacción informaba que se habían dado cambios positivos en Vicente y su familia. Esta última, poco a poco y con trabajo, comenzó a comprender el daño que le hacían y eran menos sobreprotectores; por otro lado, Vicente había logrado una mayor integración al grupo y se mostraba más entusiasmado con los estudios, aunque, aún, era necesario seguir trabajando para desarrollar su interés hacia la profesión.

Llegados aquí cabría hacerse algunas preguntas: ¿por qué se manifestaron esos cambios en Vicente?, ¿cómo se produjeron?, ¿qué los determinó?, ¿sobre qué bases estableció su trabajo el profesor guía?.

Se pueden citar casos y situaciones múltiples, parecidos y diferentes, en donde las vías y métodos concretos que llevaron al éxito han sido distintos. Sin embargo, entre todos los casos exitosos, a pesar de su diversidad, encontramos un nexo esencial: la aplicación consecuente de los principios de la Psicología materialista-dialéctica; y en los casos donde no hubo éxitos o fueron enfocados mal, el no tomar en cuenta estos principios para el trabajo con los educandos.

Pero, ¿cuáles son estos principios que permiten explicar los fenómenos psicológicos en general, y los que se presentan en el Proceso Docente Educativo en particular?.

Los principios fundamentales de la Psicología materialista-dialéctica son:

-Principio del desarrollo de la psiquis

-Principio del determinismo dialéctico de la psiquis.

-Principio de la formación de la psiquis en la actividad y la comunicación

A continuación se pasará a explicar los aspectos esenciales que caracterizan a cada principio, se analizará cómo estos principios explican las manifestaciones de lo psíquico en el caso de Vicente y finalmente se establecerán las relaciones sistémicas entre ellos y cómo influyen en el problema cardinal en el subsistema de la Psicología que se ocupa de los asuntos relacionados con los aspectos psicológicos del desarrollo de la psiquis en el proceso educativo: la relación entre la educación y el desarrollo psíquico, lo cual tiene influencia directa en el modo que el profesor puede abordar su trabajo con sus estudiantes.

- **Principio del desarrollo de la psiquis**

Al analizar la naturaleza de lo psíquico desde el punto de vista materialista-dialéctico, se vio como la psiquis no tiene existencia independiente de lo material y que, como forma superior de reflejo, surgió a partir del desarrollo y evolución de las formas inferiores de reflejo de la materia, en un momento del desarrollo de esta última. Pero esto, que ocurrió a nivel filogenético - o sea, en el desarrollo de toda la materia viva hasta llegar a los animales que poseen psiquis, y a partir de estos hasta llegar al hombre- también ocurre a nivel ontogenético, es decir en el desarrollo de un individuo desde que nace, hasta que muere.

Por tanto, uno de los aspectos esenciales que definen este principio es que *la psiquis se forma y se desarrolla*. Esto quiere decir que las características, cualidades y procesos característicos de la psiquis del hombre, los niveles en que se organizan e integran y que regulan su comportamiento e interacción con su medio no vienen dados de una vez y para siempre cuando nace el individuo, sino que se forman y desarrollan durante la vida, en el proceso de interacción con el medio y con los demás. Desde el nacimiento, la psiquis de un sujeto va sufriendo transformaciones, complejizándose, y permitiendo una interacción cada vez mayor y más adecuada, desde niveles de regulación más elementales, hasta llegar a niveles más complejos de integración y regulación psíquica humana.

Pero llegado a estos niveles complejos, la psiquis humana no se mantiene estática, sino que se manifiesta otra característica esencial de este principio: *la psiquis del hombre está en constante cambio y transformación, en constante movimiento*.

Esto quiere decir que la psiquis humana constantemente está cambiando, transformándose; en determinados períodos de la vida de manera acelerada, en otros más lentos, en un proceso contradictorio y no lineal (en espiral).

Lo anterior es fácilmente contrastable, basta comparar las manifestaciones, adquisiciones y formas de interactuar con lo que le rodea, de un individuo cualquiera en diferentes momentos de su vida: en los primeros meses de vida; durante su etapa en el círculo infantil; en la escuela; durante su vida adulta en el trabajo, la familia, y las organizaciones sociales; durante su senectud.

Indudablemente que encontramos diferencias, a veces muy grandes de un período a otro. Aún cuando hay elementos y funciones que se mantienen relativamente estables en la psiquis de ese sujeto, otros cambian bastante; estos cambios son más acelerados sobre todo en las primeras etapas anteriormente citadas y más lentos en las últimas, pero siempre se constatan cambios.

1.-Por tanto, se puede resumir que el principio del desarrollo de la psiquis se define diciendo que *la psiquis se forma y desarrolla y está en constante cambio y transformación.*

Precisamente, este principio estuvo en la base del interés del profesor guía de Vicente para plantearse el ayudarlo, en unión de otros profesores, a superar las dificultades; en la seguridad de que era posible su transformación y enfrentar positivamente el trabajo educativo con él

También estuvo en la base del interés de conocer cómo era la historia anterior de Vicente, cómo era antes para comprender mejor cómo es ahora.

2.-Si el profesor guía no hubiera sido consecuente con este principio, no se hubiera planteado la tarea de provocar cambios en Vicente y, prácticamente lo hubiera considerado un caso imposible de resolver.

Pero, cabría preguntarse: ¿qué determina esos cambios y transformaciones?, ¿por qué el proceso de formación y desarrollo ocurre en cada individuo con particularidades diferentes?, ¿qué es lo que hace, que aún cuando todos tienen aspectos semejantes al mismo tiempo sean tan diferentes?, ¿por qué ante una misma asignatura y una misma forma de presentada y enseñada por un profesor, hay estudiantes que se muestran interesados y otros indiferentes, aquellos comprenden con facilidad y trabajan rápido y a estos se les dificulta la comprensión y trabajan más lento?. Las respuestas a estas preguntas se encuentran en el análisis y comprensión del:

-Principio del determinismo dialéctico de la psiquis

Este principio establece las relaciones entre lo interno y lo externo en el hombre, lo que resulta de cardinal importancia para comprender cómo se produce el desarrollo de la psiquis. El problema de la relación entre lo interno y lo externo no es nuevo en la psicología y de su correcta solución depende no sólo la explicación de cómo se produce ese desarrollo en el plano teórico, sino que tiene un valor práctico tanto en la estrategia de investigación de lo psíquico, como en la

estructuración de los sistemas pedagógicos y en las vías y métodos concretos derivados de dichos sistemas en la práctica pedagógica concreta.

Tradicionalmente, en la Psicología no materialista dialéctica, este problema se ha reducido a la relación entre lo biológico y lo social y el papel que juega cada uno de estos factores en el desarrollo psíquico. Hay autores que explican la determinación del desarrollo psíquico a partir de factores de carácter biológico (sea la herencia o la maduración del sistema nervioso, de ahí su categorización como biólogos), mientras otros lo hacen recaer en factores sociales (influencia del medio familiar, de la comunidad, factores culturales, etc., de ahí su nombre de sociólogos). En realidad este es un enfoque erróneo, el separar dos aspectos que están íntimamente relacionados y en interrelación dialéctica, además de que no consideran adecuadamente el papel activo de las propias condiciones internas del sujeto.

Pero, ¿qué es lo interno?, ¿a qué se le llama condiciones internas dentro de la Psicología materialista-dialéctica?. Cuando se habla de lo interno o de las condiciones internas del individuo, se hace referencia tanto a sus características biológicas (fundamentalmente de su sistema nervioso y su funcionamiento), como a sus características psíquicas, internas, como son: sus sentimientos, intereses, ideales, juicios, formas de pensar, etc. *Es tanto el desarrollo biológico como el desarrollo psíquico alcanzado.* Por tanto, lo interno no puede reducirse a lo biológico.

En el caso de Vicente sus condiciones internas estaban dadas por su indiferencia y falta de interés por el estudio, sus deficientes patrones de comunicación con sus compañeros en cuanto a características psíquicas; en lo referente a características de su sistema nervioso, podemos citar su gran irritabilidad y explosividad que son índice de como se manifestaba la dinámica de sus procesos nerviosos.

Cuando se habla de lo externo o de las condiciones externas, se hace referencia a las condiciones sociales de vida y educación. Todo individuo, nace, crece, se desenvuelve dentro de determinadas condiciones de vida, que son sociales en tanto el hombre no vive aislado, sino en relaciones de cooperación con otros hombres, regidos por determinadas normas de convivencia e instituciones, dados por las tradiciones de una sociedad determinada, su historia, objetos, tales como: herramientas, máquinas, etc., obras de arte, relaciones familiares y de clase, formas de educación, etc., todo lo cual constituye la *experiencia histórico-social*, formada de generación en generación.

En el caso de Vicente, las condiciones externas están dadas por: su familia, nivel de vida de sus padres, profesores, compañeros, lugar donde vive, etc.

Hay determinados aspectos fundamentales que definen en esencia este principio: en primer lugar, *la psiquis humana está determinada por la interrelación dialéctica entre lo interno y lo externo.* Esto quiere decir que el desarrollo de la psiquis *no* puede ser explicada sólo como un

movimiento independiente de sus condiciones internas, o como la influencia mecánica de las condiciones sociales de vida y educación, sino que es producto de la influencia mutua e interdependencia de estos dos aspectos. Con esto se supera la separación y contraposición

artificial que entre estos aspectos había introducido en la Psicología los enfoques no materialistas-dialécticos.

En esta interacción es importante destacar que *lo externo actúa como fuente de desarrollo psíquico*, en tanto es lo objetivo que es reflejado por las condiciones internas. Por otro lado, los aspectos biológicos que son parte de lo interno *son premisas del desarrollo psíquico*, en tanto que, si no hubiera un sistema nervioso y un cerebro humano, no habría desarrollo psíquico. Los intentos de criar chimpancés en condiciones humanas demuestran esta última afirmación, al no lograr ningún resultado efectivo.

Por otro lado, las experiencias de niños criados por animales demuestran el papel fundamental de las condiciones sociales de vida y educación en el surgimiento y desarrollo de un psiquismo humano.

Es necesario que quede claro que, en esta interacción, las condiciones internas del hombre, no permanecen pasivas, porque si bien son modificadas por la acción de las condiciones externas, a su vez, al haber una interacción, las condiciones internas cambian esas condiciones externas, creando nuevas condiciones sociales de vida y educación, y modificándose con esto a sí mismas, por lo que el sujeto refleja que tiene un alto papel activo y es lo que explica el papel del hombre en la transformación de la realidad.

¿De dónde surgieron las condiciones internas?. Pues de la interacción anterior con condiciones externas precedentes. Como puede verse, este proceso es ininterrumpido, desde el mismo momento del nacimiento del individuo y sólo concluye con su muerte.

Por otro lado, los mecanismos que sirven de vía concreta de interacción del sujeto, portador de determinadas condiciones internas, con las condiciones sociales en que vive y se educa son: la actividad que despliega en su medio y la comunicación que establece con las otras personas.

Un segundo aspecto esencial en la definición de este principio, que se deriva del primero es: la naturaleza social de la psiquis humana.

La naturaleza social de la psiquis del hombre se puede ver en dos sentidos: por un lado, *surgió en la actividad productiva* (el trabajo) *transformadora por excelencia, y en la comunicación entre los hombres* (a través del lenguaje). Por otro lado, la psiquis humana tiene una determinación histórico-social. Esta es una conclusión que se desprende del papel de las condiciones externas en la interacción; esto se expresa en el plano individual en que, para comprender cómo es y se manifiesta un sujeto, es necesario conocer su historia anterior, cuáles fueron sus condiciones de vida, qué influencias ejercieron su efecto sobre él.

Esto puede verse en Vicente en el hecho de que las características que presentaba fueron surgiendo a partir de cómo desarrolló una forma particular de realizar la actividad de estudio (poca implicación personal, evitación de los esfuerzos, etc.) y de una manera específica de comunicarse y relacionarse con su familia, sus amiguitos de la cuadra y compañeros de escuela; todo lo cual era parte de su historia anterior y explicaba cómo era en la actualidad.

Como resumen de toda la explicación anterior, puede plantearse que el principio del determinismo dialéctico de la psiquis se expresa en que: *la psiquis humana está determinada por la interrelación dialéctica entre las condiciones internas de la misma, con las condiciones externas* (condiciones sociales de vida y educación), lo que explica la naturaleza social de la psiquis humana.

La aplicación consecuente del principio del determinismo dialéctico por parte del profesor guía de Vicente puede verse cuando, al buscar las causas de las dificultades de este estudiante, indaga sobre su historia anterior: las condiciones de su familia, cuáles han sido los patrones educativos en la misma, qué influencias actuaron sobre él durante su infancia en la escuela; cómo fue el carácter de las interacciones de Vicente con esas influencias, tomando en cuenta sus características internas: sus particularidades, intereses, aspiraciones y características de su actividad nerviosa; qué patrones de actividad y comunicación estableció (dificultades para establecer comunicación con sus compañeros de la misma edad, poca implicación en la actividad docente anterior).

Es cierto que en este caso (y en cualquier otro), es muy difícil estudiar a fondo todas y cada una de las influencias externas que han actuado durante la vida de un sujeto y el carácter de las interrelaciones que sus condiciones internas han establecido con esas influencias, habida cuenta de que, muchas veces, dichas influencias tienen un carácter espontáneo y no consciente. Lo más importante para el profesor al hacer este tipo de análisis es llegar a establecer cuáles han sido las influencias más importantes y duraderas, al fin de lograr un cuadro lo más completo y claro posible que le permita explicarse por qué un estudiante es como es en un momento dado y por qué reacciona de una determinada forma.

Una vez comprendido que la psiquis humana se forma, desarrolla y transforma y qué es lo que explica esas transformaciones es necesario preguntarse: ¿qué mecanismos permiten las interacciones entre lo interno y lo externo?, ¿cómo se producen dichas interacciones?.

Se pasará a continuación, a analizar el tercer principio:

-Principio de la unidad de la psiquis con la actividad y la comunicación

Como se vio anteriormente al explicar el principio del determinismo dialéctico, el desarrollo psíquico se produce por la interacción de lo interno y lo externo. Esa interacción ocurre a través de la actividad que el sujeto establece con el medio y de la comunicación con las demás personas.

El principio de la unidad de la psiquis con la actividad y la comunicación puede expresarse en dos sentidos fundamentales:

1.-La psiquis se forma en la actividad que el sujeto realiza con el medio y en la comunicación que establece con las demás personas y es un resultado de dicha actividad y dicha comunicación.

En la relación entre el sujeto y el objeto, la actividad es lo que permite la interacción, donde el papel activo le corresponde al sujeto que realiza la actividad, siendo el objeto, el que recibe esa acción.

En dicha interacción el sujeto no sólo forma una imagen o reflejo del objeto, sino que forma determinados aspectos de su psiquis a partir de la asimilación e interiorización de determinados aspectos de su actividad externa con el objeto. Esto quiere decir que en ciertos aspectos, la psiquis es actividad interna. Por ejemplo: al aprender la solución de determinados tipos de problemas (objeto) un estudiante (sujeto) tiene que realizar determinadas acciones y operaciones prácticas (actividad) hasta llegar a la solución de los mismos. En este proceso no sólo forma una imagen del proceso (aspectos esenciales del problema, vías más generales para solucionarlo, etc.) que se traducen en un conocimiento del objeto, sino que a partir de la asimilación e interiorización de esas acciones y operaciones y su conversión en internos, forma procedimientos lógicos del pensamiento que le permiten abordar con éxito otros problemas.

En las relaciones que el sujeto establece con otras personas (relación sujeto-sujeto), se producen interacciones e influencias mutuas, que permiten que en el sujeto se desarrollen otros aspectos de su psiquis, como son: sentimientos y emociones, actitudes, valores y normas, que no tienen exactamente un carácter de proceso, aunque juegan un papel activo en sus interacciones.

Estos dos tipos de interacciones: actividad y comunicación, no pueden verse aislados uno del otro, ni en contraposición; sino que se complementan e interpenetran. Por ejemplo: no es menos cierto que un estudiante, para lograr la asimilación en una asignatura y el aprendizaje de los contenidos que enseñan, tiene que realizar un trabajo activo con la materia, realizar una actividad de estudio, que implican acciones y operaciones, tanto prácticas como mentales (internas) que traerán un desarrollo de su psiquis: nuevos conocimientos, habilidades, hábitos, desarrollo de determinados procesos psíquicos, como la percepción, la memoria y el pensamiento.

Pero esa actividad no se realiza aislada y al margen de las interrelaciones que ese estudiante establece con el profesor y con los otros estudiantes. En esa comunicación no solo se intercambian indicaciones de cómo realizar la actividad, sino que se transmiten criterios, valoraciones, juicios, etc., que ayudan o refuerzan la actividad del sujeto y que contribuyen a desarrollar (o no) intereses, normas de conducta, etc., que influyen en toda la personalidad del sujeto y, por tanto, en su aprendizaje. Al mismo tiempo, el realizar una actividad conjunta, refuerza y posibilita el establecimiento de relaciones de comunicación entre todos.

En el caso de Vicente, los cambios introducidos por los profesores en su actividad de estudio, al vincularse más con sus intereses y futuro, así como el cambio en la comunicación con sus compañeros, propiciaron que, sobre esa base, aparecieran nuevas características en su psiquis, tales como mayor entusiasmo hacia su profesión y el surgimiento de emociones y sentimientos de pertenencia al grupo.

2.-Una vez formada la psiquis, se manifiesta y regula la actividad y la comunicación.

En cada actividad concreta que realiza, en la forma en que se comunica con otras personas, el sujeto participa como un todo y le imprime su sello particular a sus acciones y a sus interrelaciones, de tal manera que su actividad y su comunicación resultan dosificadas, dirigidas y reguladas por su psiquis, por el conjunto de sus condiciones internas, en donde de un modo u otro se expresa su historia.

De ahí que Vicente, al comenzar el curso, expresara con su actitud y conducta ante el grupo y los estudios las particularidades de su mundo interno, las dificultades derivadas de formas anteriores de interacción con condiciones anteriores, interacciones (tanto de actividad realizada, como de patrones de comunicación establecidos) que signaron su desarrollo y llevaron a que desarrollara determinadas particularidades de su personalidad que se expresaban en su conducta en el estudio y en la no participación total en la vida del grupo.

Esto lo comprendió el profesor guía y, basado en este mismo principio, se planteó el hacer cambiar el carácter de la actividad de estudio de Vicente, así como la relación del mismo con el grupo, enseñándole, en este último caso, nuevos patrones y formas de relación; todo lo cual ejerció una influencia positiva en el desarrollo psíquico y en la personalidad de Vicente.

O sea, que la aplicación consecuente de los principios de la Psicología materialistadialéctica permitió que el trabajo educativo alcanzara los objetivos propuestos y se lograra un cambio positivo en el desarrollo psíquico de Vicente.

Esto lleva de la mano a considerar un problema importante para aquella parte de la Psicología que estudia las leyes y regularidades del proceso de formación de la personalidad en el proceso docente educativo: el problema de la relación entre educación y desarrollo psíquico.

La solución que se le da a este problema va a tener una influencia directa en los sistemas pedagógicos estructurados y es indudable que, en la medida en que sea correcta, armará al profesor de una herramienta teórica y metodológica que le ayudará a desarrollar adecuadamente su función y labor educativa.

Es indudable que la solución a este problema depende de la posición teórica y la concepción que sobre la psiquis posee un autor. Para enfocar adecuadamente esto, es necesario centrarse en un aspecto importante: referido a las determinantes del desarrollo psíquico.

En la Psicología, la discusión se ha polarizado en dos posiciones contrapuestas, a partir de la respuesta que se le dé a la siguiente pregunta: ¿qué determina el desarrollo psíquico, los aspectos biológicos o los sociales?.

Los que lo hacen depender de lo biológico, reciben el nombre de biólogos, mientras que los que lo hacen depender de los aspectos sociales o externos, reciben el nombre de ambientalistas o sociólogos.

Ambas posiciones solucionan de diferente forma el problema de la relación entre educación y desarrollo psíquico. Más adelante profundizaremos detenidamente en los planteamientos de estos autores.

La Psicología materialista-dialéctica resuelve de manera radicalmente distinta este problema. A partir del análisis de sus principios, y como una conclusión lógica de la concepción sobre la naturaleza social de la psiquis humana, se puede afirmar que la psiquis del hombre, con las particularidades que la distingue, no vienen dadas por el nacimiento de la persona ni de una vez y para siempre, sino que se forman, desarrollan y modifican en la interacción del sujeto con sus condiciones sociales de vida y educación, a través de la actividad y la comunicación y como resultado de las mismas, todo lo cual permite que, constantemente se esté produciendo un *proceso de apropiación de la experiencia histórico-social*.

A través de este proceso el sujeto asimila y hace suyas (de manera particular y con un sello personal) los logros, tanto materiales como espirituales de la humanidad en su desarrollo de generación en generación: los objetos de la cultura, los modos de actuar y de pensar, las normas y patrones de conducta específicamente humanos; en este proceso, el niño (sujeto) juega un papel activo de interacción con los objetos, que le permiten asimilar tanto las características del objeto, como los modos específicamente humanos de actuar con ellos; pero al mismo tiempo establece una comunicación con el adulto, que le permite a este dirigir la actuación del niño y transmitir aspectos espirituales, en una cooperación con él mismo, donde el niño, también influye en el adulto, requiriéndole e imponiéndole un ritmo.

De lo anterior se deduce que, para la Psicología materialista-dialéctica, *la educación* (contemplada como el sistema de influencias dirigidas al desarrollo integral de la personalidad de las nuevas generaciones) *es quien conduce y dirige al desarrollo psíquico*, va por delante de este y lo arrastra tras de sí, pero teniendo en cuenta el nivel de desarrollo alcanzado por el niño. Esto quiere decir que la educación no puede esperar a que se produzca el desarrollo psíquico para establecer su influencia, sino que debe plantearle al desarrollo las metas, tareas y niveles a alcanzar, estructurando las vías, métodos y procedimientos, en fin, el sistema de influencias, de tal modo que lo lleve tras

de sí. Pero para lograr esto la educación tiene que tomar en cuenta el nivel de desarrollo psíquico alcanzado por el niño (sujeto) para, a partir de ese nivel preparar, planificar y dirigir el siguiente paso a alcanzar para este. Sólo así la educación puede ser un factor desarrollador del sujeto. Cuando la educación no toma en cuenta el desarrollo psíquico alcanzado por el niño, se convierte en un factor que frena, entorpece el desarrollo y, en casos extremos, puede conducirlo por caminos totalmente extraviados.

Precisamente, el profesor guía de Vicente partió de esta concepción sobre la relación entre educación y desarrollo psíquico para la búsqueda de las causas de los problemas de este alumno, y tomando en cuenta el nivel de desarrollo de la personalidad de Vicente, estableció el sistema de influencias que le permitieran, basado en los principios, resolver sus problemas y lograr un nivel superior de desarrollo.

Llegados aquí, se puede observar que existe una relación de sistema entre la concepción filosófica de la psiquis como reflejo, los principios de la Psicología materialista-dialéctica y la relación entre educación y desarrollo psíquico, donde la concepción de reflejo resulta rector, al cual están subordinados los principios, que tienen entre sí relaciones de coordinación y a los cuales está subordinado la relación entre educación y desarrollo psíquico. Si lo fuéramos a representar gráficamente, el sistema quedaría reflejado como sigue:

```

+-----+
| REFLEJO |
+-----+

```

```

+-----+ +-----+ +-----+
| Principio | | Principio | | Principio | |
| de desarro- | | del deter- | | del desarro|
| llo de la | | minismo dia | | llo de la |
| psiquis | | léctico de | | psiquis en |
| | | la psiquis | | la activi- |
| | | | | | dad y la co|
| | | | | | municación |
| | | | | | |
+-----+ +-----+ +-----+

```

```

+-----+
| RELACION ENTRE EDUCACION Y DESARROLLO
|
|
| PSIQUICO |
|
+-----+

```

Para poder hacer este análisis y realizar su influencia de manera científica, el profesor guía tuvo que apoyarse en la Metodología de la Investigación Científica y en los métodos de investigación psicológica para poder obtener datos de Vicente, es por eso que una vez explicados el objeto de la Psicología materialista-dialéctica, así como los principios sobre los cuales se

asienta y cómo esto se relaciona con la labor pedagógica del profesor, es necesario estudiar aquellos métodos y técnicas de investigación psicológica que resultan de sumo interés para los profesores, puesto que les servirán de herramienta de trabajo para profundizar en el estudio de la personalidad de cada alumno, así como en las características psicológicas de las interrelaciones personales que se dan en los grupos de estudiantes, apoyado en la Metodología de la Investigación Científica.

Pero, antes, es necesario que nos detengamos brevemente en la consideración de otras corrientes psicológicas, a fin de que podamos analizar su concepción de la psiquis, sus determinantes y cómo resuelven el problema de la relación educación y desarrollo psíquico.

4.PRINCIPALES CONCEPCIONES ACERCA DEL DESARROLLO PSIQUICO

El problema acerca del estudio del psiquismo, teniendo en cuenta su formación y desarrollo, así como las condiciones y determinantes del mismo tienen una gran importancia, ya que se encuentra relacionado directamente con la naturaleza de los fenómenos psíquicos, con su esencia, en relación a lo cual han surgido interrogantes acerca del papel de lo biológico y lo social, del papel de lo interno y lo externo.

Esto ha sido objeto de preocupación de distintos autores, que sustentan diferentes concepciones sobre el desarrollo y los factores que lo determinan.

Algunos han considerado que la importancia decisiva está en factores que tienen que ver de una u otra manera con lo biológico, mientras que otros atribuyen al medio en el que se desarrolla el individuo; y, otros suponen que ambos factores convergen.

Es indudable que, dada la extensión del presente material, no podamos detenernos en todos los autores de todas las corrientes de que vamos a hablar. Sólo trataremos a aquellos más representativos de cada concepción, aclarando que hay elementos no significativos que los diferencian entre sí.

4.1.Concepción Biologista de la Psiquis

Dentro de la concepción biologista de la psiquis, nos vamos a referir a dos posiciones significativas:

- a)La herencia biológica expresada directamente, y
- b)La maduración del sistema nervioso o preformismo.

a) HERENCIA BIOLÓGICA EXPRESADA DIRECTAMENTE

Esta corriente parte de que la herencia biológica determina las propiedades y características psíquicas del individuo, que se van a expresar directamente desde el nacimiento. Por tanto, para estos autores, la psiquis va a tener sus propias leyes de desarrollo, dadas de una vez y para siempre, basadas en las leyes de la herencia, lo que determinará fatalmente las características, posibilidades y desempeño del sujeto durante toda su vida y en donde las condiciones externas del medio no podrán ejercer ninguna influencia para modificarlas.

Representante de esta posición resulta A. Binet, quien utiliza los test psicológicos, con procedimientos estandarizados, para medir lo más "objetivamente posible" la inteligencia de los sujetos, a fin de poder hacer predicciones sobre su desempeño futuro. F. A. Galton también fue otro psicólogo que siguió la misma línea, destacándose por los estudios realizados con personas talentosas sobre sus árboles genealógicos, con el fin de demostrar cómo estas características intelectuales se manifestaban de generación en generación en determinadas familias y en otras no.

Ambos autores tuvieron una influencia decisiva en el desarrollo posterior de la corriente **testológica**, la cual enfatizaba en la medición de las características intelectuales de los sujetos con el fin de determinar su cociente intelectual (Q.I.), el que se consideraba como algo inmutable hasta la muerte.

En este caso la relación educación y desarrollo psíquico queda planteada de la siguiente manera: la educación adquiere un carácter secundario, juega solamente un papel informativo y de ningún modo formativo. Es nada más el escenario que permite que el individuo despliegue esas potencialidades que ya tiene por herencia.

b) MADURACION DEL SISTEMA NERVIOSO O PREFORMISMO

En esencia, esta posición plantea que el desarrollo psíquico está determinado por el proceso de maduración del sistema nervioso, el cual obedece a un plan genéticamente establecido. A medida que se va produciendo esta maduración, se van manifestando distintas características psicológicas, aparecen nuevas posibilidades y cambia el desempeño de los sujetos.

El autor más destacado de esta posición es N. A. Gessell. Este autor concibe las determinantes del desarrollo psíquico partiendo de lo interno, para él el desarrollo es equivalente a la evolución progresiva de las predisposiciones heredadas contenidas en el embrión, que se manifiestan en el crecimiento de las estructuras formadas en él.

En consecuencia con lo anterior, para Gessell las leyes que rigen el desarrollo humano son las mismas que rigen el de los animales, por lo que el estudio del niño es un estudio comparativo, donde las leyes más generales de los vertebrados se pueden aplicar al hombre, sólo hay

diferencias entre éste y los animales en el proceso de maduración del sistema nervioso, donde el ser humano presenta superioridad en relación a la profundidad, finalidad y duración de la plasticidad de su sistema nervioso; también en lo que se refiere a los patrones motores, los cuales en el hombre se manifiestan de manera menos rígida, más sensible al desarrollo o a la influencia social.

En la actualidad los psicólogos que sustentan esta posición tratan de comparar razas, culturas, etc., teniendo en cuenta factores hereditarios, lo que se evidencia con claridad en algunas investigaciones con recién nacidos. Por ejemplo: S. E. Antell y D. P. Klatenej han hecho investigaciones con neonatos y plantean que éstos tienen algunos componentes de abstracción en su percepción, lo cual representa la base de su futuro desarrollo cognitivo.

Como puede verse, esta teoría del preformismo reduce todo el desarrollo psíquico al crecimiento, a la variación cuantitativa de las cualidades que ya se poseen, negando el desarrollo como surgimiento de nuevas cualidades.

En este caso, estos autores conciben la relación educación-desarrollo psíquico del siguiente modo: la enseñanza debe ir a la zaga del desarrollo, pues enfatiza la necesidad de que este último siga un curso espontáneo, o sea, que la acción educativa debe esperar el momento oportuno para entrar en acción.

4.2 Concepción sociologista de la psiquis

Esta concepción, que por sus orígenes se relaciona con el sensualismo inglés, en oposición a la anterior, considera que el niño, en el momento de nacer es una "tábula rasa", y que bajo la influencia de las condiciones externas en que se desarrolla, van apareciendo en él todas las cualidades psíquicas propias del hombre, por tanto, la determinación de la psiquis es ambiental o social, de ahí su nombre. Dentro de ella podemos hacer referencia a dos posiciones:

a) El conductismo, y

b) El ambientalismo culturalista.

a) EL CONDUCTISMO

El iniciador de esta corriente psicológica fue J. B. Watson y, aunque posteriormente otros autores de esta posición aportaron elementos diferentes y se apartaron un tanto de los planteamientos clásicos del conductismo, de una manera u otra en su base se apoyan en ellos, por lo que aquí solamente nos referiremos a los conceptos más generales y clásicos de esta corriente.

Para Watson el objeto de los estudios psicológicos debe estar centrado en la conducta, que es "objetiva" y mensurable; dado que los llamados aspectos internos no pueden ser medidos ni observados no son objetivos y no pueden ser estudiados por el psicólogo.

Esta conducta se forma a partir de la relación que se establece entre un estímulo y la respuesta que elabora el individuo ante dicho estímulo, por medio de un condicionamiento, de ahí que se apoye en el esquema estímulo-respuesta (E - R) para explicar todas las conductas del sujeto, planteando explícitamente que toda respuesta es condicionada, o sea, que es aprendida.

De ahí que Watson plantee que el desarrollo sea la reserva de conductas adquiridas a través de un aprendizaje, basada en la formación de reflejos condicionados.

Por tanto, para él el factor determinante es el medio, el cual fatalmente conformará la psiquis del individuo. Descarta por completo el papel de los factores internos en el desarrollo psíquico humano, sean estos instintos, herencia, sistema nervioso, etc., pues considera que lo innato es irrelevante en dicho desarrollo.

Por otro lado, considera que las leyes de formación del reflejo condicionado son las mismas para el hombre que para los animales, por lo que ve igual el desarrollo humano y el animal, pues no considera que haya diferencias cualitativas, de ahí que se caracterice esta corriente por realizar gran cantidad de investigaciones en animales, cuyos resultados son extrapolados de modo directo al hombre.

Un aspecto interesante en esta concepción se refiere al papel pasivo que se le da al hombre, el cual no puede modificar las condiciones en que se desarrolla, sólo es un producto de ellas al adaptarse a las mismas.

En esta posición la relación educación y desarrollo psíquico va unida, o sea, el desarrollo se mide en función de la cantidad de hábitos y nuevas conductas, etc., que el individuo adquiere. Por tanto, la enseñanza y el desarrollo coinciden en todos sus puntos.

b) AMBIENTALISMO-CULTURALISTA

Aunque los representantes de esta posición coinciden con el conductismo en que lo psíquico está determinado por factores ambientales, sin embargo, no parten del esquema E-R, sino que se basan para ello en la acción de la cultura (o del entorno cultural) en que vive el sujeto.

De tal modo, la cultura determinará (también fatalmente) las características psicológicas del individuo: capacidades, conductas, formas de pensamiento, ideas, sentimientos, motivaciones, etc.

De forma similar a la posición anterior, los representantes de ésta consideran la identificación de enseñanza-desarrollo psíquico como un hecho. De ahí que trabajen a partir de la educación compensatoria y la estimulación temprana al desarrollo del individuo.

4.3 Teoría de la convergencia o de los dos factores

Esta teoría constituye un intento de superar el antagonismo de las dos anteriores. Elaborada por el psicólogo alemán W. Stern, para esta teoría el proceso del desarrollo psíquico está determinado por la convergencia de la herencia y el medio, y en todo momento intenta compatibilizarlas.

Para Stern, el desarrollo ocurre por la influencia simultánea de tendencias congénitas y del medio ambiente. En el desarrollo, la herencia aporta la estructura y la educación, el medio, desencadena o desarrolla la misma. Al igual que en una semilla se encuentra la estructura de la planta, en el embrión se encuentra la estructura de la psiquis.

Sin embargo, en este caso, a la herencia se le confiere el papel determinante, mientras que al medio se le asigna solamente el papel de las condiciones que realizan las particularidades hereditariamente predeterminadas de la psiquis.

No obstante, en esta concepción existe una nueva óptica de ver la relación educación-desarrollo psíquico, en relación con las anteriores, puesto que, en primer lugar, combina los puntos de vista anteriores, que aparentemente son opuestos, lo que indica que no son tan dispares o excluyentes como parecían, sino que tienen algo en común.

En segundo lugar, trata de ver los dos aspectos que constituyen el desarrollo psíquico en relación entre sí. Por tanto, se le atribuye un mejor papel a la educación en el desarrollo del niño, aunque se le da el papel determinante a la maduración biológica, y es por eso que la educación tiene un límite puesto desde adentro a la acción educativa, más allá del cual no es posible avanzar en un momento determinado.

En la actualidad se ha continuado desarrollando esta teoría, aunque sus resultados no han trascendido lo planteado por Stern. Por ejemplo, H. Remphein, considera, de acuerdo con Stern, que la herencia determina todo el curso del desarrollo psíquico, mientras que el medio sólo permite que se realice o despliegue.

A pesar de sus aparentes diferencias, entre las tres concepciones encontramos aspectos coincidentes, que es bueno destacar:

-En la concepción biologista y sociologista (o ambientalista) se unilateraliza un factor (herencia o medio), mientras que en la de los dos factores, aunque trata de armonizarlos, no lo logra, puesto que se toma partido, en última instancia, por el factor biológico.

-En las tres concepciones el hombre se considera un ser pasivo, dependiente de la herencia o del medio. En ninguna se ve reflejado lo cualitativamente diferente que hay entre el hombre y los animales; el desarrollo lo conciben como evolución, como aumento o disminución, como repetición, o sea, no se incluye el carácter contradictorio del mismo.

4.4 Teoría del desarrollo intelectual de Jean Piaget

No es posible dejar de mencionar la teoría de J. Piaget, acerca del desarrollo psíquico, fundamentalmente, del desarrollo intelectual.

Para Piaget, la fuente del desarrollo psíquico es la organización y la coordinación inmanentes de las acciones del sujeto, cuya interiorización lleva al surgimiento de las llamadas *operaciones reversibles*, cuyo sistema forma las estructuras del pensamiento, que serán los mecanismos de la inteligencia, que asegurarán al hombre el equilibrio con el objeto por medio de la autoregulación.

El desarrollo intelectual lo identifica con el desarrollo del pensamiento del sujeto, en el cual se da un tránsito sucesivo desde la etapa más elemental (sensoriomotriz) hasta llegar a la de las operaciones formales del pensamiento.

Lo más significativo es que, para Piaget, este tránsito ocurre de modo espontáneo y está supeditado a la coordinación de las operaciones y a las tendencias de las estructuras operatorias al equilibrio. Por tanto, el desarrollo psíquico lo ve como algo independiente de la educación y la enseñanza, en este caso, el proceso pedagógico debe seguir el desarrollo, por lo que el desarrollo del niño se presenta como un proceso sometido a leyes naturales, que transcurre en forma de maduración, la enseñanza la comprende como utilización puramente externa de las posibilidades que surgen en el proceso de desarrollo.

Piaget considera que el indicador de que existe un cierto desarrollo se encuentra en cómo piensa el niño en una nueva tarea no conocida para él, no lo que el niño sabe, ni lo que es capaz de asimilar, por tanto, contrapone enseñanza y desarrollo.

Hasta aquí se ha realizado una síntesis muy somera acerca de las distintas concepciones sobre la psiquis y su desarrollo que han existido y existen en la Psicología, así como de los planteamientos de aquellos autores más representativos de las mismas.

Indudablemente, dados los objetivos y extensión del material, no ha sido posible hacer una profundización, pero si el lector lo desea, le recomendamos acercarse a la obra de estos autores y estudiarla detenidamente, a fin de que pueda aprender la esencia de sus postulados y forme su propia opinión al respecto.

CAPITULO II

LA ACTIVIDAD Y LA COMUNICACION

El presente capítulo estará dedicado a los estudios de los mecanismos psicológicos de la formación y del desarrollo de la Personalidad, cuyo dominio resulta de una importancia para el profesor, puesto que necesita apoyarse en ellos, tomarlos en cuenta y utilizarlos, para poder planificar y conducir las acciones de sus alumnos a fin de ejercer una verdadera influencia positiva en el proceso docente-educativo.

Para esto es necesario recordar uno de los Principios de la Psicología Materialista Dialéctica: el Principio del Desarrollo, que plantea que la Personalidad surge en un momento dado de la vida del individuo y que siempre está en continuo cambio y transformación.

El Principio del Determinismo Dialéctico nos dice que este desarrollo se produce a partir de la interacción e interrelación entre las condiciones internas del sujeto y las condiciones externas que le rodean, fundamentalmente las condiciones sociales de vida y educación. Esta interacción permite que se produzca el proceso de apropiación de la experiencia histórico-social, que posibilite al sujeto haga suya toda la herencia de la humanidad (encarnadas en los objetivos hechos por el hombre y en las relaciones que se desarrollan entre los sujetos) y con esto se desarrolle, lo que permite afirmar que la educación guía y conduce el desarrollo psíquico.

La interrelación entre lo interno y lo externo se hace a través de la Actividad y la Comunicación, lo que lleva al tercer Principio: la psiquis humana (y por ende la Personalidad) se forma y desarrolla en la Actividad y la Comunicación y se manifiesta en las mismas, regulándolas.

De ahí que se pueda afirmar que son la Actividad y la Comunicación los mecanismos psicológicos de desarrollo y formación de la Personalidad y, por tanto, para que el profesor pueda realizar adecuadamente su función necesita conocer las teorías que se han estructurado alrededor de estas categorías psicológicas para poder utilizarlas como mecanismos de influencia para alcanzar sus objetivos, tanto docentes como educativos.

Precisamente, muchos de los problemas docentes y educativos que presentan los alumnos en la escuela se deben a que, a la hora de ejercer sus influencias, los educadores no toman en cuenta los aspectos fundamentales de estas teorías, lo que lleva a la improvisación, el empirismo y la falta de científicidad en su labor.

El hombre establece dos tipos fundamentales de interacción o interrelación con lo que le rodea: los que establece con los objetos y las que establece con otros hombres. En el primer caso, se habla de las relaciones sujeto-objeto en el segundo; de las relaciones sujeto-sujeto. En la Psicología, para referirse a las relaciones sujeto-objeto, se habla de la Actividad; para las relaciones sujeto-sujeto, se habla de la Comunicación.

Actividad y Comunicación forman una unidad dialéctica: al establecer una relación con los objetos, a través de una actividad el individuo simultáneamente se relaciona con otros individuos, establece una comunicación con ellos, produciéndose una modificación mutua que puede, junto a otros factores, favorecer o entorpecer cada una de dichas relaciones.

Esto es plenamente evidente en el proceso docente-educativo en la escuela y en el aula: cada alumno se relaciona, realiza una actividad con diferentes objetos (reales o ideales), como son: los libros, reactivos, aparatos, etc. con vistas a apropiarse de un conocimiento dado con vistas a apropiarse de un conocimiento dado y desarrollar determinadas habilidades y capacidades; pero en esa actividad el alumno no está aislado (como metido en una campana de cristal) con el objeto, sino que alrededor, y apoyándose en esa actividad, existe toda una serie de

relaciones con su profesor y con sus otros compañeros que modifican en uno u otro sentido su actividad: si la comunicación que realiza con ellos es adecuada y se realiza por las vías y procedimientos normales, el desempeño de su actividad es cada vez más elevado y con resultados cada vez mejores y viceversa, cuando dicha comunicación tiene problemas y dificultades, esto se refleja en deficiencias de su actividad como alumno. Al mismo tiempo, si el profesor y el grupo realiza adecuadamente su actividad en la clase, veremos cómo muchas veces, la comunicación entre el primero y cada uno de sus alumnos, y entre éstos, es cada vez mejor y viceversa, cuando la actividad del profesor o del grupo presenta dificultades, la comunicación entre ellos se resiente.

Pero el hecho de que formen una unidad, no debe hacer perder de vista el hecho de que no puedan identificarse, que cada una de estas dos categorías tiene sus especificidades y el ignorarlo implica una limitación en la comprensión de los fenómenos que ocurren en cada una de sus esferas y, por supuesto, traería como consecuencias dificultades en el proceso docente-educativo.

De ahí que, en el presente capítulo se pasará a tratar en un primer lugar, lo referente a la Actividad: en segundo lugar, se hablará sobre la Comunicación y, por último, se tratará de profundizar en las interrelaciones entre estos dos mecanismos psicológicos de formación de la Personalidad y en su manifestación general en el proceso docente educativo.

2.1. La Actividad.

El surgimiento de la categoría Actividad, y la teoría que se desarrolló al rededor de ella, dentro de la Psicología Materialista Dialéctica, permitió comprender cabalmente el papel activo del hombre en su interacción con la realidad y superar la concepción mecanicista que existía anteriormente, donde se le asignaba al individuo un papel reactivo. La teoría de la Actividad ha permitido el análisis y comprensión del hombre como ser social, al esclarecer en gran medida en condicionamiento social de la psiquis humana y establecer el hecho innegable de que la Personalidad se forma y desarrolla en la actividad que el sujeto realiza, que es social por su origen y contenido.

Ante todo es preciso que se defina qué es la Actividad, cuál es el concepto que se utilizará.

Por Actividad se entiende al proceso de interacción sujeto-objeto, dirigido a la satisfacción de las necesidades del sujeto, como resultado del cual se produce una transformación del objeto y del sujeto.

Es importante señalar dos aspectos fundamentales en relación con la esencia de la Actividad:

1.-En la relación sujeto-objeto, el elemento activo lo juega el sujeto, mientras que el objeto recibe pasivamente la acción. Este papel activo del sujeto se muestra no sólo en que produce una transformación del objeto sino también en el hecho de que, el lograrlo, provoca también un cambio, una transformación en sí mismo: el sujeto, durante la interrelación forma una imagen,

tanto del objeto como de las variaciones que sufre hasta llegar al resultado final, y forma de este modo conceptos, conocimientos, habilidades, etc, que pasan a formar parte de su personalidad, la cual resulta, ahora, distinta de cuando se inició la interacción.

2.-La interrelación ocurre tanto de manera externa, con operaciones físicas reales, con objetos reales, como de forma interna, con operaciones ideales (mentales) con objetos ideales (conceptos, símbolos, e imágenes).

Como se acaba de decir, la actividad del hombre transcurre tanto de forma externa, como interna. Durante mucho tiempo, en la ciencia psicológica se vieron separados estos dos aspectos de la actividad humana: la interna, psíquica, y la externa, conductual; y se llegó a considerar, incluso, que tenían existencia independiente una de la otra, lo que dio lugar a que se desarrollaran distintas corrientes del pensamiento psicológico que planteaban que la Psicología sólo debía estudiar una u otra forma de actividad: en unos casos sólo estudiaban la psiquis, vista como lo interno como una vida independiente de lo externo; con otros casos, sólo la conducta externa del hombre, entendida ésta como respuesta pasiva a los estímulos externos y negando por completo que lo interno influyera en dichas respuestas.

Esto condujo a un callejón sin salida, ya que, en un caso, es imposible comprender las características y manifestaciones internas de la psiquis sin entender y los nexos y relaciones con las condiciones externas en que vive el hombre y la actividad que despliega en ese medio externo; en el otro, la simple conexión entre un estímulo y una respuesta (que siempre es igual y la misma) no pueden explicar adecuadamente la complejidad de la conducta humana, lo cual solo es posible cuando se comprende el papel de las condiciones internas, psíquicas, en dicha conducta, dándoles un papel activo al sujeto en su interacción con las condiciones externas.

Sin embargo este error de enfoque se explica por el hecho de que, objetivamente, la actividad interna del hombre se diferencia por su forma, y por su objeto de la actividad externa: forma mental y objetos ideales (conceptos, símbolos, etc) en la primera y objetos reales en la segunda.

Con el surgimiento de la teoría de la actividad, cuyas bases fueron establecidas por el psicólogo soviético S.L. Wgotsky y que fue desarrollada posteriormente por el también psicólogo soviético A.N. Leontiev y sus colaboradores, esta aparente contradicción fue resuelta, ya que quedó plenamente establecido que, aunque se diferencian por su forma y objeto, en esencia, la actividad externa y la interna son iguales y que la última se forma de la primera.

Esto queda evidente cuando se estudia la estructura de ambas formas de actividad, lo que trae como conclusión que, en ambos casos estas se manifiestan con las mismas características. A continuación, se pasará a explicar en qué consiste dicha estructura y, posteriormente, se explicará que procesos explican la formación de la actividad interna a partir de la externa, y cómo se manifiesta lo interno en este último.

2.1.1. Estructura de la Actividad.

Como se ha visto, la actividad humana se manifiesta en dos formas fundamentales: externa e interna, a su vez, existen diferentes tipos de actividad: laboral, deportiva, cognoscitiva, etc., que externamente se diferencian grandemente entre sí; por ejemplo: es indudable que las acciones y operaciones que realiza un obrero en un torno para conformar una pieza son completamente diferentes a las que debe realizar un alumno que se prepara para una prueba; en el primer caso, el obrero debe escoger la matriz adecuada, después de estudiar el plano o proyecto de la pieza, poner en marcha el torno, manejar la cuchilla y moverla en función de la forma de la pieza, hacer mediciones, etc; en el segundo caso, el alumno debe leer la guía de preparación, buscar en los libros y cuadernos los aspectos del contenido que van a examinar, hacer resúmenes, cuadros sinópticos, esquemas, realizar determinados ejercicios (si son necesarios), memorizar los conceptos después de comprenderlos, etc.

Sin embargo, cuando se analiza internamente estas actividades vemos que la diferencia desaparece, ya que ambas poseen una misma estructura interna; de ahí que podemos hacer una abstracción y hacer un análisis de la estructura de dicha Actividad, sin hacer referencia a un tipo específico de actividad o una de sus formas.

La Actividad es un sistema que posee determinados contenidos (o componentes) y funciones . Independiente de que la función fundamental de la Actividad es poner al sujeto en interacción con el objeto para transformar a este último, haciendo que el mismo sujeto, a su vez, se informe, cada componente o contenido de la actividad tiene una función dentro del sistema.

Dentro de la Actividad hay dos grandes subsistemas, que agrupan a todos sus componentes: el subsistema de los componentes intencionales, y el subsistema de los componentes procesales. El subsistema de los componentes intencionales, como su nombre lo indica, tiene como función (dentro del sistema) darle intención, dirección, orientación y finalidad al subsistema de los componentes procesales; mientras que la función de este último subsistema es el de darle manifestación y expresión al proceso de existencia de la Actividad.

De lo anterior se desprende que el subsistema de los componentes procesales está en una relación de subordinación con el subsistema de los componentes intencionales. Si seto fuera a ser representado gráficamente, quedaría como sigue:

SISTEMA DE ACTIVIDAD

Subsistema
Componentes intencionales

Subsistema
Componentes procesales

Los contenidos fundamentales del subsistema de componentes intencionales son: el motivo y el objetivo. Este último, por regla general, está subordinado al primero y en relación directa con él; más adelante se hablará sobre qué pasa cuando el objetivo no se encuentra en relación directa con el motivo.

Los contenidos fundamentales del subsistema de componentes procesales son: actividad, acción y operación.

Por acción se entiende el proceso subordinado a la representación del resultado a alcanzar, o sea, subordinado a una meta u objetivo conscientemente planteada.

Por otra parte, la operación se define como las formas y métodos por cuyo intermedio se realiza la acción.

La actividad está constituida por una serie de acciones, concatenadas entre sí, a través de cuya ejecución aquella se realiza. La actividad no puede realizarse en abstracto; existe y se manifiesta a través de las acciones que le componen, y en la medida que se vayan ejecutando las acciones (simultánea o escalonadamente), se va realizando la actividad dada.

A su vez, cada acción está conformada por un sistema de operaciones, que vienen a constituir como pasos o peldaños, a través de cuya realización transcurre la acción.

Si se vuelve al ejemplo anterior podrá comprenderse mejor lo planteado.

En el caso del obrero que tiene que torneear una pieza de determinada maquinaria, se puede ver que esta actividad de conformar una pieza está compuesta por una serie de acciones, las cuales están en un vínculo de coordinación entre sí: primero: que todo, es necesario que el obrero estudie el plano de la pieza, así como sus requerimientos técnicos (tipo de metal, tamaño, volumen, etc); preparar el torno en segundo lugar; una tercera acción sería torneear la pieza y, la última, comprobar si la pieza hecha se corresponde con los parámetros de tamaño, volumen, peso, etc. Por otro lado, cada una de estas acciones están constituidas por una serie de operaciones. En el primer caso, una operación sería comprobar el tamaño de la pieza y su forma, otra sería leer y estudiar el catálogo norma técnica, otra coger el bloque de metal en bruto sobre la base del tipo de acero (metal) que requiere la pieza, tamaño, volumen, etc; en la segunda acción, las operaciones serían: revisar el equipo, ajustar el bloque a las muelas del torno en la posición correcta, comprobar esto último, preparar la o las cuchillas adecuadas, comprobar su filo y, en caso necesario, afilarlas; encender el torno. En la acción de torneear, las operaciones estarían dadas en: la disposición del dispositivo que hace trasladar a la base de la cuchilla a todo el largo del eje longitudinal de la pieza, mover los tornillos para profundizar o no el corte, pulir las superficies de corte con la lima; las operaciones de la cuarta acción serían: comprobar con los instrumentos requeridos (compases, pie de rey, etc) si las medidas de la pieza se corresponden con el plano o modelo, hacer las correcciones en el caso que se requieran y hacer el corte final para separar la pieza ya torneada del resto del bloque inicial. Aunque entre las tres primeras hay

una consecutividad, o sea, primero se realiza la primera, después la segunda, y por último la tercera, es posible que la cuarta pueda realizarse simultáneamente con la tercera. Lo mismo puede ocurrir entre algunas operaciones en cada acción; esto quiere decir que es un error considerar que siempre los eslabones de la cadena de acciones en una actividad, o de operaciones en una acción tienen que ser consecutivos.

En el caso de la actividad de estudio ocurre lo mismo: el alumno que realiza una actividad para graduarse en un Instituto Politécnico tiene que desplegarla en una serie de acciones, cuya ejecución asegura el cumplimiento de la actividad. Una de estas acciones debe dirigirse a lograr el dominio de los conocimientos y habilidades de las diferentes asignaturas que le aseguran una preparación adecuada en su futura labor profesional; otra acción consiste en la realización de las prácticas de producción; otra acción resulta de la realización y defensa de la tesis de culminación de estudios.

Y a su vez, cada una de estas acciones está constituida por toda una serie de operaciones a través de las cuales se realizarán: la primera acción tiene, como operaciones fundamentales, la asistencia a clases, la preparación para los talleres y clases prácticas y de laboratorio, la realización de las evaluaciones; entre las operaciones de la segunda acción, se encuentra la realización de las tareas concretas asignadas en el centro de producción o servicios donde el alumno esté interesado, su preparación previa (requeriría en algunos casos un repaso de los conocimientos previamente aprendidos para ponerlos en práctica), solución con los problemas que aparezcan en dichas tareas, realización y defensa de los informes de las prácticas (en el caso que se requiera). En la tercera encontramos las siguientes operaciones: consulta de la bibliografía del tema a desarrollar; en algunos casos, la realización de investigaciones, o el resumen de experiencias prácticas del alumno, la confección del informe de la tesis y, por último, su exposición oral, que incluye las respuestas a las interrogantes e inquietudes del tribunal.

Por supuesto, en el análisis de ambos ejemplos, no se ha hecho una profundización exhaustiva de todas las acciones que componen cada actividad, ni de todas las operaciones que conforman esta acción, sino de aquellas que se han considerado más significativas para caracterizar una u otra, a fin de no hacer esta explicación excesivamente larga y tediosa. Lo más importante ha sido demostrar como en una u otra actividad se manifiestan los mismos elementos de los componentes procesales de la Actividad como sistema.

Pero, entonces, surgen las preguntas: ¿Cómo se manifiestan en estas dos actividades analizadas los componentes intencionales?, ¿Cómo se manifiesta, entre los elementos de los componentes intencionales y procesales, la relación de subordinación de los primeros con referencia a los segundos? Antes de responder a la primera pregunta, se hace necesario resolver la problemática de la segunda, lo cual permitirá emprender dicha relación de subordinación.

Partiendo de que motivo es todo aquello de que incita al hombre a actuar, para satisfacer una necesidad, se verá que toda actividad responde a un motivo, el cual le da orientación, sentido e intención a la misma. No existe actividad humana si motivo, que sea vacía y que se realice por hacerse, sino que toda actividad que ejecuta el individuo tiene motivo y, precisamente, cuando a la actividad que despliega el hombre se le despoja de su motivo, la misma pierde su carácter intrínsecamente humano y se convierte en un factor enajenante del sujeto, pues carece de sentido

para él. Por lo tanto, la actividad está determinada por el motivo que el sujeto ha formado a partir de la concientización de su necesidad y de aquello que la satisface.

A su vez toda acción persigue un fin o meta conscientemente planteado, que se constituye en su objetivo, y la misma relación que existe entre motivo y actividad, es la relación que existe entre objetivo y acción. No hay acción en el que el individuo no tenga un fin consciente, un objetivo, y la acción está determinada por el objetivo.

Sin embargo, las operaciones que conforman las acciones van a depender de las condiciones concretas en que se realizan, y de los medios o instrumentos que el individuo tenga a sus disposición para su realización. Un ejemplo puede ilustrar esto: una de las acciones de la actividad de estudio del alumno que se forma en un Instituto Politécnico, como ya se vio es la realización y defensa de la tesis de culminación de estudios, entre cuyas operaciones está la confección del informe de tesis.

En función de las condiciones concretas y de los medios que tenga a sus disposición, este alumno puede presentar la tesis de diferente forma: si no tiene los medios tendrá que hacerla en manuscrito y después busca quien la pase en limpio; si tiene la posibilidad (máquina de escribir y conocimientos de mecanografía) lo confeccionará mecanográficamente; si puede utilizar una computadora, lo hará a través de ella.

Como puede verse, la manera en que realiza esta operación, depende de las condiciones y medios que posee.

Una vez aclarado el problema planteado por la segunda pregunta, se puede abordar el referente a la primera pregunta que se planteó unos párrafos atrás: ¿Cómo se manifiestan en las dos actividades analizadas los componentes intencionales? Para esto, es necesario retomar los ejemplos.

En el caso del tornero, pueden haber diversos motivos que lo inciten a la confección de la pieza: ganar más salario; o el orgullo de hacer un buen trabajo; o el deseo de que su fábrica pueda cumplir un contrato ventajoso. Cada uno de estos motivos, o todos juntos, puede ser el elemento que lo incita a la confección de la pieza (incluso, otros no considerados aquí).

En el caso de la primera acción (estudio del plano de la pieza y sus requerimientos) el objetivo es familiarizarse con las características de la confección de la pieza.

La segunda acción (preparar el torno) tiene como objetivo, preparar las condiciones para la confección de la pieza; mientras que el objetivo de la tercera acción (tornear la pieza) es, precisamente, hacer la pieza.

El objetivo de la última acción es controlar si la pieza ha quedado confeccionada según los parámetros requeridos.

El análisis de la actividad de estudio (en el ejemplo tratado) arroja lo mismo; los motivos que impulsan al alumno pueden ser diversos, tales como: poseer una profesión que le gusta, poder ganar dinero rápidamente; tener la posibilidad de poder ampliar sus estudios, etc. Igualmente, cada uno de estos motivos pueden ser el que lo impulse.

En el caso de la primera acción, su objetivo se dirige a lograr una preparación profesional; el objetivo de la segunda acción es alcanzar una correcta preparación práctica, mientras que en la tercera acción, el objetivo está centrado en lograr graduarse.

En todos estos casos, puede verse como los componentes intencionales dirigen y le dan sentido a los procesales.

Es bueno en hacer énfasis en un aspecto que fue planteado al explicar la relación entre los aspectos intencionales y procesales en los ejemplos; el hecho de que, por lo general, toda actividad humana es plurimotivada. Esto quiere decir que toda actividad está determinada por un sistema de motivos que condicionan su direccionalidad. Mientras más compleja la actividad y más implicado esté el sujeto en ella, mayor número de motivos ejercerán su influencia en ella.

esto tiene una gran implicación para el trabajo del profesor en el proceso docente educativo, puesto que necesita saber cuál es el sistema de motivos centrales en dicho sistema, a fin de ejercer una influencia educativa con vistas a que sean motivos intrínsecos a la actividad (o sea, relacionados con el deseo de aprender) y no ajenos a la actividad (como puede ser, el deseo de sobresalir y ser valorado socialmente, por ejemplo).

Una cuestión que tiene gran influencia en cualquier actividad que se realiza, y (en especial) en el trabajo educativo, se refiere a la relación entre el objetivo y el motivo.

Como ya se dijo antes, el objetivo está subordinado al motivo y en relación con él; precisamente el hecho de que el objetivo de cada acción responda al motivo de la actividad es lo que le da sentido a las acciones (todas y cada una) que realiza el sujeto durante el desarrollo de su actividad.

Cuando el objetivo de la acción no se relaciona directamente con el motivo (o los motivos) de la actividad, para el individuo se convierte en una acción carente de sentido, vacía, que vivencia como algo que no se relaciona con sus motivaciones y necesidades y que, entonces no sabe para que la realiza, se convierte en un factor enajenante para la personalidad del sujeto.

En el proceso docente-educativo, una de las tareas prioritarias del maestro es hacer clara y concientizar al estudiante de cómo los objetivos de las acciones de aprendizaje se vinculan con sus motivos. Claro que esto sugiere que el profesor conozca profundamente a sus alumnos y cuáles son las motivaciones fundamentales que los incitan a la actividad de estudio.

Esto juega un papel importante en la formación de la personalidad y en la asimilación de los conocimientos, habilidades y hábitos, ya que si una asignatura o materia no tiene para el estudiante vínculo con sus motivaciones para el estudio (siempre y cuando sus motivos sean intrínsecos a la actividad, o sea, que sean motivos hacia el estudio y dirigidos hacia el afán de

conocer y prepararse profesionalmente), las tareas que realizará en la clase y fuera de ella, le serán vacías, no tendrán sentido para él y, por tanto, no se sentirá implicado en las mismas, lo que tendrá un afecto negativo sobre el dominio que pueda adquirir de los contenidos y habilidades de la misma, los que no pasarán a formar parte de su personalidad.

Diferentes investigaciones han demostrado que, cuando sucede esto, no se forman las habilidades de la asignatura -o estas se forman con mucha dificultad y con problemas- y que los contenidos se olvidan posteriormente con mucha facilidad.

Otra cuestión importante, que permite comprender cómo se realiza la diversificación de actividades en el sujeto, está relacionada con la movilidad dentro del sistema de la actividad.

Tanto los componentes intencionales, como los procesales, tienen una gran movilidad dentro de los subsistemas al que pertenecen, ya que esta no es una estructura rígida.

Muchas veces sucede que, dentro de un sistema de objetivos (relacionados todos con un motivo determinado), uno en particular adquiere una significación especial para el sujeto, de tal modo que se convierte en una actividad independiente, con su sistema de objetivos propios - y, por ende, su sistema de acciones que responden a esos objetivos.

Esto puede verse mejor con el siguiente ejemplo: dentro de la actividad de estudio para graduarse de técnico, un alumno recibe como asignatura Computación. En este caso, su objetivo estaba en dominar los elementos computacionales que le permitan desempeñarse en su futura profesión, cuya acción es el estudio de los conocimientos y habilidades de computación.

Pero sucede que, a medida que se adentra en este estudio, el objetivo de dominar la materia adquiere mayor significación para este alumno, se interesa más y más, hasta tal punto que, la estudia aún cuando no se le exija la materia, busca más información que la que necesita para la asignatura, le dedica muchas más horas que las exigidas. Poco a poco, este objetivo se ha convertido en un motivo y la acción en una actividad independiente, con su propio sistema de objetivos o metas parciales y de acciones.

Igual sucede en el caso contrario, un motivo que se inserta y relaciona con un sistema o complejo motivacional más amplio, como objetivo o meta parcial, y la conversión de la actividad en una acción dentro de la otra actividad más compleja y generalizada.

En este caso, y volviendo al ejemplo anterior, otro estudiante puede venir a estudiar, motivado por el estudio de la computación que es lo que verdaderamente le interesa y es el motivo de su actividad. A medida que profundiza en el estudio de la profesión, comienza a darse cuenta de las posibilidades y atractivos de la misma y comienza a interesarse más y más, a tal punto que, llegado un momento- desplaza su atención hacia ella, y considera a la computación como un elemento necesario para la profesión, pero integrada a ella.

Aquí se observa como el motivo ha sido integrado -como objetivo- a otro motivo más general y la actividad original (dominar la computación) se ha convertido en una acción más, dentro de la actividad de la profesión.

Una vez visto lo referente al sistema de la Actividad, sus componentes y funciones, así como la movilidad dentro del sistema, es conveniente que se pase a analizar cómo la actividad externa pasa a ser interna.

2.1.2. La interiorización y la exteriorización de la Actividad.

Como se ha visto en la epígrafe anterior, aunque se diferencian por la forma en que se desarrollan, la actividad externa y la interna poseen la misma estructura, lo cual establece un nexo entre ambas.

Esto lleva, como conclusión lógica, a considerar que la actividad interna, se forma de la actividad externa, lo cual es genéticamente primaria.

Pero, ¿cómo se forma la actividad interna de la externa?, ¿cómo se manifiesta la actividad interna de la actividad externa?, ¿qué interrelaciones dialécticas se dan entre ambas?

A continuación, se tratará de dar respuestas a estas interrogantes.

Las acciones internas, psíquicas, mentales, se forman de la transformación de las acciones externas, materiales, prácticas, cambiando solamente la forma en que se realizan, pero manteniendo el resto de sus características fundamentales.

Esta transformación no es directa, sino que pasa por un plano o estadio intermedio: el plano verbal o del lenguaje; o sea, que el camino que sigue la acción mental es: acción material o externa, transformación de la misma en una acción verbal o descrita por el lenguaje y, finalmente, transformación de la acción verbal en acción mental, interna, psíquica.

Esto se ve más claramente si se analiza el caso de, por ejemplo, un niño que aprende a sumar: imagínese que el niño tiene que sumar dos conjuntos de objetos, uno con cuatro y otro con seis elementos; ¿qué hace?, primero cuenta uno de los conjuntos, después cuenta el otro, los uno y cuenta todos los elementos hasta arribar al resultado práctico, tocando elemento por elemento con el dedo.

Pasado un tiempo de realizar operaciones semejantes de suma, se verá que se introduce un cambio; ya no cuenta los objetos o figuras de forma agrupada, sino que expresa verbalmente: "un grupo de 4 y otro grupo de 6, en total es 10".

Ya en un tercer momento, y pasado el tiempo se le plantea la operación y, verbalmente, expresa sólo el resultado: 10, lo cual indica que las operaciones antes analizadas se han realizado de manera interna, se han hecho mentales.

Por supuesto, estos cambios no son inmediatos; sino que requieren todo un tiempo de práctica y ejercitación que van provocando paulatinamente dichos cambios. Se ha utilizado un ejemplo sencillo para la comprensión del proceso, pero es una regularidad que se presenta

siempre que se asimila una nueva acción, y, lo más importante, desde el punto de vista del proceso docente, es que este proceso de interiorización puede ser dirigido por el profesor o maestro.

Al igual que existe el proceso de interiorización, que explica cómo se forma la actividad psíquica y como influye la actividad externa en la misma, existe otro proceso que explica la dialéctica de como la actividad interna se manifiesta en la externa; el proceso de exteriorización.

A través de la exteriorización, la actividad psíquica puede expresarse en la externa, sea a través de los resultados de las acciones mentales, como cuando se da la respuesta de un ejercicio que requiere un cálculo mental, o en forma de control de las acciones externas; por ejemplo: muchas veces, antes de manipular algún instrumento en una práctica de laboratorio se repasa mentalmente las instrucciones para su utilización e internamente el sujeto se mantiene alerta para no equivocarse, todo lo cual ayuda a que esa acción, que transcurre externamente, se realice sin dificultades.

Una vez estudiados los aspectos más importantes de la categoría Actividad y de la teoría que se han desarrollado alrededor de ella, se hace necesario pasar a profundizar en el otro mecanismo psicológico de formación y desarrollo de la Personalidad: La Comunicación.

3.2. La Comunicación

El estudio de la comunicación es sumamente importante para todos aquellos que van a desarrollar una labor educativa. Esto es así, pues a lo largo de toda su actividad pedagógica; el profesor establece una comunicación constante con sus alumnos. Por ello es necesario un profundo conocimiento de este proceso de manera de poder comprender los complejíssimos fenómenos que en él pueden tener lugar y manejarlas diferentes situaciones que puedan surgir a partir de su conocimiento científico y de una plena conciencia de los elementos que en ello pueden estar incidiendo.

La función educativa del profesor, su papel formador, depende en extraordinaria medida de la comunicación que establece con los alumnos. El trabajo pedagógico y la influencia de la personalidad del maestro sobre la personalidad del alumno se realizan esencialmente a través de este proceso. La mayoría de los problemas en la educación y la instrucción en los distintos niveles de la enseñanza, se deben a dificultades en el mismo. La enorme trascendencia de este proceso en la función educativa encomendada a los profesores no siempre es comprendida en toda su dimensión por los docentes. Sólo se puede influir verdaderamente en la formación de la personalidad del alumno, a partir de tener una adecuada comunicación con él.

En relación con lo antes señalado puede decirse por ejemplo, que en investigaciones llevadas a cabo por el Centro de Estudios para el perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) en Cuba se puso de manifiesto que los docentes de ese nivel tenían una comprensión general, "teórica" de su papel como educadores, pero ese conocimiento no se traducía en acciones prácticas, sistemáticas, que fueron verdaderamente efectivas para llevarlo a vías de hecho, pero ¿Cómo establecer una "adecuada comunicación" con los alumnos?. Esto es algo

realmente difícil pues este es un proceso complejísimo en el que influyen una inmensa variedad de factores, muchos de ellos muy sutiles y subjetivos. Por ello su estudio y la toma de conciencia de la importancia de esos distintos elementos puede ayudar en gran medida a desarrollar una labor educativa de mucha mayor calidad.

Así, por ejemplo, puede conocerse que uno de los más importantes aspectos a tener en cuenta en este sentido es su carácter ético pero además de su conocimiento (que casi todos tienen a un nivel teórico) debe existir una verdadera conciencia de ello, de manera de tenerlo en cuenta en cada momento en la comunicación con los alumnos. Es necesario estar plenamente consciente de la naturaleza ética del trabajo del maestro, de que estos están siempre en el centro de la atención de los alumnos quienes realizan constantemente una valoración moral de su comportamiento y de que las posibilidades de influir positivamente en su formación, dependerán de forma proporcional del nivel obtenido en esas valoraciones, del nivel ético de las interrelaciones que establezca con los alumnos.

Si estos descubren el más mínimo error en el comportamiento moral del maestro, si se sienten traicionados, o que son tratados de manera incorrecta, despótica, con falta de respeto o de sinceridad, con incomprensiones, agresividad o falta de interés, la labor educativa del maestro se ve afectada. Pero además, es necesario tener en cuenta que la relación con el maestro influye en gran medida en la relación que se establece con la asignatura que él imparte.

Por todo lo anterior planteado, se hace muy necesario el estudio de la Comunicación por parte de maestros, educadores y todas aquellas personas que deben realizar un trabajo educativo. Además, es necesario tener en cuenta que, por toda una serie de especificidades, ésta debe ser diferenciada de la Actividad y, por tanto, debe ser estudiada (didácticamente) por separado, aunque en realidad ambos procesos están indisolublemente unidos; en la labor concreta del maestro ambos conforman una unidad indivisible que actúan en la formación de la personalidad del alumno.

3.2.1. Definición de Comunicación

Se entiende por comunicación al proceso de interacción entre los sujetos, mediante el cual se producen influencias mutuas que los modifican.

Dentro de la comunicación, encontramos un tipo especial: la comunicación pedagógica, que es un sistema de interacción profesor-alumno cuyo contenido consiste en el intercambio de información, la influencia educativa y la organización de la interrelación. Este proceso es organizado y dirigido por el profesor.

A partir de estas definiciones del proceso de comunicación pedagógica, se encuentran implícitos toda una serie de elementos de gran importancia, como son:

-En primer lugar, la comunicación es un sistema, por lo que todos los factores que intervienen en ella están en interrelación, y se influyen recíprocamente.

-En segundo lugar, este es un proceso eminentemente activo, en donde los sujetos que participan lo hacen a partir de su propia implicación subjetiva, por lo que en ningún caso juegan un papel absolutamente pasivo.

Es por lo anterior que, en el proceso pedagógico, el maestro nunca puede considerar que él sea el único que participa activamente, y trate de imponer, de una forma u otras, la aceptación pasiva por los estudiantes de todo lo que él, como máxima autoridad, plantea.

Aún cuando un sujeto adopte una actitud en apariencia pasiva en un proceso comunicativo, realmente (subjetivamente) responde activamente ante los mensajes que recibe del o los interlocutores.

Esto ocurre así por cuanto, a lo largo del proceso comunicativo, cada uno de los que toma parte en él valora, reflexiona y expresa, sus propias conclusiones, valoraciones y vivencias, independientemente que lo exprese o no de modo externo.

De ahí que el profesor no debe creer que porque los alumnos no opongan criterios a lo que plantea, lo dicho por él es aceptado incondicionalmente. En realidad sucede que, cuando el maestro impone su criterio, apoyado en el poder que le da su posición, los alumnos utilizan otras vías para expresar su desarrollo, como puede ser la desobediencia y la indisciplina, etc.

-En tercer lugar, la comunicación es un proceso interactivo. En ella participan, al menos dos personas y cada una de ellas influye en la otra, como sujeto, y al mismo tiempo es influida por la segunda persona, lo que implica interacción, en donde todos los participantes optan una postura activa, y en donde se producen acciones conjugadas: la acción de uno depende de la del otro; lo que uno expresa, depende de lo expresado por el otro, por lo que el maestro, al analizar, por ejemplo, una situación de indisciplina, debe autoanalizarse y descubrir qué hizo que provocó dicha situación.

-En cuarto lugar, aunque es un proceso en el que participa más de una persona, y es creado conjuntamente, cada individuo la vivencia individualmente. Es por esto que el maestro debe tener presente que sus influencias educativas son recibidas de manera distinta por cada alumno, pues cada uno extrae sus conclusiones, hace sus valoraciones y experimenta sus propias vivencias. Para cada una varía lo que es significativo o no.

Un aspecto importante en el proceso comunicativo, se refiere a las vías o canales para transmitir los mensajes, lo cual es especialmente significativo en el proceso de comunicación pedagógico, que será tratado en el siguiente epígrafe.

3.2.2. Canales de la comunicación.

En el intercambio de comunicación que se produce en el proceso comunicativo, no sólo resulta importante lo que se expresa de forma verbal, sino también hay que tener en cuenta, el tono de voz, la postura, los gestos, el contexto en el que se produce el proceso, el ritmo, etc.

Es decir, que además del lenguaje verbal, -y junto con él- existe un lenguaje facial (gestos, expresiones de la boca y los ojos); un lenguaje corporal (mímica, movimientos de las manos, postura); un lenguaje tonal (el tono de la voz empleado) y la influencia del sistema del habla, el tiempo que se tarda, en dar una respuesta.

Esto es lo que explica que a veces, aún sin emitir una palabra, se pueden decir muchas cosas. Igualmente, una misma palabra puede significar cosas muy distintas, en dependencia del contexto en que se diga, el tono de voz con que se pronuncie, los gestos que la acompañen, etc.

En los procesos comunicativos que las personas establecen cotidianamente, estas vías son utilizadas espontánea y (a veces) de modo inconsciente. Por supuesto, es evidente que no todos tienen igual habilidad para su uso controlado e, incluso, para interpretarlos con igual afectividad. Algunos desarrollan una gran habilidad para desentrañar el mensaje emitido por estos canales (que en ocasiones es totalmente opuesto a lo que se expresa verbalmente) mientras que otros no pueden interpretar la señal más evidente transmitida por estas vías.

Sin embargo, en determinadas profesiones es muy importante el dominio consciente de estas vías, tanto de su utilización, como de su interpretación, como es el caso de los actores, psicólogos, médicos, etc, y, por supuesto, maestros y profesores.

En la profesión pedagógica, el dominio e interpretación de los diferentes canales comunicativos es fundamental. En primer lugar, para utilizarlos de la manera más efectiva para transmitir lo que desea.

En segundo lugar, para poder interpretar adecuadamente los mensajes de diversa índole que le envían sus estudiantes, en muchos casos, sin proponérselo conscientemente.

Fácilmente se puede comprobar cómo una simple palabra, por ejemplo: "sí", puede significar cosas distintas, en dependencia de cómo se pronuncie, cómo se gesticule, etc, de tal forma que puede expresar duda, incredulidad, interrogación, afirmación, autoritarismo, ironía e, incluso, negación.

De lo planteado con referencia al uso que tiene que hacer el profesor de los canales de comunicación, aspecto que será tratado en el siguiente epígrafe.

3.2.3 Funciones de la comunicación.

La comunicación tiene un carácter multifuncional, lo que quiere decir que este aspecto puede ser analizado desde diversos ángulos y constituye una cuestión sumamente compleja.

La comunicación tiene tres funciones fundamentales: la informativa, la reguladora, y la afectiva. A continuación, se pasará a explicarlas:

Función informativa.- Esta función se vincula con la transmisión y recepción de la información. Históricamente, ha sido la que más se ha investigado y, tradicionalmente, la que más se ha desarrollado en el proceso pedagógico, a veces en detrimento de las otras funciones.

Función reguladora.- Se refiere a la influencia que ejercen unas personas sobre las otras en la regulación de su conducta. También comprende la utilización a la autorregulación que se establece a partir de las interacciones en el proceso comunicativo.

Esta influencia es variable. Puede producirse a través de una petición, un ruego, una orden, o de formas distintas, algunas de las cuales pueden llegar a ser muy sutiles.

Algunas personas son muy hábiles para influir sobre otros a través de la comunicación, mientras que otras son muy torpes en este sentido. Igualmente, algunos son muy influenciables, mientras que otras oponen gran resistencia a cualquier intento de dirigirlas.

El maestro juega un papel muy importante para influir en la formación de la personalidad de sus estudiantes a través de esta función de la comunicación. Sin embargo, distintas investigaciones han mostrado que en muchos maestros la función reguladora tiene un carácter inhibitorio y coercitivo, más centrado en el control de la disciplina y la organización de la actividad docente, que en estimular las acciones y promover conductas menos circunstanciales, vinculadas al desarrollo de la personalidad.

Función afectiva.- Referida a la determinación de la esfera afectiva del sujeto, esta función se relaciona con el enorme componente vivencial y afectivo que se manifiesta en la comunicación.

Al implicarse en el proceso comunicativo, los participantes experimentan, generalmente, grandes emociones y vivencias, lo que hace que en toda comunicación se manifiesten variados sentimientos y emociones, por ejemplo, la amistad y simpatía o enemistad y antipatía.

Como se dijo antes, diversas investigaciones demuestran que gran parte de los maestros sólo se preocupan por cumplir la función informativa, en detrimento de las otras dos, o sea, solamente se dedican a transmitir la información -que se limita a los contenidos de las asignatura o materia que imparten- manifestando muy poco las otras. La afectiva, muchas veces, se limita a expresarse como una descarga emocional negativa, en vez de manifestar vivencias positivas que los acerque positivamente a sus estudiantes, para elevar las posibilidades de influir en su desarrollo adecuadamente.

Una vez vistas las funciones de la comunicación, sería necesario analizar sus componentes.

3.2.4. Componentes de la comunicación.

En la comunicación se distinguen tres elementos componentes: los de contenido, los procesales y los personales.

Componentes de contenido.- Se refiere a la propia información que se intercambia, el tema del cual se habla. Diversas investigaciones han constatado que los contenidos de la comunicación entre profesores y alumnos, se centran casi exclusivamente en los aspectos docentes, abordándose de modo muy limitado los problemas personales o familiares de éstos u otros temas, también importantes, como los culturales, los fisiológicos, etc.

Componentes procesales.- Tienen que ver con el orden, al cómo se va desarrollando la comunicación. Por ejemplo, si hay una reunión de profesores para discutir un problema determinado, éste sería precisamente el contenido de la comunicación que se establece, mientras que el componente procesal sería el orden en que se produce la discusión, es decir, lo que se habla primero, de qué después.

Componentes personales.- Se relaciona con todas aquellas interrelaciones que están dirigidas a los propios sujetos que participan en el proceso.

Estos tres componentes están interrelacionados y se influyen mutuamente, de tal manera que las contradicciones que se manifiestan en uno de ellos, se trasladan a los otros en la práctica comunicativa cotidiana.

Por ejemplo, la contradicción en el contenido puede llevar a una contradicción personal, pues al no estar de acuerdo un compañero con determinado contenido, puede asumirlo como algo personal; o una intervención, en lugar de oponerse a la idea sobre el contenido expresado, se refiere a la persona que la ha expresado con referencias a veces ofensivas, como son: "tú no entiendes nada", "qué bruto eres", etc. Esto provoca, lógicamente, una reacción defensiva y las discusiones se desvían del contenido y se trasladan a cuestiones personales, que no llevan a ninguna parte.

Igualmente, las contradicciones personales, al no ponerse de acuerdo acerca de qué discutir primero y qué después, puede provocar contradicciones en los aspectos procesales o de contenido.

Como en toda clase que imparte se ponen de manifiesto estos componentes, el profesor debe organizarla cuidadosamente, a fin de no provocar distintos problemas (falta de comprensión, indisciplina, etc.) por no tomar esto en cuenta. Es importante, sobre todo, evitar las alusiones personales, que ofenden al alumno y provoca su rechazo al profesor y a la asignatura o materia.

Otro aspecto importante a tener en cuenta, sobre todo en la actualidad docente, se refiere al tipo de comunicación que se establece.

3.2.5. Tipos de comunicación

Se plantea que a pesar de toda la riqueza, variedad e irrepitibilidad de las relaciones entre las personas, casi todas pueden clasificarse en dos tipos fundamentales, que son:

1.-Aquella en la que se toma al otro como sujeto, o sea, se respeta su personalidad, su individualidad y se le reconoce sus derechos, sobre todo, el de ser distinto, de opinar distinto.

2.-Una comunicación en que el otro es considerado un objeto, que sirve como un medio para alcanzar los propios objetivos personales, por lo que no se respeta su individualidad y su derecho a ser diferente, o, en todo caso, esto se respeta hasta tanto responda a los propios fines.

El primer tipo expresa una verdadera relación humana, mientras que en el segundo se pierde esta condición.

Esto tiene una influencia directa en el carácter educativo de la comunicación en el desarrollo de la personalidad. ¿Dónde están las mayores posibilidades educativas?

Es evidente que si en el proceso docente-educativo, la comunicación que el profesor establece con sus alumnos es del tipo en que el otro se le considera como personalidad, las potencialidades educativas son infinitamente superiores. Esto no es sólo algo teórico y que puede ser considerado sólo en los aspectos declarativos, es decir, sólo en el sentido de lo que el maestro dice acerca de su relación con los alumnos. Es mucho más que eso, es un problema eminentemente práctico y que constituye la esencia misma de las relaciones profesor-alumno, aún cuando en ocasiones pueda existir poca conciencia acerca de ello, los distintos participantes en la comunicación lo vivencian de una forma u otra, actúan en correspondencia con ello y por tanto, la influencia educativa depende en extrema medida de ello.

Hay maestros que respetan y consideran a sus alumnos y escuchan sus opiniones sin imponerles lo que ellos entienden que debe ser, incluso respetan la posibilidad de que los alumnos tengan sus propios criterios y su individualidad, lo que no quiere decir que no traten de influir en su formación de manera positiva. De lo que se trata es de que el maestro respete la personalidad del alumno, que éste sienta ese respeto, que se percate que a partir de ese respeto el maestro quiere ayudarle a ser mejor y surja en él el deseo de ser mejor, de autoperfeccionarse.

Por el contrario cuando la comunicación se da sobre la base de considerar al otro como objeto para alcanzar los propios fines se manifiesta toda una serie de mecanismos que influyen negativamente en el desarrollo de la personalidad. En primer lugar hay que decir que muchas veces en este tipo de relación uno de sus participantes sabe que solo pretende usar al otro para alcanzar sus objetivos y los otros se sienten usados. Tanto unos como otros pueden tener mayor o menor conciencia de lo antes señalado, pero en cualquier caso, en la mayoría de ellos, surgen vivencias negativas que atentan contra las posibilidades de un desarrollo armónico de la personalidad. Además estas relaciones en sí mismas son estrechas y pobres, pues sólo se limitan al marco en que coincidan temporalmente los intereses que impulsan a las distintas partes a mantener la comunicación.

Por ello puede también decirse que estas relaciones son poco estables e inseguras, pues, un paso en falso lleva a su destrucción, lo cual limita en gran medida la manifestación espontánea y libre del individuo. Como regla estas tienen un carácter falso que llevan al empleo de tácticas muy sutiles así como de medios tales como la reticencia, la lisonja, la mentira, la falsedad, la hipocresía y otros, los cuales evidencian su propia calidad y la moral que está en su base. Por otra parte la existencia de valores y principios éticos en estas relaciones, sólo es formal y funcionan mientras sirvan de soporte para alcanzar los objetivos propuestos. Por ello, realmente existe una doble moral por la no coincidencia de los valores internos y los actos de conducta y por el cinismo que está en la base de este comportamiento.

Hay maestros que por una razón u otra consideran a los alumnos sólo como objetos de su trabajo y sólo quieren alcanzar sus propios fines en la comunicación que establecen con ellos. Por supuesto, esos fines pueden ser muy diversos, desde algunos sumamente negativos hasta otros que pueden ser considerados positivos. Incluso el maestro puede tener las mejores intenciones y los más positivos objetivos educativos, pero, estos son sólo "sus fines" y trata a los alumnos sólo como objetos sobre los cuales debe influir. En estos casos puede suceder que el maestro discuta con vehemencia que él no considera a sus alumnos como objetos, que él si respeta su personalidad, pero no se ha percatado que quiere imponer sus propios fines sin tener en cuenta si sus alumnos tienen esos mismos fines o tienen otros y que el respeto a la personalidad incluye el permitir que el otro puede ser distinto y puede tener objetivos distintos y que por tanto estos no le pueden ser impuestos. Este solo hecho, transforma la comunicación de un tipo en que se considera al otro como personalidad en otro tipo en que se tiene al otro sólo como un objeto. Con esto se pierden en gran medida las potencialidades educativas de este proceso independiente de las buenas intenciones del maestro, por tanto, de lo que se trata es de que los objetivos educativos del maestro pasen a ser considerados como propios por los alumnos sin que estos sientan que tratan de imponérselos.

Como se evidencia en lo antes planteado el proceso de formación y desarrollo de la personalidad en la comunicación es sumamente complejo y presenta especificidades si se compra con la influencia que la actividad ejerce sobre el mismo.

El mecanismo fundamental mediante el cual se produce el desarrollo de la personalidad en la actividad, es el proceso de interiorización a través del cual la actividad externa pasa a ser interna. Por su puesto, existe una diferencia cualitativa entre uno y otro tipo de actividad pero sin embargo hay una relación directa entre ellas y se plantea que son muy similares como ya fue explicado anteriormente. Además este proceso influye sobre todo en el desarrollo de los aspectos cognoscitivos. El proceso de formación de la personalidad en la comunicación es mucho más complejo . En primer lugar éste influye en el desarrollo de la esfera afectiva y motivacional y de los aspectos más complejos de la personalidad integral. En la inmensa mayoría de los casos psicológicos que surgen a partir de la comunicación no pueden ser vinculados directamente con un factor específico. Por el contrario, esos contenidos son producto, la mayoría de la veces, de complejísimas influencias externas están actuando y determinando en gran medida el surgimiento de esos contenidos psicológicos en sí mismo.

De esta manera, en este proceso se forman los aspectos psicológicos esenciales de la personalidad, precisamente aquellos aspectos más estables y propiamente humanos que

distinguen a cada hombre como tal. con sus características particulares y específicas. Aspectos tales como sus sentimientos, emociones y vivencias, sus intenciones y aspiraciones, sus ideales y convicciones, su concepción del mundo y toda su esfera moral, por supuesto que la formación de estos contenidos psicológicos difícilmente pueden asociarse de manera directa con factores externos concretos y específicos , pues son totalmente a los componentes externos que los originan. Esto es así, pues esto no es un proceso que se da de forma inmediata y directa sino un complejísimo proceso en el que esas formaciones van surgiendo por el sentido psicológico que va cobrando para el sujeto las distintas esferas de la realidad a través de sus relaciones con los demás.

Como puede deducirse con facilidad de todo lo antes planteado, el conocimiento de las especificidades psicológicas del proceso de comunicación es sumamente importante para todos aquellos que van a desempeñar un papel esencial en la formación de las nuevas generaciones.

Todo debe haber hecho evidente que la complejidad de este proceso implica que la personalidad del alumno no sólo se forma con el texto que se emplea en la enseñanza, es decir, no solo se forma con el texto que se emplea en la enseñanza, es decir, no sólo se forma con los contenidos científicos de las asignaturas fríamente considerados, sino con todo el contexto que rodea a estos contenidos y que el verdadero papel del maestro como educador como formador de las futuras generaciones no está dado sólo por su rol como transmisor de esa información científica sino esencialmente por la forma en que organice todo el proceso docente-educativo para ese texto y ese contexto influyan de la manera más positiva posible en la formación de la personalidad de sus alumnos.

3.3. Interrelación de la Actividad y la comunicación en el proceso docente-educativo.

Como se ha planteado en diferentes momentos a lo largo de este capítulo, aunque la Actividad y la Comunicación tienen sus especificidades que impiden que se les confunda (y se ha estudiado esas especificidades por separado a fin de poder desentrañarlas y comprenderlas), ambas se manifiestan en unidad dialéctica en la interacción que el hombre establece con la realidad que le rodea, realidad que está constituida tanto por los objetos como por los otros hombres.

Siempre que el hombre realiza una actividad establece, al mismo tiempo, una comunicación con otros hombres, lo cual influye y modifica su actividad, así como los resultados de la misma. Igualmente, cuando el sujeto se comunica con otros, lo hace sobre la base de la actividad conjunta que realizan, lo cual, durante su desarrollo, va a influir y modificar el carácter de dicha comunicación.

Es posible que en un momento dado, se pueda hallar una actividad concreta, ejecutada por un individuo determinado, en la cual no se presenta la comunicación. Sin embargo, si se hace un análisis más profundo se puede comprender que esto no es completamente cierto, pues y/o después ese sujeto establece una comunicación que de una u otra forma influye en esa actividad.

Por ejemplo, un alumno está estudiando con vistas a realizar un extraordinario, pues si suspende esa asignatura, tiene que dejar la carrera. Aunque una observación superficial tendría

como conclusión de que en ese momento él no mantiene comunicación con nadie, esto llevaría a un error, pues, antes de esta actividad, tanto el profesor de la asignatura, como sus compañeros de grupo, sus padres, etc., han hablado con él, han discutido las acusas que han llevado a esa situación, cómo solucionarla, las consecuencias diversas de los distintos resultados, etc; además, ese alumno se siente presionado por el enfrentamiento futuro con familiares, profesores y compañeros que tendrá uno u otro carácter en dependencia del resultado que obtenga. Es decir, aparentemente este sujeto realiza sólo una actividad, sin embargo, sobre ella influyen las relaciones anteriores y posteriores, por lo que no puede considerarse que sea independiente de estas.

El mismo análisis puede hacerse con la Comunicación: aunque entre dos o más personas puede establecerse una comunicación que no está relacionada con la actividad concreta que se realice de manera conjunta, no es menos cierto que las actividades de cada uno de los miembros de esa comunicación se refleja e influye en el carácter y tipo de comunicación que mantienen, en su contenido y dinámica. Por ejemplo, una pareja de novios están sentados en un parque, hablando de sus cosas y haciendo planes para el futuro. Es indudable que los problemas y resultados exitoso de las actividades que cada uno desarrolla fuera de la relación (sea trabajo o estudio) se reflejará en la misma, no sólo en su contenido, el componente informativo, sino también en los componentes procesales y personales en las funciones así como en las formas verbales y extraverbales de comunicación y en ésta en general.

Por otro lado, la indisoluble interrelación de actividad y comunicación se refleja en la unidad de los aspectos cognitivos y afectivos de la personalidad. Esto es así pues como ya se señaló la actividad incide fundamentalmente en la formación y desarrollo del primero de estos aspectos mientras que la comunicación influye esencialmente con el segundo. Pero hay que considerar que estos aspectos no se forman y desarrollan separadamente, sino de manera simultánea y debido a que el mismo tiempo que el sujeto desarrolla una actividad que está contribuyendo al desarrollo de lo cognoscitivo, está experimentando toda una serie de vivencias y emociones derivadas de las interrelaciones que establece con otros individuos en el marco de esa actividad las cuales se van grabando con él, pasando a ser parte de sí mismo. De esta forma, la personalidad se va formando y desarrollando integralmente y no de manera fragmentada en sus distintos componentes. Esto es precisamente debido a que el individuo se relaciona con la realidad mediante un complejísimo proceso en el cual comunicación y actividad conforman una unidad indisoluble. Ambas sólo pueden ser separadas para su estudio y para una mejor comprensión de sus especificidades pero en la realidad son inseparables.

Todo lo antes señalado se pone de manifiesto claramente en el proceso docente-educativo. En este proceso tanto el profesor como los alumnos realizan una actividad conjunta, dirigida al aprendizaje de los contenidos de cada asignatura y a la formación armónica de la personalidad de cada alumno, pero al mismo tiempo, se establece una comunicación entre el profesor y cada alumno y entre estos últimos entre sí, creándose interdependencia o influencias mutuas entre ambos mecanismos que tendrán uno u otro afecto a partir de la existencia de toda una serie de factores que lo caracterizan y condicionan.

Muchas veces ocurre que los docentes olvidan esta unidad y se centran en uno u otro aspecto lo que trae como consecuencia dificultades en el proceso y en el resultado del mismo. Por

ejemplo, un profesor puede planificar al detalle su clase desde el punto de vista de la actividad que en ella ha de desarrollar. En este sentido orienta las acciones que deben realizarlo alumnos, su objetivo, las operaciones que deben ejecutar, etc. Sin embargo, no presta la debida atención a la comunicación que establece con sus estudiantes y esto puede hacer que los efectos sean negativos independientemente de lo bien que haya planificado la actividad. Esta influencia negativa puede estar dada por un mal manejo de cualquiera de los aspectos que fueran explicados en el epígrafe anterior; por ejemplo, es posible que no haga un uso adecuado de los distintos canales de información con una pobre utilización de los lenguajes extraverbales con lo cual provoca

monotonía en su clase; o puede hacer surgir contradicciones en el componente personal de la comunicación debido a alusiones que pueden resultar ofensivas para los alumnos y esto puede atentar contra el contenido que debe ser asimilado por ellos; o es posible que establezca con éstos una relación en que se sientan tratados como objetos al no percibir el suficiente respeto hacia su personalidad por parte del maestro, lo cual podría determinar la aparición de actitudes negativas hacia la actividad que deben realizar.

También puede suceder lo contrario, es decir, un maestro puede relacionarse mucho por aspectos relacionados con su comunicación con los alumnos y por organizar adecuadamente las interrelaciones entre éstos: los escucha, atiende sus problemas y los respeta. Sin embargo no se preocupa por organizar adecuadamente sus clases, en las actividades docentes no realiza una adecuada organización de las acciones a ejecutar por los alumnos, de tal manera que éstos se sienten perdidos y tienen dificultades; si se mantiene esta situación durante un tiempo se ve cómo los estudiantes van cambiando la imagen que tienen de su profesor, el cual comienza a perder prestigio, todo esto se irá reflejando en la comunicación del grupo con él, que se resentirá. Todo ello traerá además consecuencias negativas evidentes sobre el proceso docente educativo.

Los aspectos antes señalados demuestran la influencia recíproca que tienen la actividad y la comunicación en el proceso de formación y desarrollo de las nuevas generaciones en la escuela y reafirma la necesidad de que todo profesor, de cualquier tipo y nivel de enseñanza, debe conocerlos y dominarlos no sólo en un sentido teórico sino en su aplicación práctica. Por eso se hace necesario un estudio intensivo de estas cuestiones y su consecuente utilización . La necesidad de este estudio se hace mucho más evidente si se tiene en cuenta que la propia ciencia no ha alcanzado aún conocimiento completo de esos aspectos por lo que se hace necesario profundizar en el mismo y aportar nuevos descubrimientos que ayuden a desarrollar un trabajo eficaz en este sentido.

CAPITULO III

EL DESARROLLO ONTOGENETICO DE LA PERSONALIDAD

La organización científica del proceso docente educativo requiere que el profesor, además de dominar profundamente la ciencia que imparte, esté dotado de conocimientos filosóficos, pedagógicos y psicológicos que le permitan dirigir adecuadamente el proceso de formación de la personalidad del alumno.

Para lograr la formación psicológica que requiere el profesor, no basta con conocer en sentido general las características de cada estudiante sino considerarlo como una personalidad en proceso de desarrollo, como un sujeto activo, íntegro, cuyo desarrollo actual es el producto de los logros obtenidos en etapas anteriores de su vida, en las que sistemáticamente ha ido alcanzando una mayor integración cognitivo-afectiva, así como el desarrollo cualitativo de sus contenidos y niveles funcionales de regulación del comportamiento. Todo este proceso de cambios y transformaciones de la personalidad está sujeto a regulaciones y principios que son abordados por la Psicología de las edades, rama de la Psicología que se dedica al estudio de la dinámica del desarrollo ontogenético de los procesos, contenidos y funciones de la personalidad en formación, es decir, de la dinámica evolutiva del desarrollo de la personalidad.

Es objetivo del presente capítulo el ofrecer una panorámica general del desarrollo psíquico del niño en sus diferentes edades o etapas, enfatizando el estudio de la edad escolar, la adolescencia y la edad juvenil, por ser estas las etapas que más interesan a los maestros y profesores, ya que es en éstas en que el niño se encuentra insertado dentro del sistema de enseñanza organizada. Ante todo cabría preguntarse: ¿cómo se determina entonces la pertenencia del niño a una u otra edad?.

1.SITUACION DEL DESARROLLO

Para dar respuesta a esta interrogante es necesario retomar el principio del Determinismo Dialéctico para analizar las interrelaciones que se producen entre lo externo y lo interno en cada edad.

Al hablar de lo externo se hace referencia al medio en el que se desarrolla el niño, a sus condiciones concretas de vida familiar y social; así como al sistema de influencias educativas que se ejercen sobre él. Estas condiciones externas constituyen la fuente del desarrollo psíquico, ya que a través de ellas, el niño se apropia de la experiencia histórico social.

Esta experiencia social es asimilada por el niño, de una forma u otra en dependencia de sus condiciones internas (desarrollo psíquico alcanzado hasta el momento y condiciones biológicas).

La interrelación entre lo externo y lo interno determina el surgimiento de nuevas condiciones internas, o sea, de un nuevo nivel de desarrollo. Por lo tanto, para analizar el desarrollo del niño es necesario valorar en su interrelación los factores internos y externos de su propio desarrollo, ya que esta interrelación se da de manera particular y única en cada ser humano, pues cada uno tiene características internas (ideas, necesidades, motivaciones, intereses, sentimientos, etc.) que caracterizan su modo de reaccionar ante las influencias externas (sistema de exigencias sociales) las que también adquieren un carácter particular para cada sujeto.

Ejemplo: En cada familia existe un sistema de exigencias que cada niño debe cumplir: debe asistir puntualmente a la escuela, realizar sus tareas, obtener buenas notas, cumplir determinadas responsabilidades en el hogar, etc. Todo esto va condicionando el desarrollo de la memoria, el pensamiento, la formación de hábitos, habilidades, etc. (nuevas condiciones internas). Sin embargo, en un mismo hogar, con las mismas exigencias, todos los niños no reaccionan igual, ya que esto depende de la forma en que cada uno asimila estas exigencias, en dependencia de sus propias condiciones internas.

Si bien es cierto que la interrelación entre lo interno y lo externo está dada de manera particular y única en cada individuo, también es cierto que existen características psicológicas comunes en los niños de una misma edad, que nos indican que también existen influencias externas comunes para todos los niños de esa misma etapa, es decir, que en cada edad se produce de forma diferente la interrelación entre lo interno y lo externo, lo que va a determinar el surgimiento de las particularidades psicológicas que caracterizan la etapa y que se denomina *situación del desarrollo*.

La situación del desarrollo es la peculiar combinación de condiciones externas e internas que tipifica cada etapa evolutiva y que condiciona la dinámica del desarrollo psíquico durante el período, así como el surgimiento de nuevas condiciones internas cualitativamente superiores que surgen cuando dicho período llega a su fin, como se puede apreciar, las S.D.D. (situación del desarrollo) no es más que la concretización del principio del determinismo dialéctico en cada edad.

En el ejemplo planteado anteriormente se observa como para todos los niños de la edad escolar son comunes un sistema de exigencias relacionadas con la actividad de estudio (realizar las tareas, obtener buenas notas, etc.) y otras exigencias particulares que se producen en el seno de la familia (cooperar en las tareas del hogar, atender a un hermano más pequeño, etc). Este sistema de exigencias generales y particulares caracterizan las condiciones de vida y educativas de cada niño e inciden de forma diferente en el desarrollo de su personalidad. Ante estas exigencias cada niño asume una actitud positiva o negativa, la que estará en dependencia de sus propias aspiraciones, necesidades, experiencias, etc., surgidas anteriormente (condiciones internas).

Todo lo analizado hasta el momento permite afirmar que el conjunto de condiciones externas e internas determina lo específico de cada edad y la variación de la relación entre ellas condiciona la necesidad y las particularidades del paso a una nueva etapa del desarrollo.

Ahora bien, ¿cómo se produce la interrelación entre lo interno y lo externo?.

Para esclarecer esta problemática es necesario retomar el principio de la Unidad de la Psiquis, la Actividad y la Comunicación, ya que estas últimas constituyen el mecanismo a través del cual se interrelacionan lo interno con lo externo.

Resulta por ello imprescindible analizar en cada edad, cuáles son las formas fundamentales de actividad y las características que adquiere la comunicación con las demás personas, para poder explicar las características del desarrollo de la personalidad.

A través de la actividad y por medio de la comunicación con las demás personas, el niño se apropia de la experiencia histórico social, que como ya se ha analizado, constituye la fuente para su desarrollo psíquico. En esta forma, el niño asimila conocimientos, desarrolla sus procesos psíquicos, adquiere normas de conducta social, etc., que van caracterizando su personalidad.

Durante un largo período en la psicología ha existido la tendencia de absolutizar el papel de la actividad en el desarrollo de la personalidad, incluso a destacar en cada etapa, un tipo fundamental de actividad, que condiciona el desarrollo en la misma, a la que se denominó actividad rectora (juego, estudio, trabajo, etc.).

En la actualidad se valora de una forma más integral el conjunto de actividades que realiza cada sujeto y su influencia en el desarrollo de la personalidad, vinculándolo indisolublemente a la comunicación con las demás personas.

Queda aún por esclarecer, ¿cómo se produce el tránsito de una etapa del desarrollo a otra?, ¿cuáles son las fuerzas motrices del desarrollo?

2.FUERZAS MOTRICES DEL DESARROLLO PSÍQUICO

Como se ha analizado, en cada etapa el niño tiene una serie de necesidades, aspiraciones, intereses, que caracterizan sus condiciones internas, las que se satisfacen a través de las formas de actividad y comunicación típicas de dicha etapa. Ejemplo: en la edad preescolar, las necesidades del niño se satisfacen a través del juego y en la comunicación con otros niños, pero en la medida en que el niño va dominando esta forma de actividad y comunicación, características de la etapa, va alcanzando un desarrollo mayor que condiciona el surgimiento de nuevas necesidades y motivos que ya no puede satisfacer con el juego y en la relación con los demás niños: desea conocer más sobre el mundo que le rodea, el por qué de las cosas, aprender a leer y escribir, etc., por tanto, requiere de otras formas de actividad y relación con los adultos que le permitan satisfacer sus nuevas inquietudes; es decir, las nuevas necesidades, aspiraciones y posibilidades alcanzados por el niño, entran en contradicción con las formas de actividad y comunicación propia de la etapa. Estas contradicciones, que son las *fuerzas motrices* del desarrollo psíquico, al agudizarse, originan los llamados períodos críticos o crisis del desarrollo, que marcan el tránsito de una etapa a otra, cualitativamente superior.

Las crisis no constituyen fenómenos negativos ni "anomalías del desarrollo", como consideran algunos teóricos, constituyen simplemente, momentos de cambios, saltos en el desarrollo, en los que tiene lugar una reestructuración de la personalidad que marca el inicio de una nueva fase de desarrollo. En las crisis se expresan con máxima intensidad los momentos de reemplazo de lo viejo y el surgimiento de lo nuevo, para lo cual el niño aún no está totalmente preparado. Es por ello que durante las crisis se produce una aparente desorganización de la conducta; el niño que hasta el momento había sido obediente, que admiraba a los adultos y que imitaba su conducta, de pronto se convierte en un adolescente que discute, se revela y lucha por

su independencia. De estos momentos críticos, el niño sale con un desarrollo mayor que al iniciarse la crisis: ha pasado a un nuevo nivel de desarrollo, a una nueva situación del desarrollo.

Sin que se pretenda un análisis exhaustivo, se hará a continuación una breve referencia a cuáles son las principales contradicciones, que permiten comprender las leyes del desarrollo psíquico del niño.

En este caso, se encuentran tres tipos de contradicciones fundamentales:

1.-La contradicción entre lo ya alcanzado, o sea, las viejas posibilidades, ya desarrolladas en el período anterior de la vida y las nuevas necesidades que tienen su origen en aquellas posibilidades.

Un ejemplo de este tipo de contradicción lo encontramos en el primer párrafo del presente acápite.

2.-La contradicción existente entre las formas viejas de comportamiento y las nuevas.

Así, por ejemplo, se puede encontrar que, en el niño de poca edad (1-2 años), la imitación de los adultos constituye una parte importantísima en su conducta. Sin embargo, a medida que aprende a caminar, domina mejor su cuerpo, asimila el lenguaje y aumenta su experiencia de la vida, etc., aparecen comportamientos más independientes, muestra mayor iniciativa propia y ya la simple imitación de los adultos no le satisface completamente.

3.-La contradicción que se establece entre su existencia y condiciones en que transcurre y la conciencia en formación, o sea, el contenido (existencia) y la forma (conciencia).

El contenido de la vida se adelanta considerablemente al desarrollo del reflejo personal y subjetivo de la misma.

Por ejemplo, todos los maestros de primer grado saben lo difícil que resulta organizar a los niños que recién ingresan a la escuela. El modo de vida de estos niños se modifica bruscamente, por lo que sus antiguas maneras de proceder y comportarse, sus costumbres, deseos y educación, recibida en la familia, entran en contradicción con las exigencias de esta nueva vida. Durante los primeros días se comportan en forma "preescolar", es la forma que queda al pasar a un nuevo contenido. Esta contradicción se resuelve mediante el desarrollo de nuevos rasgos de la personalidad.

Para los adultos en general y especialmente para los profesores, resulta fundamental conocer la dinámica del desarrollo psíquico para propiciarlo, evitando el surgimiento de rasgos negativos durante la crisis, los que pueden aparecer cuando los adultos "frenan" el desarrollo, aferrándose a las viejas formas de actividad y de relaciones con los niños, sin percatarse de la necesidad que estos tienen de ocupar un nuevo lugar en el sistema de relaciones sociales.

Como se puede apreciar, el paso de una edad a otra no está determinada cronológicamente, no lo determina el crecimiento físico ni el desarrollo biológico, sino depende de la situación del

desarrollo de cada niño; es decir, de la forma en que se produce la interrelación entre lo externo y lo interno, a través de la actividad y la comunicación, en la que surgen nuevas posibilidades, necesidades, motivos en el niño, que entran en contradicción con las exigencias adultas, con el lugar que la sociedad asigna al niño, estas contradicciones se agudizan poco a poco hasta que aparecen los momentos críticos o crisis, que marcan el paso a un nuevo nivel de desarrollo psíquico. Tal es la dialéctica del desarrollo de la personalidad, la explicación del por qué aparecen diferentes etapas con rasgos cualitativamente superiores.

Antes de pasar a la caracterización psicológica de cada una de las etapas del desarrollo psíquico, es necesario dar respuesta a una interrogante esencial para garantizar un enfoque dialéctico y no meramente descriptivo del problema. ¿Cuáles son las edades por las que atraviesa el desarrollo psíquico del niño?

3.LA PERIODIZACION DEL DESARROLLO PSIQUICO

Aunque el desarrollo psíquico se produce en forma ininterrumpida, siempre en sentido ascendente, ya que la personalidad está en constante cambio, en proceso de transformación, este desarrollo no tiene lugar en forma mecánica, lineal, sino que se produce en forma espiral, con movimientos de avance impetuoso y de aparentes retrocesos que marcan diferentes momentos o etapas que permiten dividir el desarrollo psíquico (para su estudio) en una serie de períodos o edades.

Cada edad representa una etapa cualitativamente diferente a la anterior, que se caracteriza por determinados logros que tienen su base en los logros alcanzados en la etapa anterior y a su vez son el punto de partida para el surgimiento de nuevas cualidades psíquicas en etapas posteriores.

El problema de la periodización del desarrollo psíquico ha sido objeto de innumerables debates ya que la existencia de diferentes edades, así como su extensión dependen de condiciones históricas concretas, del desarrollo de la sociedad en que vive el individuo, por lo que no puede ser igual la división en períodos en un país subdesarrollado, en el que el niño desde muy pequeño se incorpora a la vida laboral por necesidades económicas, que en un país desarrollado, en el que la infancia se extiende por un período más extenso, ya que la preparación para la actividad laboral requiere de un largo período.

Teniendo en cuenta las condiciones concretas del desarrollo del país y del sistema educacional, se adopta la siguiente periodización:

Etapas

Duración

- Lactancia 0 a 1 años
- Niñez temprana 1 a 3 años
- Edad preescolar 3 a 6 años
- Edad escolar 6 a 11 - 12 años
- Adolescencia 11 - 12 a 15 - 16 años
- Edad juvenil 15 - 16 a 22 - 23 años

Aunque se enmarca a cada edad en un período cronológico determinado, para que sirva como punto de referencia aproximado, en realidad las etapas del desarrollo no dependen de la edad cronológica del niño, como se ha visto anteriormente, sino de la particular interrelación entre lo interno y lo externo, o sea, depende de la situación del desarrollo que esté viviendo.

A continuación se hará referencia a las características más significativas de cada edad, enfatizando la Situación del Desarrollo del niño, las formas de actividad más importantes, las características de la comunicación con las demás personas y los logros que se obtienen como resultado de ellas.

4.BOSQUEJO DE LOS ASPECTOS FUNDAMENTALES DEL DESARROLLO PSIQUICO EN LAS PRIMERAS EDADES

LA EDAD DE LA LACTANCIA

La lactancia es el período comprendido desde el nacimiento hasta el primer año del niño.

El desarrollo de la personalidad comienza desde el nacimiento, el que constituye para el niño un momento de gran emoción, ya que abandona el claustro materno, un medio relativamente estable, constante, para incorporarse a un medio social, sumamente complejo y heterogéneo.

Para poder subsistir en ese medio, el recién nacido solamente cuenta con un número muy limitado de reflejos incondicionados que permiten su interacción con el medio: reflejo de succión, defensivo, prensil y de orientación. A partir de estos R.I., en el niño comienzan a formarse, en las primeras semanas los reflejos condicionados, que constituyen las formas más simples de aprendizaje.

En esta etapa toda la vida del niño es organizada y dirigida por el adulto, quien no solamente satisface sus necesidades biológicas como la alimentación, calor, etc., sino también otras que surgen desde las primeras semanas, entre estas necesidades se destacan: la necesidad de nuevas impresiones y la necesidad de comunicación con el adulto que constituyen las bases para todo el desarrollo psicológico posterior.

El adulto constituye un intermediario entre el lactante y el mundo que le rodea, es el adulto quien estimula al niño, garantizando el funcionamiento de los analizadores sensoriales y con ello su desarrollo anatómico funcional.

A través de las nuevas impresiones visuales, auditivas, táctiles, etc., que los adultos proporcionan al niño, este experimenta vivencias afectivas positivas. Ejemplo: se alegra ante la presencia de un objeto de colores brillantes o que produzca un sonido agradable. De esta forma el lactante va conociendo el mundo que le rodea y desarrollando sus procesos cognitivos, fundamentalmente sus sensaciones y percepciones.

La necesidad de nuevas impresiones que, como se ha planteado constituye una necesidad primaria del lactante, que se satisface a través de la relación con el adulto, sirve de base al surgimiento de la necesidad de comunicación con las personas que le rodean, la que se convierte en el motivo más fuerte que estimula al niño a actuar.

Puede plantearse que la comunicación con los adultos constituye el centro de la vida del niño durante el primer año de vida. Al principio, esta relación se centra en la madre (o el adulto que tiene que ver directamente con él), pero, poco a poco, esta relación de comunicación se va extendiendo, primero con los adultos de la familia más vinculada con el niño, y después hacia el resto.

Ya a partir del segundo mes el niño responde a la presencia del adulto en forma activa, sonríe, hace movimientos cortitos con brazos y piernas, emite sonidos, se agita, tratando de atraer la atención del adulto. Estas acciones que se denominan *complejo de animación* constituyen un importante indicio del desarrollo normal del niño y una muestra indiscutible de su actitud social.

A través de la comunicación con los adultos se satisfacen todas las necesidades del niño, entre las que juegan un papel esencial las necesidades de tipo afectivas. No basta con que el adulto alimente al niño y lo mantenga limpio. Para que el desarrollo transcurra normalmente es necesario que unido a la satisfacción de las necesidades biológicas, también se le brinde al niño cariño, comprensión, de modo que se sienta emocionalmente satisfecho. Cuando estas necesidades afectivas no se satisfacen, en el niño pueden originarse trastornos, retraso en el desarrollo psíquico y en casos extremos, incluso, hasta la muerte. Es por ello que en los círculos infantiles se orienta a las educadoras la atención afectiva al bebé y cuando estos están enfermos, se permite la presencia de los padres en el hospital, en casos de ingreso, en algunos países como Cuba.

Son los adultos los que organizan la actividad del niño, que adquiere al carácter de actividad conjunta, donde ambos se estimulan mutuamente. En esta actividad conjunta el lactante va desarrollando la motricidad (aprende a sentarse, a gatear y finalmente a caminar, adquiere coordinación muscular, puede sostener los objetos en las manos, palparlos, agitarlos, lanzarlos, etc.). Esto sirve de base a la manipulación de los objetos y a la realización de acciones con los mismos.

Igualmente a través de la relación afectiva con los adultos se va formando en el lactante las premisas para el desarrollo del lenguaje, primeramente en forma de balbuceo, o por imitación

de los sonidos de la lengua materna y posteriormente comienza a comprender el significado de muchas palabras, lo que se evidencia en que el niño realiza las acciones que pide el adulto, vuelve la cabeza hacia el lugar donde se encuentra el objeto nombrado, etc.. Al mismo tiempo comienza a pronunciar sus primeras palabras.

En resumen, la comunicación con el adulto resulta fundamental para el lactante, ya que:

- Posibilita el desarrollo psíquico y físico del niño.
- Satisface sus necesidades afectivas.
- Estimula y dirige la actividad del niño.

El análisis realizado evidencia que la comunicación con el adulto y la actividad conjunta, condicionan el surgimiento en el niño de las condiciones internas que caracterizan la edad de la lactancia y de las nuevas condiciones internas que surgen hacia el final de la etapa.

Los logros alcanzados hacen que aparezcan en el niño nuevas necesidades que ya no pueden ser satisfechas con las formas de actividad y relación con el adulto practicadas hasta el momento, por lo que se agudizan las contradicciones y aparece la crisis del primer año, que marca el tránsito hacia una nueva etapa del desarrollo, la niñez temprana.

LA NIÑEZ TEMPRANA

Se denomina edad o niñez temprana al período comprendido entre 1 y 3 años. Durante esta etapa el niño comienza a volcar su atención aún más hacia los objetos y a la realización de acciones con los mismos. Durante la etapa anterior el niño era capaz de manipular los objetos que estaban a su alcance o que el adulto le brindaba, para conocer sus propiedades: color, forma, textura, etc., siempre estimulados por el adulto. En la niñez temprana las acciones que el niño realiza con los objetos adquieren otro contenido, le sirven para asimilar el uso para el cual el objeto ha sido creado, así como su significación. El niño aprende a utilizar los cubiertos, a beber de una taza, a hacer una pirámide, a barrer con una escoba, etc.

Ya en esta etapa el niño logra el dominio de la marcha erecta lo que le permite mayor independencia ya que puede trasladarse por sí mismo en el espacio, alcanzar los objetos que desea, nombrar algunos de ellos, todo esto caracteriza su nueva Situación del Desarrollo. Sin embargo, a pesar de esta "independencia" el niño necesita mucho del adulto quien es quien le muestra el uso de los objetos y le ayuda a dominarlos, por lo que la comunicación con los adultos adquiere un nuevo significado.

A través de la actividad con los objetos y en la relación con los adultos el niño adquiere un amplio caudal de conocimientos acerca del mundo que le rodea que va propiciando su desarrollo cognitivo y afectivo. Simultáneamente el niño va denominando los objetos y sus funciones, lo que contribuye notablemente al desarrollo del lenguaje.

Esta etapa constituye lo que se denomina un *período sensitivo para el desarrollo del lenguaje*, ya que durante la misma el niño asimila el lenguaje con gran facilidad y rapidez.

Motivado por la actividad con objetos y por la necesidad de relacionarse con las personas que le rodean, aumenta considerablemente la comprensión del lenguaje, el vocabulario activo del niño se incrementa, se amplía y hacia el final de la etapa el niño puede expresarse con claridad, lo que le permite no solo comprender lo que hablan los demás, sino también ser comprendido. El desarrollo del lenguaje hace posible la transmisión de la experiencia social y el control de las acciones del niño, lo que da lugar a la formación de hábitos de conducta social.

Igualmente las acciones que el niño realiza con los objetos propician el desarrollo del pensamiento infantil en sus formas más elementales, lo que le permite resolver problemas de tipo práctico, apoyado en acciones de orientación externa. Ejemplo: comparar el tamaño de los aros para armar una pirámide, alcanzar un objeto distante con la ayuda de otro objeto, etc. Vinculados a la actividad con objetos también se va desarrollando la percepción, que aún resulta muy imperfecta, y la memoria, que tiene un carácter involuntario.

Se puede resumir como logros fundamentales de la niñez temprana los siguientes:

-Dominio de la marcha erecta que amplía los conocimientos del niño y le permite la orientación y traslación independiente en el espacio.

-Dominio de la actividad con objetos que posibilitan la asimilación de las funciones del objeto y su significación, favorece el desarrollo cognitivo y la asimilación de normas de conducta social.

-Desarrollo del lenguaje que facilita la comunicación con las demás personas y el proceso de apropiación de la experiencia social.

Producto de estos logros que se obtienen a través de la actividad con los objetos y en la comunicación con las demás personas, en el niño aparecen nuevas posibilidades de ampliar el círculo de sus relaciones afectivas, lo que se constituye en una necesidad fundamental que ya no puede ser satisfecha con las actividades que hasta el momento venía desarrollando, por lo que se agudizan las contradicciones que dan lugar al surgimiento de la llamada crisis de los tres años que caracteriza el paso a la siguiente edad.

La crisis de los tres años constituye un momento importante en el desarrollo del niño a la vez que constituye una de las crisis más agudas.

Los logros alcanzados hacen que el niño aspire a actuar de un modo más independiente, desea bañarse solo, comer solo. En el vocabulario del niño se incrementa el uso de la palabra **yo**, lo que significa el surgimiento de las formas primarias de autoconciencia. Sin embargo, aunque el niño trata de establecer un nuevo sistema de relaciones con los adultos, estos generalmente se aferran al viejo tipo de relaciones limitando su independencia y sus posibilidades de desarrollo.

Ante esta situación en el niño pueden aparecer reacciones negativas ante aquellas personas que limitan su desarrollo, lo que puede originar dificultades en las relaciones, el niño se vuelve obstinado, desobediente, rebelde, etc.

Cuando los adultos actúan adecuadamente, reconociendo las posibilidades del niño y estimulando su independencia razonablemente, las dificultades se superan con rapidez y se facilita el tránsito hacia el nuevo período.

LA EDAD PREESCOLAR

Entre los tres y seis años, el niño se encuentra en la edad preescolar. En esta edad se produce una reestructuración en la Situación del Desarrollo del niño. En el aspecto externo,, aparece una serie de obligaciones elementales que el niño debe cumplir de forma independiente como recoger sus juguetes, vestirse, afeitarse, comer solo, respetar a las personas mayores, etc.; comienzan a organizarse las normas morales que regulan la conducta del niño. En lo interno surgen necesidades comunes a todos los niños como la necesidad de independencia, de conocer el mundo de los adultos y de ampliar sus relaciones con otros niños.

Todo esto trae aparejado el surgimiento de nuevas relaciones entre el adulto y el niño y la aparición de nuevas formas de actividad, entre las que se destaca el juego de roles por la importancia que reviste para el desarrollo psíquico del niño.

El juego de roles constituye un tipo especial de actividad en la que el niño imita las diferentes actividades y relaciones propias de los adultos, asumiendo para ello determinados roles o papeles. En el juego el niño puede hacer todo lo que le resulta inaccesible en la vida real, puede ser taxista, médico, conducir un barco a través del océano, ser la mamá que alimenta a los niños, la maestra que los enseña, la enfermera que los inyecta o el militar que dirige un combate para defender la patria.

El juego constituye por lo tanto un paso muy importante en el conocimiento de las relaciones sociales, especialmente de las relaciones familiares que son las que primero reproducen los niños. Igualmente, a través de roles el niño conoce diferentes actividades laborales que constituyen un primer paso para su futura orientación profesional.

El juego de roles es en esencia un juego colectivo, en el que el niño debe someterse a determinadas reglas relacionadas con el cumplimiento del rol, que le corresponde desempeñar. Esto tiene especial significación para el desarrollo de su personalidad, ya que posibilita la asimilación de las normas morales, a la vez que contribuye al desarrollo afectivo-volitivo, ya que debe aprender a controlar sus impulsos, a subordinar sus motivaciones, para poder participar en el juego. Por ejemplo, el "militar" que está de guardia tiene que controlar sus deseos de "participar en el combate", ya que esta es la tarea que le a correspondido y a éste motivo subordina las demás motivaciones.

La subordinación de los motivos tiene una gran importancia para el logro de la regulación consciente de la conducta en el futuro.

Vinculado al juego de roles se produce el desarrollo cognoscitivo del niño, aunque para lograr el mismo también interviene de forma esencial otras actividades denominadas productivas, como el dibujo, la construcción y el modelado. A través de estas actividades se desarrollan la percepción, la memoria, el pensamiento y la imaginación, ya que las propias exigencias de estas actividades así lo requieren.

En el caso del pensamiento aparece la posibilidad de resolver las tareas en un plano interno, mediante modelos o representaciones que se adelantan a la acción práctica y le permiten trasladar la experiencia de situaciones pasadas para aplicarlas a los presentes. La memoria del niño aún tiene un carácter involuntario retiene solamente aquello que atrae su atención y se fija espontáneamente, aunque hacia el final de la etapa comienzan a aparecer las primeras manifestaciones de la atención y de la memoria voluntaria. La imaginación del niño es eminentemente fantástica y se manifiesta en el propio juego de roles, en los dibujos, cuentos que crea, etc.

Todo este desarrollo cognoscitivo se manifiesta indisolublemente vinculado al desarrollo del lenguaje que se produce de forma intensiva, producto de las propias exigencias del juego de roles, en la interrelación con los demás niños.

La afectividad se caracteriza en ésta etapa por el surgimiento de los sentimientos de orgullo y de vergüenza. El sentimiento de orgullo surge ante la aprobación y el elogio del adulto cuando las acciones del niño así lo requieren. Este sentimiento contribuye a la fijación de las normas morales socialmente significativas.

El sentimiento de vergüenza aparece ante la reprobación, la sanción del adulto, cuando el niño comete alguna falta, lo que igualmente contribuye a la formación de una conducta social positiva.

Por último es necesario insistir en el carácter colectivo del juego de roles por la importancia que esto tiene para la socialización del niño preescolar.

Como se ha podido apreciar, el juego de roles es fundamental para el niño preescolar, ya que:

- 1.Desarrolla la actividad cognitiva.
- 2.Desarrolla la actividad afectivo-volitiva propiciando la aparición de los sentimientos de orgullo y vergüenza y la posibilidad de subordinar sus motivaciones.
- 3.Posibilita la asimilación de normas morales a través de la actividad conjunta con otros niños, en las que reproducen la vida de los adultos.

Vinculado también al juego aparecen en esta etapa las formas más elementales de desarrollo de la autoconciencia y la autovaloración.

Como logros fundamentales de la etapa, podemos resumir diciendo que, en el preescolar, aparece:

-La creación de un mundo interno, dado por el surgimiento de los primeros elementos de autoconciencia y autovaloración, aspectos que continuarán su desarrollo en etapas posteriores.

-La subordinación de motivos.

-Las primeras manifestaciones de voluntariedad en los procesos de memoria y atención, elementos básicos que le permitirán enfrentar adecuadamente la actividad de estudio.

-La asimilación de normas y patrones sociales de comportamiento e interrelación con otras personas.

Hacia el final de la etapa y en relación con los avances de su desarrollo psíquico general, en el preescolar aparece una clara tendencia a ocupar una posición nueva, a realizar una actividad más seria e importante que satisfaga su insaciable curiosidad. éstas nuevas necesidades no pueden ser satisfechas a través del juego de roles, por lo que produce una nueva crisis y con ella el tránsito a la edad escolar, en donde aparecen nuevas formas de actividad (el estudio) y de comunicación (maestro y compañeros de clase) que le permiten satisfacer sus nuevas necesidades de conocimiento y asimilación consciente de la realidad.

5. EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD EN LA EDAD ESCOLAR

La edad escolar comprende el período de la escuela primaria. En el orden cronológico los niños están entre los 6 y 10-12 años.

Su inicio coincide con el ingreso del niño a la escuela. La entrada a la escuela es un momento de extraordinaria importancia para el desarrollo del niño y marca una nueva situación del desarrollo.

Cambian las exigencias del medio y el niño pasa a ocupar una nueva posición social: es un escolar, y esto indica un lugar diferente en la sociedad al que tenía antes de ingresar a la escuela.

Si el niño ha sido conscientemente preparado para este momento, su actitud ante esta nueva posición social es positiva y se siente feliz e importante al asumir su nuevo rol. De no ser así, el ingreso a la escuela puede generar problemas y trastornos fisiológicos y psicológicos que van a repercutir en el adecuado desarrollo de la personalidad.

¿Qué condiciones internas posee el niño al comenzar la vida escolar?

En el aspecto anátomo fisiológico se ha producido el primer cambio de forma o primer "estirón". El escolar se diferencia del niño preescolar en que su cabeza es más pequeña en relación con el cuerpo, las piernas se alargan y ya no parecen más cortas que el tronco. Los depósitos de grasa en el tronco y las extremidades van desapareciendo y por supuesto la talla aumenta.

En relación con el cambio de forma corporal se inicia también un proceso de maduración del sistema nervioso central que le permite coordinar y dominar mejor sus movimientos, especialmente los finos y precisos que exige la escritura, así como fijar su atención en un objeto por más tiempo y concentrarse con mayor tenacidad y perseverancia en una actividad, aunque sea monótona.

En general los escolares presentan gran movilidad, necesitan moverse y son bastante inquietos. Esto debe tenerse en cuenta por los maestros, los que deben dar oportunidades al niño, no solo en los recreos, sino durante las clases, para que pueda satisfacer sus impulsos de movimiento y liberar las energías que le resultan difíciles dominar.

En la medida que se produce la maduración, los niños van adquiriendo la capacidad de dominar los movimientos de su cuerpo, los que se vuelven más equilibrados y armónicos.

Los escolares son ágiles y mantienen bien el equilibrio. Esto se relaciona con el descenso de la posición del centro de gravedad corporal.

El cuerpo va alcanzando poco a poco un mayor grado de simetría. Se va logrando una relación proporcionada entre la cabeza, el tronco y las extremidades. A la vez que aumenta la estatura, aumenta la corpulencia, lo que les hace parecer más robustos que el niño menor.

En el aspecto psicológico, la actitud que el niño tiene hacia el estudio es positiva. Está deseoso de aprender, de conocer el mundo, de saber leer y escribir. Su actitud hacia la escuela es también positiva. Le atrae la idea de ser un escolar, de vestir el uniforme y llevar su mochila o maleta con libros. Esto le hace sentir importante y mayor. Aunque sabe que esta nueva posición exigirá de él deberes y responsabilidades que cumplir, está consciente que le da algunos derechos en relación con la etapa anterior.

Estas aspiraciones del escolar se satisfacen fundamentalmente a través de la actividad de estudio y de la comunicación con el maestro y los demás escolares.

La actitud que asume el niño ante estas exigencias, depende del desarrollo alcanzado, o sea, de sus condiciones internas, aunque en sentido general todos los niños manifiestan el deseo de conocer la vida escolar y una actitud positiva hacia el proceso de asimilación de conocimientos, lo que caracteriza el aspecto psicológico de sus condiciones internas.

Por otro lado, los logros alcanzados en la edad preescolar, tales como la subordinación de motivos, cierto desarrollo de la voluntad, de la actividad cognoscitiva y de la autoconciencia y la autovaloración facilitan su aprendizaje y su comportamiento en la escuela. Las normas sociales que ha adquirido durante la etapa anterior propician una adecuada adaptación a la vida escolar.

No obstante, los sistemas de actividad y comunicación propios de esta etapa de la vida, plantean exigencias nuevas al niño y determinan el surgimiento de características psicológicas que condicionan el desarrollo de su personalidad.

El estudio se convierte en la actividad más importante para el escolar.

La actividad de estudio tiene como finalidad la apropiación por parte del niño de un sistema de conocimientos que constituyen los fundamentos de la ciencia, por lo que resulta una actividad socialmente importante que condiciona en lo fundamental, el desarrollo de la personalidad en esta etapa. Esta actividad es dirigida por el maestro, el que por lo tanto juega un importante papel en el desarrollo del escolar.

La comunicación que el niño establece con el maestro difiere del contacto íntimo y espontáneo que mantiene con sus padres o con las educadoras en el círculo infantil o jardín. Las relaciones entre el niño y el maestro están mediatizadas por la actividad de estudio ya que el maestro exige el cumplimiento de las tareas, la disciplina y el aprendizaje y el niño debe responder positivamente a estas exigencias, lo que desarrolla la capacidad de subordinar su conducta a objetivos previamente planteados. A su vez, la personalidad del maestro adquiere para el niño un significado especial, ya que se convierte en el modelo moral que el escolar admira y desea imitar. En este sentido la influencia del maestro en esta etapa es superior a la de los padres y demás familiares, lo que constituye una gran responsabilidad para el educador, quien debe ser un ejemplo para sus educandos.

¿Cómo se conducen los niños respecto a sus maestros?.

En los primeros grados la autoridad del maestro es muy grande y tanto mayor cuanto mayor es el número de cualidades dignas de estimación que los escolares pueden observar en él. Esto tiene que ver con la actitud no crítica de los niños en esta etapa.

El niño no es consciente de las cualidades que admira en su maestro ni reflexiona sobre ellas, pero muestra en su conducta lo que aprecia de él.

Las cualidades de sus maestros más apreciados por los escolares son la cooperación con los alumnos en sus trabajos, actitud no autoritaria, amabilidad y consideración para cada uno, paciencia, variedad de intereses, presencia y trato agradables, buen humor, sociable, honesto, interés por los problemas de sus alumnos, que los elogia y estimula, una conducta uniforme y que sepa enseñar.

Hacia el final de la etapa esta actitud de acatamiento absoluto a la autoridad del maestro se relaja y el niño empieza a valorarlo más críticamente. Se percata de las injusticias, de las

inconsecuencias en la conducta del maestro, de las contradicciones entre lo que dice y lo que hace. Se hacen presentes las preferencias y favoritismos con algunos alumnos.

En este momento, la autoridad del educador debe ser ganada y conservada por él y deja de ser un atributo inherente a su posición.

El profesor debe conocer que la actitud del escolar hacia el maestro y la escuela depende tanto del desarrollo de la personalidad del niño como de las características del educador. También influye el prestigio de la escuela y la opinión social que existe con respecto a ella.

A través de la actividad de estudio y de la comunicación con el maestro, se produce el desarrollo de diferentes aspectos del contenido, de la personalidad del niño.

En el aspecto cognitivo se produce un desarrollo de la percepción, la memoria, la imaginación y el pensamiento.

La percepción se vuelve más detallada y analítica. Al niño se le facilita separar las partes de los conjuntos en que se presentan. Aumenta su aptitud para la abstracción, la que favorece el aprendizaje de la lectura y escritura.

Las propiedades del mundo objetivo (tamaño, forma, color e iluminación) se hacen más estables, lográndose una constancia perceptual. Se consolidan las direcciones espaciales importantes y la percepción se independiza en gran medida de la afectividad.

Esto último permite al escolar percibir objetivamente, lo que posibilita un conocimiento adecuado de la naturaleza y el aprendizaje correcto.

Tanto la percepción analítica como objetiva resultan muy fructíferas para la adquisición de conocimientos exactos y detallados del mundo. Pero este saber detallado atenta contra la capacidad de síntesis y resumen que permiten comprender el todo.

Las exigencias que en este sentido plantea la actividad de estudio propician el surgimiento de un enfoque sintético de la percepción que hace posible la organización de los objetos y fenómenos en categorías.

El niño se esfuerza por lograr una percepción dirigida hacia los aspectos esenciales que deben ser aprendidos. Se puede hablar entonces de la observación encauzada como adquisición que le posibilita centrarse de modo premeditado en aquello que es importante y necesario aprender.

La memoria, en los primeros años escolares las representaciones de la memoria siguen siendo concretas e intuitivas, es decir se refieren de manera directa a experiencias vivenciales que el niño ha tenido con los objetos o hechos en un momento determinado. Son además dinámicas, por lo que tienden a destacar las acciones ocurridas en ellas.

Las representaciones tienden a ser más globales y sólo posteriormente, bajo la influencia de la interpretación analítica puede fijarse más la atención en los aspectos parciales. Existe una tendencia a recordar de manera mecánica.

En experiencias realizadas por Bronswik en colaboración con Goldscheider y Pilek en relación con el rendimiento de la memoria según va avanzando la edad, se encontró que los escolares menores de 10 años tienen un rendimiento mayor al recordar materiales sin sentido que cuando deben recordar materiales con sentido lógico. Sólo después de los diez años el rendimiento se mantiene aproximadamente igual, o aumenta en el recuerdo de materiales con sentido.

En general, la capacidad de rendimiento aumenta durante la etapa y hacia el final de la misma se produce un desplazamiento de una forma de memoria más mecánica que lógica a otra forma que es más lógica que mecánica.

Se desarrolla también la capacidad de dirigir de manera voluntaria los procesos de fijación, retención y reproducción de la memoria hacia aquellos contenidos fundamentales que deben ser aprendidos en las clases o exámenes, lo que favorece la actividad de estudio del escolar y sus resultados.

La imaginación de los escolares tiende a ser reproductora y sólo en casos aislados se evidencia un predominio de la imaginación creadora.

La imaginación se desarrolla por medio de la lectura, los relatos, cuentos, etc. Otras actividades como el dibujo, los trabajos manuales y el modelado van sentando las bases para el desarrollo de la imaginación creadora.

La manera en que el maestro enseña desempeña un importante papel en el desarrollo de la imaginación. Un maestro que indica siempre qué hacer y cómo hacerlo y no da lugar a la iniciativa y libre expresión de las ideas del niño está frenando constantemente el desarrollo de la creatividad en las tareas escolares.

Con respecto al desarrollo del **pensamiento**, en los primeros momentos los conceptos que el niño forma son globales, difusos. Tienen una connotación muy subjetiva y están muy ligados a sus vivencias afectivas y a sus experiencias prácticas y acciones. Por ello no tienen un alcance preciso.

Los escolares más pequeños definen sus conceptos dando ejemplos o describiendo objetos. Sus conceptos están como fundidos a una situación o vivencia determinada. A su vez las definen diciendo lo que el objeto hace, o lo que se puede hacer con él (para que se usa), dándoles una connotación dinámica, funcional.

En ocasiones utilizan definiciones demasiado generales y amplias que carecen de los detalles y precisiones necesarias. O sea, los conceptos en los momentos iniciales de la etapa

escolar son confusos, fluctuantes, imprecisos, subjetivos, cargados de afectividad y ligados a las acciones y experiencias concretas.

Algunos autores llaman a este tipo de pensamiento, pensamiento por imágenes, por su estrecha relación con las representaciones de la memoria y la percepción.

En relación con la capacidad de establecer y comprender las relaciones entre los objetos y fenómenos de la realidad puede observarse un interés del escolar pequeño por explicarse él mismo los fenómenos y elaborar sus propias teorías.

Sin embargo, carecen del desarrollo suficiente de sus operaciones racionales y de los conocimientos y cultura necesarios para lograr una explicación causal y racional a los mismos. Ofrece explicaciones del tipo "si-entonces", originadas en la práctica o da explicaciones mágicas e ingenuas, que evidencian su falta de capacidad crítica.

Las conclusiones se obtienen en este momento inicial de las situaciones intuitivas, percibidas o representadas y son por lo general inmediatas, aunque en ocasiones se basan en conocimientos generales que ya se poseen, pero que no logra aplicar correctamente al caso particular de que se trata.

En la medida en que el estudio exige la explicación de los hechos, las relaciones entre ellos, etc., en el niño se va desarrollando la capacidad de reflexión, comienza a hacer generalizaciones y juicios abstractos, lo que hace posible el desarrollo del pensamiento abstracto, siempre que las exigencias del proceso de enseñanza así lo requieran, ya que si el maestro sólo exige que el niño se limite a repetir lo que le enseña, en este caso sólo obtiene el desarrollo de la memoria mecánica y se retrasa considerablemente el desarrollo del razonamiento. De este modo la necesidad de separar los aspectos esenciales de las no esenciales, para poder categorizar los objetos, hace que el escolar tenga que establecer relaciones sobre la base de las características objetivas necesarias y suficientes para pertenecer a una clase dada, la que le obliga a desligar los objetos de sus propias experiencias prácticas, relacionadas con la objetivación, se produce el surgimiento de las relaciones causa-efecto para explicarse el mundo.

Si en los primeros momentos del período el niño quedaba satisfecho con las explicaciones del tipo "si-entonces", o con las relaciones externas del tipo "hecho-causa" y "hecho-efecto", en la medida en que va avanzando en su desarrollo se pone de manifiesto la necesidad de explicaciones causales verdaderas.

Esto estimula el desarrollo de las operaciones racionales del pensamiento más complejas como la abstracción y la generalización que hace posible que hacia el final del período se haya alcanzado el pensamiento abstracto lógico, como un logro del desarrollo intelectual del escolar.

No obstante, este pensamiento se basa en la lógica formal y no posibilita penetrar en los procesos de surgimiento, desarrollo y movimiento de los objetos y fenómenos de la realidad, es decir en su verdadera esencia.

Aún, la manera en que la enseñanza está estructurada en la escuela primaria conduce a la formación del pensamiento empírico o lógico-abstracto y no propicia la aparición del pensamiento teórico, que surge posteriormente, en la edad adolescente, a pesar de que, potencialmente los escolares primarios pueden llegar a este nivel de adquisición.

Vinculado al pensamiento también se produce un desarrollo intensivo del lenguaje del niño, en su forma oral y escrita. El vocabulario aumenta notablemente por la asimilación del sistema de conocimientos científicos, a la vez que se adquiere el dominio de la estructura gramatical del idioma materno. Las exigencias escolares suponen el suficiente dominio del lenguaje, lo que implica entenderlo y poder usarlo del modo requerido.

Sólo al final de la etapa aparece en el escolar la capacidad para extraer la esencia de un material o situación y expresarla verbalmente en forma exacta y concisa. A la vez pueden elaborar, interpretar y describir grandes concatenaciones de palabras y de sentidos diversos, tanto de forma oral como escrita.

El estudio condiciona el surgimiento de motivos de carácter cognoscitivo, los que sirven de base al desarrollo de los intereses y determinan la actitud que el niño asume ante las tareas escolares. Esta actitud puede ser positiva o negativa, en dependencia de cómo se relacionen estas tareas con las necesidades del niño. Por ejemplo, el escolar puede asumir una actitud negativa ante el estudio, cuando el carácter de las tareas o la forma de relacionarse con el maestro no satisfacen sus expectativas (la clase resulta aburrida, se siente cansado, el maestro no le presta atención, etc) en estos casos pueden aparecer rasgos como la indisciplina, la negligencia, el desinterés, que expresa dicha actitud negativa.

Sin embargo, es frecuente el interés por alguna materia. En general al escolar le interesa el mundo de las cosas. Quiere investigar, experimentar, hacer y actuar para sí mismo. Estas necesidades deben ser aprovechadas por los maestros, con la organización de actividades docentes en las que el escolar pueda preparar sus experimentos, manejar y vigilar los aparatos del laboratorio, hacer sus propios ensayos y aplicaciones prácticas.

La posibilidad de elaborar y comprobar por sí mismo los fenómenos científicos mejora el proceso de asimilación de los contenidos docentes, a la vez que convierte el aprendizaje en algo agradable y desarrolla los intereses cognoscitivos.

El interés por el mundo que le rodea y el afán investigativo se observa también en sus preferencias en el juego. Prefieren los juegos de construcción y de ser posible, de construcción de objetos útiles, que puedan usarse (aviones, planeadores, etc.). Estos juegos se comparten con aquellos en los que despliega su energía, como algunos deportes, la bicicleta, los patines, etc.

En relación con la literatura, en los primeros grados se manifiesta predilección por los cuentos o narraciones, lo que va cambiando para sustituirse por el interés hacia la lectura de hechos reales. Gustan de las leyendas o relatos heroicos. Les interesa el aspecto físico y las hazañas del héroe, pero no su carácter ni sus motivaciones. Prefieren los personajes sencillos, claros, abiertos, que pueden comprenderse con facilidad y que se distinguen por sus rasgos positivos, tales como la valentía, la fuerza, la habilidad y el sentido de justicia.

El escolar tiende a identificarse y compenetrarse con el héroe y desea parecerse y ser como él. Estos héroes pueden convertirse en modelos de como quieren ser y comportarse, los que, al igual que los maestros y padres forman los ideales del niño escolar.

Estos ideales son muy concretos y se centran en la persona y no exactamente en las cualidades que la caracterizan.

Pueden ser tomados como ideales personajes de filmes o series televisivas. Las películas que agradan a los niños de esta edad tienen características semejantes a las de los libros preferidos. Deben tener mucha acción y un personaje heroico o con habilidades extraordinarias con el que puedan identificarse.

Muchos se interesan también por programas didácticos en los que se abordan aspectos de la naturaleza y el mundo que le rodea.

Además de nuevas materias e intereses, la actividad de estudio favorece el desarrollo de **rasgos del carácter** como la firmeza, la perseverancia, la responsabilidad, la tenacidad, la laboriosidad, el colectivismo, etc. También se desarrollan **rasgos morales** como la honestidad, la honradez, la sinceridad, la crítica y la autocrítica.

Por supuesto que no sólo la actividad de estudio propicia el desarrollo de estos aspectos de la personalidad, sino también estimula la adquisición de normas y valores morales y sociales que el niño no poseía. El escolar aprende lo que debe y no debe hacer, lo correcto y lo no correcto en relación con su comportamiento en la clase y en la sociedad.

Se apropia de valores patrióticos, nacionalistas y de carácter social, lo que hace surgir en él vivencias afectivas no experimentadas antes. Aparecen sentimientos de amor a la patria, de amor al prójimo, etc, que enriquecen su vida afectiva.

Las vivencias que surgen ante los éxitos y fracasos escolares, ante la propia actividad de aprendizaje resultan nuevos para el niño. Vive situaciones vivenciales en sus relaciones con el maestro, el grupo de compañeros y con la sociedad en general que hacen surgir emociones, estados de ánimo y sentimientos nunca antes experimentados.

Los sentimientos del escolar no poseen la profundidad y estabilidad que alcanzan estas vivencias en la vida adulta. Pueden cambiar por causas circunstanciales con facilidad.

El niño escolar es poco dado a las expresiones emocionales fuertes y se manifiesta poco emotivo e impulsivo. Aunque la actividad de estudio tiene un lugar primordial en el desarrollo del niño escolar, el juego sigue siendo importante en esta edad, así como otras actividades deportivas, culturales y recreativas que también se realizan en esta etapa.

Las **tareas productivas**, especialmente los trabajos socialmente útiles, cuyos resultados permiten la ayuda concreta a alguien, resultan muy importantes para el niño. En ellas se siente

útil y capaz, lo que genera vivencias afectivas positivas hacia el trabajo y rasgos positivos del carácter.

Todas las actividades se realizan en grupo, lo que marca una diferencia notable en relación con la etapa anterior de desarrollo.

La estructura de los grupos en los primeros grados es poco diferenciada e inestable. El grupo aún no constituye un todo único, unido; está formado por pequeñas unidades que se integran por estar sentados en el mismo pupitre, por conocerse desde antes, por vivir cerca y hacer juntos el camino a la escuela, o porque desean jugar a algo. Su tamaño y composición cambian con frecuencia. Todos tienen los mismos derechos, no hay jerarquías, ni normas grupales.

Esto cambia con bastante rapidez. A partir del segundo y tercer grado comienzan a aparecer señales de la estructuración del grupo:

-Algunos se destacan como jefes. Estos son los que poseen más fuerza y habilidad corporal, poseen objetos codiciados por los otros, son populares en el trato social o son inteligentes para inventar y organizar actividades.

-Aparece una "atmósfera de grupo", un "espíritu de clase" que implica ciertas normas y exigencias a los miembros del grupo como la solidaridad, no delatar o acusar a un compañero, etc. El que no cumpla las normas es rechazado y castigado duramente, en la mayoría de los casos, con una "paliza" o tunda de golpes.

Estos grupos se estructuran rápidamente y en los últimos grados presentan las características de un grupo organizado y consolidado.

Es importante notar que pueden coexistir varios jefes que asumen alternativamente las funciones de dirección en dependencia de la situación y la clase de actividad que se realice. De esta manera un alumno puede ser líder en las actividades deportivas, otro en las docentes, otro en las actividades culturales y otro en las recreativas.

En todos los casos deben ser destacados y poseer destrezas y rendimiento superior al resto del grupo en la esfera que dirigen.

Se amplían las normas y exigencias grupales, las que deben permitir que el grupo alcance sus metas u objetivos.

El escolar comienza a darle importancia a la opinión y aceptación del grupo, lo que influye de modo significativo en el desarrollo de su autoconciencia y autovaloración.

Si bien a inicios de la etapa posee una conciencia de sí, originada de la valoración que han hecho los demás (sobre todo los adultos) de él, no posee normas estables que le permitan autovalorar su rendimiento, su conducta y su personalidad. Sólo sabe, por lo que otros le han

dicho, lo que es bueno y lo que es malo, lo que debe y no debe hacer. Pero, en la medida que avanza su desarrollo, el escolar comienza a valorar de modo independiente su conducta.

Las normas y valores del grupo le sirven de criterios para autovalorarse y las reacciones del grupo ante su comportamiento, el lugar que ocupa en él, la conciencia de como lo ven y valoran los demás, le permiten confrontar sus opiniones personales sobre sí mismo, con las de otros.

Esto indica un nuevo nivel en el desarrollo de la autoconciencia que posibilita al escolar tener una imagen de sí, sobre la base de su comportamiento social. Esta imagen está lejos de contener una reflexión sobre las motivaciones que están detrás de los comportamientos y aún está supeditada en gran medida a las opiniones de los compañeros y los adultos. Tampoco posee estabilidad suficiente, ya que puede cambiar las valoraciones que sobre sí hagan los demás.

Estas limitaciones en la autovaloración y en la autoconciencia tienen relación con el desarrollo psíquico alcanzado en la etapa.

El escolar aún no es capaz de comprender en su esencia la realidad que le rodea, por lo que tampoco logra conocer y entender profundamente a los demás y a sí mismo. Sus análisis y valoraciones son por lo general superficiales, se centran en las acciones y conductas concretas y no alcanzan la integralidad y flexibilidad necesarias para ser objetivas y adecuadas.

El escolar expresa una integración de lo cognitivo y lo afectivo al nivel de las **unidades psicológicas primarias**: necesidades, motivos, normas, valores, rasgos, etc., pero estas aún no se integran en formaciones psicológicas más complejas que posibiliten un **funcionamiento de la personalidad**, a partir de un adecuado nivel de autodeterminación.

Su actitud y comportamiento están condicionados desde el plano externo y tiende a actuar para satisfacer las exigencias externas: del maestro, los padres, los compañeros de grupo, la sociedad.

Aún carece de recursos personológicos que le permitan enfrentar por sí mismo de modo independiente las circunstancias de la vida.

No obstante, debe enfrentar algunas situaciones y tomar algunas decisiones personales, que a nivel de su edad reflejan cierta autodeterminación.

En relación con el desarrollo de los contenidos y funciones de la personalidad podemos encontrar, más allá de lo común, diferencias individuales que tienen que ver con las particularidades de la situación del desarrollo de cada cual.

Aunque hemos enfatizado en el papel del maestro, la familia, y en especial los padres, tienen un rol decisivo en el desarrollo de la personalidad del niño escolar. Es sumamente importante para el niño que la atmósfera de la vida familiar, la comprensión y el trato que los padres le den, el afecto y las exigencias de la familia.

Debe existir una estrecha relación entre la familia y la escuela que posibilite a los maestros orientar a los padres en relación con la educación de los niños de esta edad.

En sentido general no resulta difícil la relación con el escolar. Rara vez se producen conflictos o situaciones difíciles en la clase o en el hogar, lo que facilita la labor educativa en esta etapa del desarrollo.

En la medida en que en el niño se han ido produciendo cambios desde el punto de vista psicológico, también se han producido en esta etapa un desarrollo físico y moral que contribuye al surgimiento de nuevas necesidades, aspiraciones, inquietudes, etc. Sobre todo, el niño experimenta la necesidad de ser más independiente, de ser tratado por los adultos de una forma diferente, es decir, el niño vivencia la necesidad de ocupar un nuevo lugar en el sistema de relaciones sociales, lo que agudiza la contradicción con las formas de actividad y trato con los adultos propios del escolar, esto origina el surgimiento de la crisis, que sólo puede ser superada con el paso a una nueva etapa: la adolescencia.

CONCLUSIONES:

La situación del desarrollo del escolar se caracteriza por su nueva posición social: ser un escolar, lo que le plantea mayores exigencias externas, tanto de la escuela, como del maestro, la familia, los compañeros y la sociedad en general. Desde el punto de vista interno, ha alcanzado un desarrollo anátomo-fisiológico y psicológico que le facilita su incorporación a la vida escolar.

El estudio se convierte en la actividad más importante para el desarrollo de la personalidad en esta etapa. Influyen también las actividades deportivas, culturales, recreativas y productivas, así como la comunicación que establece con los maestros, padres y con el grupo de compañeros.

En el aspecto cognoscitivo se logra una percepción objetiva, analítico-sintética y encauzada hacia lo fundamental del aprendizaje. La memoria aumenta su rendimiento, se va haciendo más lógica y menos mecánica y se dirige voluntariamente a los contenidos que deben ser aprendidos. Se desarrolla la imaginación reproductora y el pensamiento abstracto lógico, lo que le permite formar conceptos científicos y comprender las relaciones entre los objetos y fenómenos de la realidad.

Surgen nuevas vivencias afectivas y se desarrollan las que se poseían, aunque aún son inestables y poco profundas.

Aparecen intereses cognoscitivos relacionados con los contenidos de las materias de enseñanza que se dirigen al conocimiento del mundo externo.

Se desarrollan los rasgos del carácter y se forman ideales concretos, tomándose como modelo a personajes heroicos, extraordinarios, o a los maestros o padres.

Se manifiestan avances en la autoconciencia y la autovaloración. El escolar aprende a autovalorarse y a partir del autoanálisis de su comportamiento y su confrontación con los criterios y valoraciones de los demás, aunque aún esta autovaloración es inestable, incompleta y no siempre adecuada. Su esfera de interrelaciones se amplía.

La comunicación con el maestro implica un nuevo tipo de relación, así como la pertenencia a un grupo escolar.

El maestro tiene autoridad absoluta y sus exigencias se cumplen incondicionalmente. El grupo va estructurándose cada vez más y hacia el final de la etapa se constituye en un punto de referencia importante para el niño que comienza a interesarse por ser aceptado y ocupar un lugar importante en el mismo.

El escolar se independiza un tanto de la familia y las relaciones con los maestros y compañeros se convierten en una nueva fuente para la asimilación de normas y valores morales y sociales.

A pesar de los logros alcanzados, el niño de esta edad tiene limitaciones que le impiden un análisis profundo y esencial de la realidad, lo que se evidencia en el pobre nivel de complejidad de sus contenidos psicológicos y en su funcionamiento, que no refleja una autorregulación y autodeterminación de su personalidad.

Lo alcanzado en este período sienta las bases para el posterior desarrollo de una personalidad madura y sobre todo, ha hecho posible el surgimiento de necesidades que ya no se satisfacen con las formas de actividad y comunicación propias de la etapa, tales como la necesidad de independencia de los adultos y de autoafirmación, la necesidad de no ser tratado como un niño y de ocupar una posición relevante en el grupo y ser aceptado por él.

El desarrollo alcanzado requiere de nuevas formas de relación y de actividad, de nuevas exigencias y derechos, es decir de una nueva situación del desarrollo.

Dado que las formas de comunicación y actividad características de la edad escolar ya no satisfacen el desarrollo alcanzado, entran en contradicción con éste y aparece la crisis, que debe ser resuelta mediante el salto a otra etapa del desarrollo: LA ADOLESCENCIA.

6.EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD EN LA ADOLESCENCIA

Según el criterio más extendido entre los autores que abordan el problema de la periodización del desarrollo ontogenético, la adolescencia constituye el período comprendido desde los 11 o 12 hasta los 15 o 16 años, aunque en esta etapa los límites son muy imprecisos, ya que no depende de la edad cronológica del sujeto, sino de su propio desarrollo personal y social. Así, en un Instituto Politécnico podemos encontrar estudiantes de la misma edad y que difieren notablemente en su desarrollo: uno de ellos, por su madurez, puede ser considerado como un

joven, mientras que otros continúan actuando como adolescentes. Esto ha llevado a que muchos autores no establezcan diferencias entre la adolescencia y la juventud.

Durante la adolescencia, "el niño deja de ser niño, pero todavía no es adulto" por lo que generalmente esta edad es considerada como un período de transición entre la niñez y la juventud, ya que constituye un eslabón, un paso de avance en el desarrollo de la madurez. ¿Por qué entonces la adolescencia es catalogada por muchos autores como una "edad difícil" y "crítica"? ¿A qué se deben los cambios tan radicales que operan en la personalidad del niño durante esta etapa?

Para dar respuestas a estas interrogantes es necesario analizar las transformaciones que se producen en la Situación del Desarrollo, en esta edad.

En el adolescente se producen profundas transformaciones en las condiciones externas e internas de su desarrollo, que lo diferencian cualitativamente del escolar primario.

En el tránsito de la escuela primaria a la secundaria básica, vinculado al acelerado desarrollo físico y sexual, que tiene lugar con estas edades trae consigo cambios en la vida del adolescente que varían el carácter de su actividad y de la comunicación que establece con otras personas.

Ahora en su educación intervienen varios profesores que explican asignaturas diversas con un contenido cada vez más abstracto y complejo, que elevan las exigencias del proceso docente educativo, dirigidas a garantizar la asimilación de las bases de las ciencias. Por otra parte, amplía el círculo de sus relaciones sociales, al establecer nuevas amistades, incorporarse a un mayor número de actividades extraescolares y a la realización de actividades productivas. Todo esto requiere del adolescente mayor independencia.

Igualmente en el hogar se producen cambios en la posición que ocupa el adolescente en la familia, al que se le asignan tareas y responsabilidades más complejas, que implican una participación más activa e independiente de la vida familiar, aunque aún continúa supeditado a la tutela de sus padres.

Todas estas nuevas exigencias sociales determinan que el adolescente sea considerado un escolar con mayor autonomía, lo que caracteriza las condiciones externas de su desarrollo.

Ante este nuevo lugar que la sociedad le asigna, cada adolescente asume una actitud que depende no sólo de estas exigencias (generales y particulares) sino de todo el desarrollo alcanzado anteriormente, es decir, de sus condiciones internas.

Las condiciones internas reflejan tanto los **cambios anatómo fisiológicos como psicológicos** que han venido ocurriendo desde la etapa anterior y que se manifiestan de modo evidente en esta etapa.

Entre las **transformaciones anátomo-fisiológicas** más significativas tenemos las inherentes a la prepubertad y pubertad. Debemos indicar que el primer cambio o transformación se produjo en la etapa anterior. Podemos destacar:

El segundo cambio de forma (estirón), que provoca una desarmonía corporal (las extremidades resultan largas con relación al cuerpo) y el aumento de la fuerza muscular (realizan movimientos bruscos y rígidos y a la vez se fatigan con facilidad).

En ocasiones este fenómeno lleva al adolescente a avergonzarse de su apariencia y de sus torpezas y a una gran necesidad de movimiento, unida a la tendencia al cansancio. En este sentido resulta necesario no avergonzarlos, ni reñirles constantemente por sus torpezas, que resultan inevitables y organizarles una vida sana (ejercicios, alimentación, sueño, etc.).

Como consecuencia de estas transformaciones pueden aparecer otros aspectos así:

-Alteraciones neurovegetativas tales como: palpitaciones, mareos, dolores de cabeza, se eleva la presión arterial, etc. Estas alteraciones están condicionadas por deficiencias en el sistema cardiovascular, al producirse un crecimiento rápido del corazón con relación a los vasos sanguíneos.

-Deficiencias endócrinas y desórdenes funcionales del sistema nervioso que se asocian a problemas entre los que se destacan: el agotamiento intelectual, descenso en la productividad del trabajo, distractibilidad, tensión nerviosa, irritabilidad, fuertes vivencias emocionales, hipersensibilidad, desajustes en el sueño, susceptibilidad a contraer enfermedades, etc.

-Intensificación de la actividad de la hipófisis, glándula de secreción interna cuyas hormonas estimulan el crecimiento de los tejidos y el funcionamiento de otras importantes glándulas (sexuales, tiroides, suprarrenales, el timo, etc.)

-La maduración sexual, relacionada con la maduración de las glándulas genitales, activada por la hormona gonadotropa de las glándulas sexuales. Se forman los caracteres sexuales primarios y secundarios, que constituyen la señal de madurez corporal.

En los varones las tetillas se hinchan y se destacan, el cuerpo se cubre de vellos en zonas donde antes no los había: pelvis, axilas, muslos, pantorrillas y aparece un bozo oscuro sobre el labio superior.

Varían la forma y tamaño del pene y del escroto, crecen los testículos y se inicia el cambio de voz. El cuerpo se torna más anguloso.

En las hembras se desarrollan las mamas, surge el vello púbico y axilar, las caderas se redondean y el cinturón pelviano se ensancha.

Se produce en las hembras la menarquia o primera menstruación y en los varones la primera eyaculación.

En ambos sexos la apariencia física se parece cada vez más a la de un adulto, lo que tiene una fuerte repercusión en el plano psicológico y social. El adolescente se siente más cercano a los adultos, ya no se percibe como un niño y los que le rodean le tratan de modo diferente, en correspondencia con sus cambios anatómo fisiológicos.

Todo esto genera el surgimiento de un sentimiento de madurez y hace aparecer un fuerte interés por la apariencia física y la posibilidad de ser atractivos para los demás, especialmente para el sexo complementario.

El interés por la sexualidad adulta es notable y debe ser satisfecha, a partir de una orientación e información amplia sobre esta esfera de la vida humana, que le permita enfrentar con éxito y seguridad las exigencias que las relaciones de pareja les plantean desde una concepción sana y adecuada de la sexualidad. A los profesores les corresponde un importantísimo papel en este aspecto, toda vez que la familia no siempre tiene la preparación necesaria para ayudar al adolescente en este ámbito de inquietudes.

El maestro debe estar preparado para responder cualquier pregunta del alumno sobre sexo y relaciones de la pareja, no solo en lo relativo a la anatomía y fisiología de la reproducción, sino en la esencia ética de las relaciones de pareja y en las bases de una comunicación positiva entre ambos sexos.

Desde el punto de vista psicológico las condiciones internas en los adolescentes se caracterizan por la **necesidad** de independencia y de **autoafirmación**, que se expresan en el deseo de ser tratados como adultos, ya que el adolescente es consciente del desarrollo alcanzado, por lo que siente que ya no es un niño, se compara con el adulto y exige sus mismos derechos. Simultáneamente se incrementa la necesidad de ocupar un lugar en el grupo de sus contemporáneos, de conquistar el reconocimiento, la aceptación de sus compañeros. Es bueno aclarar que estas no son las únicas necesidades de los adolescentes, pero sí las más significativas para el desarrollo de su personalidad, por lo que deben ser tenidas en cuenta por los adultos, especialmente por los profesores para propiciar su satisfacción a través del desarrollo de nuevas formas de actividad y comunicación que estimulan el desarrollo de la personalidad. Cuando estas necesidades no son satisfechas, por ejemplo, cuando se continúa tratando al estudiante, a su ingreso en el politécnico, como si fuera un niño de primaria, pueden originarse reacciones negativas, problemas que serán objeto de análisis posteriormente.

Veamos entonces cuáles son las formas fundamentales que adquieren la actividad y la comunicación en esta etapa.

A pesar de los cambios ocurridos, el adolescente continúa siendo un escolar por lo que el estudio conserva su carácter de actividad esencial en esta etapa, ya que favorece el desarrollo de la personalidad, tanto en su contenido como en sus funciones.

El estudio condiciona el desarrollo cognitivo del adolescente, ya que la asimilación de conocimientos científicos exige el desarrollo de la percepción que se hace cada vez más reflexiva, convirtiéndose en una observación dirigida a determinar nexos y relaciones entre objetos y fenómenos, la memoria adquiere un carácter más consciente, premeditada y lógica, vinculándose cada vez más al pensamiento, lo que hace al adolescente más apto para apropiarse de un cúmulo mayor de conocimientos, usando para ello procedimientos lógicos. La imaginación se desarrolla considerablemente, vinculada a las tareas docentes, aunque se presenta con más fuerza la fantasía, que hace al adolescente "soñar despierto" en relación con el futuro y con situaciones presentes en las cuales entra en contacto con personas especialmente admiradas.

El pensamiento en esta etapa puede alcanzar un desarrollo elevado, apareciendo el llamado pensamiento teórico.

Este pensamiento que S.L. Rubinsain denomina raciocinio teórico de conceptos abstractos permite al adolescente realizar reflexiones basadas en conceptos, elaborar hipótesis como juicios enunciados verbalmente, los cuales pueden comprobar y demostrar a través de un proceso deductivo (de lo general a lo particular).

El desarrollo del pensamiento en esta etapa, se pone de manifiesto con la posibilidad del adolescente de fundamentar sus juicios, de exponer sus ideas de forma lógica, llegar a generalizaciones amplias, ser crítico con relación a determinadas teorías y a su propio pensamiento. Además el adolescente utiliza formas lingüísticas del pensamiento abstracto tales como símbolos, fórmulas, etc.; lo que expresa las características que adopta la relación pensamiento y lenguaje, en un nuevo nivel cualitativo de desarrollo.

El pensamiento teórico posibilita al adolescente ir más allá de lo superficial, de lo externo o fenoménico para penetrar en la esencia de los objetos y fenómenos de la realidad, lo que le da la posibilidad de conocer de modo más adecuado y profundo el mundo que le rodea incluido en éste las personas con las que se relaciona y su propia persona.

No obstante estos logros del desarrollo intelectual, aún se presentan determinadas limitaciones. Las teorías que elabora el adolescente son simples y en ocasiones carecen de fundamentación y de elementos creativos; al igual que las argumentaciones que dan a sus juicios. Cometan con frecuencia errores de juicio por generalizar prematura y falsamente. Esto se relaciona con un caudal limitado de experiencias, con su impulsividad, con el fuerte matiz afectivo de su pensamiento y con cierta pereza o comodidad intelectual propia de la edad. En ocasiones se relaciona con la falta de concentración y con ciertos restos del pensamiento mágico y religioso.

Jean Piaget, estudioso del pensamiento infantil, considera que es característico en el adolescente el pensamiento operativo formal. Este pensamiento se basa en la lógica de las proposiciones: el adolescente deduce en el plano mental una hipótesis de otra (pensamiento hipotético deductivo). Esta lógica de las proposiciones opera como una combinatoria basada en el grupo INRC o de las dos reversibilidades (estructura lógica del pensamiento formal).

En esta etapa según Piaget se alcanza la reversibilidad completa en el plano del pensamiento, lográndose así el nivel superior en el proceso de descentración.

Si bien esta caracterización de Piaget se ajusta en cierta medida a la realidad, es necesario señalar como limitación de su teoría, considerar este nivel del pensamiento como resultado del desarrollo espontáneo sin tener en cuenta el papel de la enseñanza en este proceso, en toda su dimensión.

El pensamiento teórico continúa desarrollándose durante toda la etapa de la adolescencia, convirtiéndose en factor que contribuye al surgimiento de la concepción del mundo en la edad juvenil.

También la actividad de estudio condiciona el desarrollo de intereses cognoscitivos vinculados al contenido de las propias asignaturas. Surge un interés por los sucesos extraordinarios, por lo personal y lo humano. La literatura de aventuras, detectivesca y de acción atraen a los adolescentes. También la romántica y amorosa.

Si bien en la adolescencia existe la posibilidad de alcanzar este desarrollo intelectual y motivacional a través del estudio ¿cómo se explica entonces que muchos estudiantes lleguen a la edad juvenil con un pobre desarrollo de la capacidad de observación, con una memoria predominantemente mecánica, con dificultades en el desarrollo del pensamiento y falta de interés?.

Es bueno recordar que el desarrollo psíquico no depende de la edad cronológica, sino de la interrelación que se establece entre lo externo y lo interno, a través de la actividad y la comunicación, por lo que las causas de estas dificultades habría que buscarlas en lo externo como fuente de desarrollo, específicamente en las exigencias del proceso docente educativo que conducen al desarrollo de la personalidad. El profesor juega un papel esencial en este sentido, por la influencia que puede ejercer en cada uno de sus estudiantes.

Además del estudio, también juegan un papel formativo esencial las actividades políticas, deportivas, culturales, recreativas y especialmente de trabajo, a través de las cuales surgen en los adolescentes nuevas motivaciones, se van desarrollando actitudes y rasgos del carácter como la laboriosidad, el colectivismo, la perseverancia, etc.

Ahora bien, a pesar de la tremenda importancia de estas actividades, el desarrollo de la personalidad del adolescente está determinado en gran medida por la comunicación con sus compañeros, ya que el grupo satisface las necesidades fundamentales que caracterizan sus condiciones internas. Esto ha llevado a muchos autores a considerar la comunicación o relación como un tipo especial de actividad, cuyo contenido es precisamente la relación con otros adolescentes o con el grupo de compañeros. En estas interrelaciones, se produce un gran desarrollo de las vivencias afectivas, fundamentalmente de sentimientos de amistad, colectivistas, morales y amorosas, que condicionan el surgimiento de relaciones de pareja. A la vez que aparecen sentimientos nuevos como el amoroso, los que ya existían se hacen más variados y profundos, adquiriendo diversas formas de manifestación.

El adolescente se caracteriza por una elevada sensibilidad que le hace muy susceptible y vulnerable a las opiniones y críticas de los demás, especialmente de sus coetáneos. Posee una

gran excitabilidad y labilidad emocional que provoca en ocasiones reacciones impulsivas. A lo largo de la etapa y a partir de un esfuerzo consciente, va logrando un control mayor de las expresiones emocionales, lo que le permite una mejor interrelación con los que le rodean y especialmente con su grupo de amigos.

Resulta interesante la tendencia que se observa en los momentos iniciales de la etapa a la separación y las tensiones entre los sexos. Los varones gozan molestando a las chicas, burlándose de ellas con desprecio. Las muchachas les hacen sentir que ellas son mayores y ellos aún son niños inmaduros a los que no merece la pena prestar atención.

Cuando una chica se acerca a un grupo de varones, estos se comportan ruidosa y groseramente. Cuando ocurre a la inversa, se escuchan "risitas bobas".

La tendencia a estas conductas cambia cuando los grupos escolares son mixtos. En estos grupos es menos marcado que en los grupos de los colegios para hembras y para varones solamente.

Se ha comprobado que la coeducación suaviza las discrepancias entre los sexos y que el juicio de cada adolescente sobre la naturaleza del sexo a que pertenece y sobre la del opuesto, adquieren exactitud y madurez más pronto que en las clases "puras".

Los adolescentes gustan de fanfarronear. Presumen, exageran lo que cuentan, tratan de darse importancia y en ocasiones se muestran groseros, vanidosos, ásperos y pueden perturbar la atmósfera de la comunidad.

Son frecuentes los chismes, las noticias sensacionales para llamar la atención, las historias inventadas sobre sí mismos.

Todo esto no es más que una expresión de su inseguridad que trata de ocultar con modales impertinentes. El saber que ya se dejó de ser niño, pero al mismo tiempo, el darse cuenta de que aún se carece de la experiencia, la capacidad y la madurez para enfrentar la vida adulta, generan un profundo sentimiento de inseguridad y debilidad emocional y conductual.

El adulto debe ser indulgente y benévolo, comprensivo y paciente, ya que el adolescente no puede evitar cometer errores, y la incorporación a la vida social adulta resulta tan difícil como cualquier otro proceso de aprendizaje. A esto se suma la actitud ambivalente del adolescente hacia su madurez: a veces quiere seguir siendo niño y otras quiere ser considerado como adulto, lo que se refleja de modo evidente en su comportamiento.

Esto se va resolviendo en la medida en que se avanza en esta etapa del desarrollo.

El adolescente se identifica con un grupo. En el grupo existen intereses, valores, puntos de vista comunes, que son propios de la edad, por lo que el adolescente se siente comprendido por su grupo, lo que no siempre ocurre en las relaciones de los adultos.

Es por esto que el grupo se erige en fundamental objeto de la orientación y aprobación de su conducta, contribuyendo a la asimilación de normas morales que se establecen en el seno del propio grupo y que todos sus miembros deben cumplir como: el respeto, la ayuda mutua, la confianza, la fidelidad, etc.

Este sistema de normas se denomina "**código de camaradería**". Los adolescentes deben acogerse al código de su grupo para obtener su aceptación, lo que se constituye en un motivo esencial de su conducta. Esta necesidad de ocupar un lugar en su grupo los induce en muchas ocasiones a asumir conductas inadecuadas que incluso pueden hasta rechazar, cometer un fraude en una prueba o encubrir una situación deshonesta para "ayudar" a un compañero. Igualmente para "demostrar su valor" son capaces de arriesgar su vida tontamente, colgándose en la puerta de un ómnibus, caminando por un alero, etc.

La puesta en práctica de este código grupal de carácter moral genera conflictos entre el adolescente y el adulto, lo que lleva a determinados autores a considerar la existencia de una "**moral autónoma**" que se opone a la "**moral adulta**" (nos referimos al llamado conflicto generacional). Este punto de vista es inadecuado, ya que los adolescentes no se oponen a la "moral adulta" sino a la **moral de obediencia** que en ocasiones el adulto trata de imponer, por lo que no necesariamente la relación entre adolescentes y adultos debe adquirir carácter de conflicto (aspecto éste al que nos referiremos posteriormente). En este sentido se ha demostrado que a partir del cuarto grado (edad escolar) la aprobación del maestro comienza a ser desplazada por la aprobación de los coetáneos, como motivo esencial de la conducta del niño.

En la adolescencia la opinión social del grupo posee mayor peso que la de los padres y maestros y en este sentido el bienestar emocional del adolescente depende si ha logrado ocupar el lugar al que aspira dentro de su grupo.

Investigaciones realizadas según L.I. Bozhovich, en torno a esta problemática han demostrado aspectos tales como:

-Que la causa fundamental de indisciplina de algunos adolescentes en la escuela, es no haber encontrado el lugar al que aspiran dentro de su grupo, adoptando conductas negativas como estrategias para "ser tenidos en cuenta" por sus compañeros y maestros. Estos problemas de conducta requieren de una atención individualizada por parte de los adultos (padres, maestros, etc.), y en su modificación pueden también jugar un papel importante los compañeros más cercanos al adolescente, como colaboradores del maestro, en esta tarea. Esta situación de no ser manejada adecuadamente, puede conducir a la aparición de conductas delictivas, que son resultado de la inadaptación social del adolescente.

-Otro fenómeno relacionado con esta problemática es "**la persecución de la nota**". Algunos adolescentes tratan de lograr a toda costa (incluso a través del fraude académico), calificaciones elevadas aunque estas no constituyan una expresión de verdaderos conocimientos, como forma de alcanzar el reconocimiento social de su grupo.

-Otra particularidad característica de los adolescentes es su **tendencia a evitar la crítica de sus compañeros**, siendo capases de renunciar a sus propios puntos de vista para lograr la aprobación de sus coetáneos. En este sentido en investigaciones realizadas con grupos de adolescentes cubanos, se ha constatado que valoran el fraude académico como expresión de camaradería, de ayuda al compañero y no como conducta que implica la transgresión de una norma moral; la honestidad.

En esta etapa son las **cualidades personales (psicológico-morales)**, las que determinan la posición del adolescente dentro del grupo. Estas cualidades son de carácter abstracto y se diferencian de aquellas que resultaban importantes en la edad escolar (iniciativa en el juego, destreza física, etc.). Pueden ser la inteligencia, la valentía, la fidelidad, el colectivismo, la discreción, etc.

Cada grupo se orienta por normas diferentes cuyo carácter positivo o negativo depende del desarrollo del grupo. Así en un grupo pueden existir normas positivas como obtener elevadas calificaciones en las materias, obtener un lugar destacado en la emulación, mientras que en otras se valora como positivo el enfrentamiento a los profesores, la indisciplina, etc. Estas normas y valores poseen solo una relativa estabilidad en la adolescencia y pueden modificarse con un trabajo educativo adecuado.

Las posiciones morales que adopta el adolescente dependen en gran medida de las exigencias morales vigentes en su grupo de coetáneos. No obstante van apareciendo en él un conjunto de puntos de vista, juicios y opiniones propios de carácter moral que participan en la regulación de su comportamiento, con relativa independencia de las influencias grupales.

Dado que aún no existe una concepción moral del mundo, la regulación moral no alcanza su nivel superior de desarrollo (autorregulación), al no existir un sistema de convicciones y valores morales personales que la posibiliten.

Algunos autores han caracterizado el desarrollo moral del adolescente, en particular, J. Piaget y L. Kohlberg, desde posiciones intelectuales.

J. Piaget señala que en la adolescencia, gracias a la aparición del pensamiento operativo formal, la moral alcanza un nivel de "autonomía" (moral autónoma), lo que significa que se produce una regulación interna y efectiva del comportamiento moral en el adolescente.

Por su parte, L. Kohlberg considera que en la adolescencia aún no existe un nivel de regulación moral sobre la base de "principios autoaceptados" (moral interna o autónoma) sino una "moral convencional", ya que el motivo fundamental del comportamiento moral del adolescente es la aprobación de los otros (social).

Como se observa este autor se acerca en mayor medida que J. Piaget a los criterios de los psicólogos materialistas sobre este aspecto; aunque ambos absolutizan el papel de los factores intelectuales en este proceso, y en el caso de Kohlberg, los aspectos formales de los componentes morales, relegando a un segundo plano los aspectos de contenido.

En Cuba, Otmara González investigó el proceso de autorregulación moral, en diferentes edades; analizando en particular, el papel de los componentes cognitivos, afectivos y autovalorativos en el comportamiento honesto.

A través de esta investigación se pusieron de manifiesto, entre otros, los siguientes resultados:

-En los diferentes grupos (escolares, adolescentes y jóvenes) se presentaron dificultades con el conocimiento de contenidos esenciales de la norma de honestidad.

-En los adolescentes el comportamiento honesto (al igual que en los escolares), se lleva a cabo fundamentalmente por la necesidad de aprobación social, no obstante comienza a aparecer de manera incipiente la necesidad interna de comportarse moralmente, característica de los jóvenes.

Otro aspecto característico de esta etapa, muy vinculada al desarrollo moral es el surgimiento de un nuevo nivel de autoconciencia. Este desarrollo está determinado en gran medida por la necesidad del adolescente de conocerse a sí mismo, ser independiente y lograr la aceptación del grupo de coetáneos.

La autoconciencia adquiere un carácter generalizado, permitiendo al adolescente una mayor objetividad en sus juicios, así como en la valoración de sus propias cualidades y las de otras personas; aspecto que influye de manera significativa en el desarrollo de la autovaloración.

En esta etapa también la autovaloración adquiere un carácter consciente y generalizado, aunque aún el adolescente no realiza una fundamentación adecuada de sus características personales como sistema, y en ocasiones, las cualidades que destaca al autovalorarse son abstractas, no lográndose establecer un vínculo adecuado entre estas y su comportamiento diario.

El investigador cubano Gerardo Roloff constató que en la adolescencia (en relación a la edad escolar), la autovaloración interviene de forma más activa en la regulación del comportamiento, ya que comienzan a actuar en unidad sus funciones subjetivas-valorativa y reguladora.

Por su parte el profesor e investigador Fernando González, en su libro "Motivación moral en adolescentes y jóvenes", expone un conjunto de resultados obtenidos en investigaciones realizadas con distintas muestras de estudiantes cubanos las que caracterizan los tipos de autovaloración existentes en estas etapas.

En este sentido distingue la autovaloración estructurada de la no estructurada. En el primer caso la autovaloración activa y reflexiva sobre sí mismo, desarrolla la autocrítica y por consiguiente el planteamiento de tareas de autoeducación. La autovaloración no estructurada se presenta cuando el sujeto al autovalorarse, refiere características aisladas de su comportamiento sin un análisis causal y un pobre desarrollo de la autocrítica, todo lo cual conduce a una regulación poco efectiva de su comportamiento.

En general, se encuentra que la autoconciencia y la autovaloración, en la mayoría de los sujetos, no alcanza la adecuación y nivel de generalización esperados.

Según el Dr. F. González Rey, en muchos de los adolescentes se manifiesta una tendencia a la subvaloración, sobre todo en aquellos que presentan bajos resultados docentes, lo que se evidencia en la inseguridad y en el planteamiento de objetivos y aspiraciones por debajo de sus posibilidades. Igualmente se evidencia casos concretos, en los que predomina la sobrevaloración lo que también resulta negativo para el desarrollo de la personalidad.

En otras investigaciones realizadas en Cuba sobre este tema se ha encontrado:

-Que los contenidos más mencionados por los adolescentes al autovalorarse son los referidos al estudio, la recreación, la familia y los compañeros. En general estos contenidos fueron expresados de manera formal, sin un compromiso emocional que garantice su carácter regulador en el comportamiento.

-Si bien los adolescentes, logran valorarse en cierta medida en la esfera del estudio, aún la futura profesión (las características necesarias para su desempeño) no forma parte de su esquema autovalorativo como aspecto significativo.

Muy relacionado al aspecto de la autovaloración se producen transformaciones en los ideales, formación motivacional compleja que también juega un papel importante en la regulación del comportamiento.

Los ideales adquieren un carácter generalizado y pueden estar representados por uno o varios modelos en los que el adolescente destaca cualidades concretas y abstractas (psicológico-morales). Estos modelos en muchos casos son portadores de valores morales elevados por lo que a los adolescentes les resulta difícil imitarlos en su comportamiento cotidiano.

L.I. Bozhovich señala que se produce una preferencia por la elección de personajes heroicos, cuyas cualidades sirven al adolescente de patrón de valoración de su propia conducta y la de otras personas.

Fernando González en investigaciones realizadas con adolescentes cubanos concluyó, que por su contenido, los adolescentes destacan en su ideal cualidades generales, aunque no es hasta la edad juvenil que se logra una mayor vinculación entre estas cualidades y el comportamiento del sujeto, apareciendo con mayor fuerza, aquellas relacionadas con su proyección futura y necesidad de autorregulación. En relación a la estructura, resultan en esta etapa los más típicos los ideales concretizados y generalizados. Estos ideales tienen poca efectividad en la regulación del comportamiento de los adolescentes investigados, es decir, en la mayoría de los casos se manifiesta más la admiración hacia las cualidades que presenta el ideal moral, que su utilización activa en la autoeducación de la personalidad. Así, un adolescente puede admirar mucho a una persona, expresar que quisiera ser como ella y sin embargo, comportarse de forma totalmente diferente. Estos resultados corroboran que los adolescentes regulan su conducta en mayor medida por las normas y valores del grupo, que no son el producto de su elaboración personal.

Con relación a la motivación profesional (también denominada como intereses profesionales), la elección de la futura profesión aún no constituye un problema para el adolescente. Comienzan a desarrollarse motivos o intereses cognoscitivos, inclinándose a las profesiones que están más vinculadas a las asignaturas preferidas o que poseen un mayor reconocimiento social.

En las investigaciones realizadas por Fernando González en Cuba, expuestas en su libro "Motivación Profesional en Adolescentes y Jóvenes", agrupa a los adolescentes estudiados de acuerdo a las características de esta formación de la manera siguiente:

-Un nivel de intenciones profesionales precisas y bien fundamentadas que se expresan en el conocimiento adecuado del contenido de la futura profesión con la que los sujetos establecen un vínculo afectivo positivo e incipiente desarrollo de su elaboración personal.

-Un nivel inferior de desarrollo de las intenciones profesionales representado por aquellos sujetos que poseen un pobre conocimiento del contenido de la profesión futura, hacia el que no manifiestan una relación emocional.

-Un tercer nivel en el que se agrupa a aquellos estudiantes que presentan una orientación general hacia diferentes ramas del saber (ciencia, técnica, arte, etc.) o refieren diferentes profesiones que pueden o no encontrarse relacionadas entre sí de acuerdo a su objeto de estudio.

En sentido general es característico en los adolescentes orientarse hacia diferentes profesiones en los marcos de la actividad docente sin lograr una precisión y/o fundamentación de sus propósitos en esta esfera ni una participación activa y consciente en actividades extraclase, relacionadas con su futura profesión.

Es fundamental que el profesor conozca estas características de los adolescentes para que pueda atenderlas, propiciando al máximo la posibilidad de que éste haga una valoración más adecuada de sus capacidades y se plantee por lo tanto un nivel de aspiración apropiado que favorezca el desarrollo de la personalidad, por medio de la autoeducación, rasgo de vital importancia en esta edad.

Hasta aquí se ha analizado el papel que juegan la actividad y la comunicación, fundamentalmente con el grupo, en el desarrollo del contenido de la personalidad. Sin embargo, es necesario analizar cómo este contenido se manifiesta en la regulación del comportamiento, lo que depende de las características específicas de cada personalidad y se expresa en una serie de indicadores funcionales.

En sentido general, la mayoría de los adolescentes presentan un desarrollo pobre de la proyección futura, viven el momento actual, sin pensar mucho en el futuro, en su inserción en la vida adulta, que aún resulta muy lejana para ellos. Esto hace que cuando en esta etapa es necesario realizar la selección de la profesión, se haga sin una reflexión profunda, sin una valoración objetiva de sus capacidades y necesidades y sin una orientación profesional adecuada.

En muchas ocasiones los adolescentes seleccionan una carrera técnica sin conocer su contenido, por lo que después se sienten desmotivados o frustrados durante su desarrollo. Esto evidencia poca utilización de las operaciones cognitivas, así como dificultades para estructurar su campo de acción, lo que a su vez dificulta la posibilidad de realizar esfuerzos volitivos conscientes y estables para alcanzar objetivos que no siempre están claramente definidos.

El pobre desarrollo de los aspectos funcionales de la personalidad se manifiesta también en el análisis y valoración que el adolescente hace de las situaciones y de las demás personas. En estas cosas tiende a ser unilateral, rígido y poco objetivo, analizando la situación desde su punto de vista o exagerando el peso de aspectos específicos y particulares que no le permiten ver de modo global e integral la misma. Así, desaprovecha sus experiencias y nivel de información y no es capaz de utilizarlo eficientemente en la comprensión de los hechos y por tanto en su adecuado enfrentamiento y solución.

En sus intereses es bastante lábil y rara vez logra mantener sus esfuerzos volitivos por largo tiempo en el logro de metas u objetivos planteados. Por ejemplo, puede comenzar a practicar un deporte: Karate, lucha, judo, etc., y al poco tiempo lo abandona. En este sentido requiere de fuertes motivaciones para lograrlo.

Las metas y propósitos que se plantea por lo general son a corto plazo y cualquier obstáculo se convierte en una barrera infranqueable que no se decide a saltar. Así mismo, los fracasos generan frustraciones fuertes y vivencias emocionales internas que influyen en su conducta.

Es evidente que no todos los adolescentes presentan tales características, por ejemplo en los casos en que existe una orientación vocacional adecuada, el adolescente puede manifestar intereses desarrollados que garanticen un nivel de reflexión mayor, así como una proyección futura a largo plazo, lo que sirve de base para el planteamiento de objetivos precisos y para la realización de esfuerzos volitivos encaminados a lograrlos. En este aspecto al igual que en los analizados anteriormente se destaca el papel del profesor en la conducción del desarrollo psíquico. Sin embargo, en esta etapa se manifiesta una contradicción importante; los adolescentes son más susceptibles a la influencia del grupo que a la del profesor, con el que son sumamente exigentes y críticos. ¿Cómo resolver esta contradicción?

En la adolescencia el maestro debe continuar organizando la opinión grupal pero en forma indirecta: apoyándose en los adolescentes, y no tratar de lograr la asimilación por parte de estos de determinadas exigencias bajo "presión" externa, ya que esta situación conduce a un formalismo moral, más peligroso y dañino para el desarrollo de la personalidad que el formalismo en la enseñanza.

El maestro constituye un elemento central en el sistema de comunicación del adolescente. La relación entre estos adquiere características diferentes a las presentadas en la edad escolar por cuanto:

-El maestro deja de representar una **autoridad "sagrada"** y sólo puede ejercer su condición de modelo de conducta, si es aceptado como tal en función de sus características personales. En este sentido no basta que los adolescentes reconozcan la preparación técnica del maestro y su "superioridad" con relación al volumen de conocimientos que posee, sino que resulta esencial la conducta social y moral del maestro, así como su capacidad de establecer una relación afectiva adecuada con los estudiantes, basada en el respeto y ayuda mutua y en la comprensión e implicación personal en las problemáticas que estos presentan.

-El adolescente interactúa con diferentes maestros, los cuales son portadores de diferentes valoraciones de la realidad y de la propia personalidad del adolescente. Esta variedad de juicios juega un importante papel en el desarrollo de la autovaloración y permiten al adolescente ganar mayor independencia en sus propias valoraciones.

Esta experiencia con diversos maestros le permite formarse una imagen del maestro ideal. Compara siempre la conducta de sus maestros con esta imagen y no siempre el comportamiento de sus maestros se corresponde con sus expectativas.

El adolescente exige de sus maestros cualidades como la justeza, la paciencia y el buen humor. El maestro debe tratar a todos por igual y en relación con el cumplimiento de esta norma son muy susceptibles. Deben ser alegres, hacer chistes y bromear de vez en cuando. Debe ser paciente y tolerante con los alumnos y permitir que algunas veces se rían y diviertan en la clase, que demoren en dar una respuesta, que puedan dar una opinión. Debe volver a explicar lo que ellos no han entendido y no molestarse cuando alguien se equivoca.

Se exige al maestro control emocional, no alterarse, no mostrarse nervioso, no pelear ni faltar el respeto a los alumnos.

Si la actitud del maestro responde a las exigencias del alumno y si además, tiene la habilidad de dar una enseñanza estimulante, variada y activa, sus relaciones con sus alumnos adolescentes pueden ser magníficas. En estos casos los estudiantes son capaces de cualquier sacrificio por su maestro y establecer una marcada colaboración con él.

Este tipo de maestro puede convertirse en un ideal para el adolescente. Desea parecerse a él, ser como él, relacionarse con él. Se constituye en un modelo a imitar y puede ejercer una influencia educativa con el sólo ejemplo de su personalidad, sin necesidad de realizar acciones formativas especiales para educar.

Pero aun este tipo de educador debe enfrentar situaciones difíciles en la clase que son características en esta edad. Por ejemplo, malos modales, travesuras, groserías, rebeldía y enfrentamiento al educador. Estas conductas son más frecuentes en los varones y tienen su explicación en la inseguridad y necesidad de autoafirmación. Pueden mostrarse arrogantes y enfrentarse al maestro, sólo para mostrarse así mismo hasta donde puede llegar, y mostrarle a los demás que tiene arrojo, seguridad y valentía.

El aula es también un lugar para conversar e interactuar con los amigos, por lo que comúnmente los adolescentes se distraen y se advierte un murmullo molesto y entorpecedor.

En ocasiones pueden producirse conflictos entre algún alumno y el grupo o entre subgrupos dentro del aula. Las causas son por lo general el no cumplimiento del "código de camaradería", llevarse casi siempre con alumnos o con subgrupos que se muestran arrogantes, pretenciosos, altaneros o insolentes con los demás compañeros. También con los aduladores del maestro o los que delatan a sus discípulos. En todos los casos han faltado al código de compañerismo del grupo y son rechazados por los demás.

El profesor con experiencia maneja esta situación sin dificultad y no permite que las mismas afecten al desarrollo de la actividad docente.

También la familia representa un importante factor en el sistema de comunicación del adolescente. En la vida familiar el adolescente debe responder a un conjunto de exigencias, en función de su desarrollo como personalidad.

Aunque la opinión de los coetáneos ha sido considerada en la literatura psicológica como elemento fundamental que determina la conducta del adolescente, nosotros hemos comprobado en entrevistas realizadas a grupos de adolescentes cubanos que la opinión **de los padres sigue teniendo gran importancia para el bienestar emocional** del adolescente. En este sentido consideramos que no necesariamente en todo momento el adolescente responde a lo pactado por su grupo, sino que esto dependerá del estilo de comunicación que se haya desarrollado entre este y sus padres.

Analizando en sentido general las características que adopta la relación adultoadolescente podríamos señalar lo siguiente:

-El sistema de obediencia y subordinación característico de etapas anteriores del desarrollo se hace **inadmisible** para el adolescente. Este sistema de relación tiende a mantenerse por cuanto el adolescente depende económicamente del adulto y presenta rasgos de inmadurez e infantilismo.

-De no establecerse un nuevo sistema de interrelación entre el adulto y el adolescente, surge entre estos un **conflicto** cuya causa es la contradicción entre los criterios de ambos acerca de los derechos, deberes y grado de independencia que debe tener el adolescente.

Este conflicto de hacerse crónico, puede conducir a la pérdida por parte del adulto de su influencia sobre la personalidad, en formación, del adolescente; en una etapa donde se produce un importante desarrollo de su esfera moral y en general de toda su personalidad.

-La solución de este conflicto puede lograrse si el adulto y el adolescente establecen relaciones de colaboración y de comunicación sobre la base del respeto, confianza y ayuda mutua.

LA CRISIS DE LA ADOLESCENCIA

Muy vinculado al problema antes analizado, aparece como aspecto distintivo de este período, la llamada: "crisis de la adolescencia".

Numerosos autores han tratado de dar una explicación a este fenómeno partiendo de diferentes posiciones.

La corriente del universalismo biogénico aporta una interpretación biologista de este fenómeno al hacerlo depender de la maduración del organismo; por su parte los antropólogos culturales se sitúan en el polo contrario considerando el ambiente (influencias sociales, no vistas en su condicionamiento histórico), como determinantes de la crisis. A estas exposiciones se suman aquellas que identifican esta crisis con los conflictos generacionales.

¿Cuáles son entonces las consideraciones de la psicología materialista dialéctica relativas a la caracterización y explicación de la crisis de la adolescencia?

Para la psicología materialista dialéctica la crisis de la adolescencia no se identifica con "conflicto" sino que es valorada teniendo en cuenta su contribución al desarrollo de la personalidad en esta etapa. Incluso algunos autores la consideran su **fuerza motriz**.

Es una crisis de **carácter psicológico** que expresa la contradicción existente entre las potencialidades psicológicas crecientes del adolescente (de las cuales este va siendo cada vez más consciente) y las posibilidades reales para su realización.

Esta contradicción es provocada por la "**posición intermedia**" que ocupa el adolescente. Por una parte se plantean a su comportamiento exigencias elevadas (debe mantener una disciplina consciente, realizar con seriedad sus tareas, comportarse de manera reflexiva e independiente) y por otra se le brindan pocas posibilidades de organizar por sí mismo su comportamiento pues realmente no siempre se encuentra preparado para tener el grado de independencia al que aspira.

Las necesidades de independencia y autoafirmación; características del adolescente, son expresión de la crisis; manifestándose en ocasiones a través de conductas que resultan chocantes al adulto con sus preguntas, emplean estilos altisonantes de conversación, dan muestras de sabiondez acentuada, tratan de ser originales en el uso de la moda o presentan un extremo abandono de su apariencia física.

Estas manifestaciones, paradójicamente, son expresión de la inseguridad del adolescente y una forma de buscar apoyo y comunicación con quienes le rodean. Su expresión tendrá un carácter más o menos marcado, en función del manejo que logren las personas cercanas al adolescente, de su comportamiento.

CONCLUSIONES

La adolescencia constituye una etapa de rápidos y profundos cambios en el desarrollo del individuo.

Se amplían los sistemas de actividad y comunicación que determinan el surgimiento de un conjunto de características psicológicas propias de este período.

Desde el punto de vista social, el adolescente sigue siendo un escolar, pero las exigencias del medio le obligan a desarrollar una mayor autonomía e independencia.

Los cambios anátomo-fisiológicos tales como el segundo cambio de forma y la maduración sexual, modifican su aspecto físico y le hacen parecerse más a un adulto que a un niño. Esto hace surgir un sentimiento de madurez que influye de modo decisivo en que el adolescente sienta que no es un niño y desee ser tratado como adulto.

Exige independencia, pero aún se siente inseguro para comportarse de modo autónomo con éxito, lo que le impulsa a autoafirmarse constantemente ante los demás. por esta razón manifiesta conductas exageradas que no siempre agradan a los adultos.

El grupo de coetáneos adquiere una tremenda importancia y el ocupar una posición en él se convierte en un motivo fundamental del adolescente. Asumirá las normas y valores grupales y actuará en correspondencia con ellos para ser aceptado por los demás. En el grupo intercambia criterios y opiniones sobre la amistad, sobre las demás personas y sobre sí mismo que influyen en su formación moral.

Comienza a reflexionar sobre sí mismo, surge la necesidad de conocerse y autovalorarse adecuadamente por lo que se desarrollan estas formaciones psicológicas. Se asumen como modelos a imitar personajes heroicos o extraordinarios, por lo que los ideales resultan difíciles de llevar a la práctica y no regulan con efectividad el comportamiento.

El adolescente vive en el presente, no le preocupa mucho su futuro, por lo que no se manifiestan con frecuencia motivaciones profesionales desarrolladas a esta edad. Aunque aparecen nuevos intereses, estos son bastante inestables.

Se desarrolla el intelecto, especialmente el pensamiento que alcanza las características de un pensamiento teórico, hipotético deductivo y surgen nuevas vivencias afectivas, como las amorosas y estéticas; sin embargo, el adolescente es bastante lábil e impulsivo y no siempre logra controlar de modo efectivo la expresión de sus emociones.

Aún es un tanto unilateral y rígido con los análisis y valoraciones que hace de los hechos y de las demás personas, lo que le puede traer dificultades en sus relaciones interpersonales. No logra un funcionamiento efectivo de su personalidad en todas las situaciones que así lo requieren.

No obstante los logros alcanzados le permiten una reorganización de la esfera motivacional, una mayor estabilidad de la jerarquía de motivos y por tanto un nuevo peldaño en la conquista de la autodeterminación, como indicador esencial de la personalidad adulta desarrollada.

Todas estas adquisiciones al ser concientizadas por el adolescente como potencialidades, lo impulsan a exigir de quienes le rodean mayor independencia y respeto para su individualidad pudiendo mostrar conductas que nos llevan a definir 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 un principio esencial de la psicología y la pedagogía: **La enseñanza conduce al desarrollo y le dirige**.

Este principio se traduce en la necesidad de "conducir" al adolescente a encontrar el **sentido de la vida**; de forma tal que haga suyos, aquellos valores y legítimas aspiraciones sociales y morales de la sociedad, a través de su asimilación activa y personal, todo lo cual posibilitará una regulación consciente de su comportamiento y el surgimiento de la concepción del mundo en la edad juvenil.

Ahora bien al final de la adolescencia, el desarrollo alcanzado hace que la sociedad le asigne nuevos deberes y derechos que condicionan el surgimiento de nuevas necesidades que ya no pueden ser satisfechas con las formas de actividad características de la etapa o con la relación afectiva con el grupo, por lo que se hace necesario el tránsito a una nueva etapa de desarrollo y con ella, a nuevas formas de actividad y comunicación.

7.EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD EN LA JUVENTUD

Algunos psicólogos no establecen una diferenciación entre la edad juvenil y la adolescencia, planteando que en la juventud no ocurren cambios significativos y sólo se produce la consolidación y perfeccionamiento de lo alcanzado en la adolescencia.

Tienen razón al plantear que en la edad juvenil se estabilizan y perfeccionan los aspectos fundamentales de la estructura de la personalidad que se han venido formando desde edades

anteriores. También es cierto que en cuanto a las características anátomo-fisiológicas se va produciendo un proceso de culminación y consolidación del desarrollo alcanzado.

Sin embargo, si analizamos la situación del desarrollo del joven encontramos cambios de consideración que diferencian de manera notable a esta etapa de la anterior. Estas transformaciones determinan el desarrollo de la personalidad y las características propias de esta etapa de la vida.

La edad juvenil comprende desde los 15 o 16 años hasta los 22 o 23 años aproximadamente. Su culminación está vinculada a la inserción del joven a la vida adulta y fundamentalmente a la actividad laboral, para la cual se ha preparado durante toda esta etapa. Con la edad juvenil culmina en lo fundamental el desarrollo de la personalidad, aunque ésta continúa su proceso de cambios y transformaciones durante toda la vida.

En relación con las condiciones internas biológicas, en esta etapa finaliza el proceso de maduración sexual y concluye paulatinamente el crecimiento haciéndose más marcada la semejanza con el adulto. Igualmente concluye el crecimiento neuronal y de la corteza cerebral y sólo continúa un perfeccionamiento funcional. Sin embargo, aún existe una elevada sensibilidad del sistema circulatorio y del sistema nervioso central y periférico ante excitaciones externas, lo que hace al joven más vulnerable a las afecciones cardíacas y a diferentes manifestaciones neuróticas.

En el aspecto externo la sociedad le asigna una serie de deberes y derechos que el joven debe enfrentar: derechos electorales, puede contraer matrimonio, adquieren responsabilidad penal, se incorpora a la defensa de la patria, incluso puede iniciar su vida laboral. Todo esto hace que el joven tenga que comportarse con mucha mayor autonomía, madurez y responsabilidad, en forma bastante similar al adulto. Es por ello que se plantea que, en cuanto a las condiciones externas, los jóvenes se encuentran en el **umbral de la vida adulta**, lo que implica que en esta etapa deben adquirir la madurez necesaria para convertirse en adultos útiles a la sociedad.

El joven es consciente de estas exigencias y por ello en sus condiciones internas aparece la necesidad de determinar su lugar en la vida, estrechamente vinculada a la preocupación por el futuro, que se convierte en la tendencia fundamental de esta etapa. A diferencia del adolescente, el joven vive el presente en función del futuro, no sólo sueña con el futuro, sino que comienza a actuar para lograr sus propósitos, debe seleccionar y asimilar una profesión que garantice el camino de su vida, lo que se constituye en un verdadero acto de autodeterminación.

Al analizar la interrelación entre lo externo y lo interno en esta etapa, es evidente la importancia que reviste la formación profesional como actividad que garantiza la preocupación para el futuro y con ella, el desarrollo de la personalidad.

Para el joven es fundamental formarse profesionalmente, para poder enfrentar su vida futura y satisfacer de esta forma la necesidad de encontrar su lugar en el trabajo, en la sociedad, en la vida. Es por esto que es fundamental en esta etapa una adecuada orientación profesional por parte de los adultos que se relacionan con el joven y fundamentalmente, por parte de la

escuela, para que ese acto de autodeterminación que constituye la selección de la profesión y posteriormente la formación profesional, se efectúe sin mayores dificultades. La selección de la profesión como un acto determinado de la conducta puede tener contenidos psicológicos diferentes y realizarse sobre la base de procesos psíquicos distintos. En los jóvenes la selección de la profesión es la elección de un camino determinado de la vida, la búsqueda de un lugar en el proceso social de producción, la total inclusión de uno mismo en un todo social. Esta selección profesional llevada al nivel de la autodeterminación del hombre puede lograrse sólo como resultado de los procesos más complejos de análisis, tanto de las posibilidades prácticas de su futura actividad, como de sus recursos internos (capacidades, inclinaciones, conocimientos, hábitos, carácter). Presupone también el saber tomar decisiones y actuar sobre la base de lo decidido conscientemente, relativo a un futuro todavía lejano. Esta elección implica un grado de desarrollo psíquico del joven suficientemente alto y un cierto nivel de madurez.

En los adolescentes la selección de la profesión puede constituir la realización de aspiraciones inmediatas, incluso no vinculadas directamente con la propia actividad profesional y no mediatizadas por otras consideraciones e intenciones que tienen lugar en los casos de una verdadera elección de la vocación profesional.

De esta forma la elección de la profesión puede ser el resultado de una imitación de compañeros o de los padres, o una decisión tomada bajo la influencia directa de circunstancias externas, o de un interés surgido casualmente. Esto no ocurre en los jóvenes, en los que la selección de la profesión es el resultado de una profunda reflexión.

Se hace necesario a la hora de analizar las características psicológicas de la juventud, partir del análisis de la influencia que ejerce la actividad de formación profesional, en el desarrollo de la personalidad en esta etapa.

A través de la actividad de formación profesional se produce un desarrollo intensivo de la **concepción del mundo**, que irradia su influencia sobre todos los demás aspectos de la estructura de la personalidad. Esto se debe a la necesidad que tiene el joven de conocer el mundo que le rodea y comprenderse a sí mismo para poder determinar su lugar en la vida.

Como es sabido la concepción del mundo constituye una formación psicológica que integra un conjunto de conocimientos y valoraciones sobre distintas esferas de la vida y actividad del hombre (sobre la ciencia, la técnica, el arte, la política, la moral, etc.) así como conocimientos y valoraciones sobre sí mismo y su actuación, en correspondencia con los puntos de vista, juicios y opiniones que ha formado, es por ello que la concepción del mundo constituye propiamente un sistema de convicciones.

En la medida que el joven adquiere más conocimientos sobre el mundo y sobre sí mismo, a través de la actividad docente profesional, logra un mayor desarrollo del contenido de su personalidad.

En el aspecto cognitivo los procesos que lo componen adquieren un matiz **emocional**, motivado por la necesidad de adquirir conocimientos que sirvan de base a su formación profesional.

La percepción y la memoria se dirigen hacia aquellos aspectos relacionados con su preparación para el futuro. El pensamiento se perfecciona y se convierte en un pensamiento crítico-valorativo.

Todo trata de comprenderse desde el punto de vista personal y lo que se aprende pasa a formar parte de sus conocimientos y criterios personales. La elaboración personal de lo que se asimila es un aspecto importante en la actividad intelectual del joven.

Esto se manifiesta en las defensas apasionadas de sus ideas y en las discusiones acaloradas con personas que tienen criterios opuestos a los suyos. No obstante, las investigaciones realizadas en Cuba por L.Pérez y R. Bermúdez reflejan dificultades en los procesos intelectuales: la memoria tiende a ser mecánica en algunos jóvenes y el pensamiento empírico. Esto indica limitaciones para penetrar en la esencia de los fenómenos naturales y sociales y una pobre elaboración personal.

En investigaciones realizadas por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba, también se han encontrado dificultades con el desarrollo de habilidades intelectuales imprescindibles para la solución de problemas, sin embargo estas habilidades se han logrado formar a través de una enseñanza adecuada, lo que demuestra que, aunque los estudiantes tienen amplias posibilidades de desarrollo, aún las influencias educativas no son suficientes para obtener un desarrollo pleno en este aspecto.

En lo afectivo, los sentimientos se hacen más estables, profundos y variados. En la medida en que los jóvenes adquieren una mayor preparación político-ideológica, se produce el desarrollo de sentimientos patrióticos, internacionalistas. La amistad y el amor se hacen más estables y vinculados al desarrollo moral del mundo y que sirven de base al establecimiento de relaciones más duraderas que muchas veces culminan en el matrimonio.

El carácter que adquieren las relaciones en la pareja, dependen, por lo tanto, del contenido moral de la personalidad, lo que determinará que las relaciones amorosas se basen en el respeto mutuo, la comunidad de intereses, la comprensión, etc., en ellos juega un papel dominante vivencias emocionales más primitivas, relacionadas sólo con la atracción física y sexual. Desdichadamente las investigaciones realizadas en centros de educación superior, demuestran que aún muchos jóvenes realizan una selección muy superficial de la pareja, lo que puede acarrear serios problemas, como el cambio frecuente de pareja o la promiscuidad.

Es bastante frecuente el "flirteo", sobre todo en los jóvenes de presencia agradable, atractivos, joviales y audaces. Los poco atractivos y tímidos rechazan por regla general el "flirt" y no lo practican.

El joven va más allá de sus fantasías y trata de establecer "relaciones de pareja" reales que impliquen contactos físicos, de connotación erótica.

Estas relaciones no exigen, en la mayoría de los casos, obligación alguna ni responsabilidad y compromiso matrimonial.

Cada vez se produce la maduración sexual más temprana, lo que alarga el lapso entre la madurez sexual (física) y el momento en que es posible constituir una familia. Esto unido a una prolongación de la formación profesional y a los cambios en las concepciones sobre la sexualidad en muchos países, ha condicionado la elevación de la frecuencia en las relaciones sexuales prematrimoniales, las que se aceptan como algo normal y natural en nuestras sociedades.

Las experiencias que el joven vive en sus relaciones de pareja pueden dejar fijada para siempre durante toda la vida, su actitud hacia el sexo complementario. Las desilusiones pueden hacer perder la confianza hacia el otro sexo y las experiencias felices crean una disposición favorable y una confianza incondicional hacia el mismo.

El joven necesita información sobre la sexualidad y preparación para la vida familiar. Sus inquietudes se dirigen fundamentalmente hacia los aspectos éticos y de comunicación con la pareja, aunque sigue siendo necesario conocer sobre métodos anticonceptivos, el coito y cómo evitar las enfermedades de transmisión sexual.

El profesor debe estar preparado para educar sexualmente al joven. No hay que olvidar que muchos padres no se sienten en condiciones de aclarar las dudas de sus hijos, ya sea por falta de información o por falta de comunicación y confianza con estos. A esto se suman los tabúes y prejuicios que en relación con la sexualidad aún se presentan.

Con respecto a la amistad, debe señalarse que se hace más profunda, con una conciencia más clara de sus mutuas responsabilidades. Adquiere los rasgos característicos de la relación de pareja, en tanto se establece un compromiso recíproco en un grado mucho mayor que el que se establecía con el grupo.

El joven encuentra en el amigo íntimo apoyo y comprensión. En sus conversaciones intercambian criterios y aclaran sus problemas. En el amigo el joven encuentra a alguien que tiene su misma forma de pensar y que lo comprende mejor de lo que suelen comprenderlo la mayoría de los adultos.

En esta edad el joven toma conciencia de su individualidad, sabe que depende de sí mismo para tomar decisiones importantes y que tiene que asumir la responsabilidad personal para sus acciones. Esta sensación de no depender de nadie, de ser responsable sólo ante sí mismo crea una impresión de que se está solo, como abandonado. Las amistades íntimas atenúan este sentimiento de soledad.

Otra característica de la amistad juvenil es que es menos exclusivista que la amistad adolescente. Se puede permitir que el amigo tenga otros amigos y que tenga su pareja sexual. Muchos grupos de jóvenes se forman a partir de las amistades de cada miembro de la pareja.

El desarrollo cognitivo y afectivo, así como de las unidades psicológicas primarias, vinculado a la actividad de formación profesional y a formas de comunicación más "adultas", profundas y complejas, crean las condiciones para que en el joven se desarrollen otras formaciones psicológicas que alcanzan un nuevo nivel como: la autovaloración, los ideales y los intereses.

La autovaloración se hace cada vez más estable, adecuada y generalizada, debido a la necesidad del joven de valorar correctamente sus posibilidades para enfrentar el futuro, tanto en su vida profesional como personal. Al desarrollo de la autovaloración adecuada y generalizada, contribuyen de forma fundamental las valoraciones de otras personas, sobre todo las valoraciones pedagógicas, que no deben encaminarse solo a los resultados de la actividad del estudiante, sino al propio proceso de desarrollo, estimulando los logros y señalando las deficiencias objetivamente para que el joven valore sus resultados como el producto del esfuerzo alcanzado, lo que permitirá plantearse nuevos objetivos a través de la autoevaluación.

El joven se esfuerza para conocerse bien y se mide a sí mismo en función de las demandas que le hace el medio. No se siente todavía seguro y sólo poco a poco podrá ir adquiriendo una actitud adulta hacia su propia persona.

Es por esto que se preocupa excesivamente por la opinión de los demás, especialmente de sus profesores o personas a las que admira profundamente.

Aún necesita autoafirmarse y fortalecer su autoconciencia, por lo que trata de ocultar sus deficiencias y acentúa conductas que tienen alta significación social adulta, por ejemplo, el trato de "usted", el fumar, el estar a la moda, el uso de cosméticos, etc.

Las actitudes poco autocríticas y autosuficientes que algunos jóvenes adoptan son muchas veces un reflejo de posturas defensivas ante el sentimiento de inferioridad que posee y una manera de compensar su insuficiencia.

A lo largo de la etapa, el joven va aprendiendo a comportarse de modo adecuado, sin exagerar ni presumir.

En la medida que aprende a juzgar correctamente su propia persona, a conocer sus posibilidades y limitaciones y a lograr que le tengan en cuenta por su madurez y rendimientos verdaderos, cometerá menos errores.

Al final de la etapa, la autovaloración se convierte en una formación psicológica que regula de modo efectivo el comportamiento del joven hacia el logro de sus propósitos fundamentales.

Con relación al desarrollo de sus ideales, predomina en los jóvenes, el ideal generalizado, según resultados de las investigaciones del Dr. González, los que a su vez resultan más efectivos en la regulación del comportamiento. Este tipo de ideal constituye un modelo conscientemente elaborado por el sujeto que abarca diversas áreas de su vida como laboral, familiar, política, etc. Sólo cuando el ideal generalizado se forma a partir de la participación activa del sujeto, de su experiencia, vivencias y necesidades, resulta verdaderamente efectivo en la orientación de la vida cotidiana del joven.

Aunque el tipo de ideal más importante en la edad juvenil es el generalizado, aun aparecen con mucha frecuencia los ideales de tipo concreto y concretizado, de poca efectividad en la regulación de la conducta, sobre todo en el caso del ideal concreto.

Los resultados de las investigaciones del Dr. González evidencian que aún en muchos jóvenes los ideales no alcanzan la efectividad requerida en la regulación del comportamiento. Así mismo demuestran que en condiciones de educación adecuadas, estos ideales pueden formarse y desarrollarse.

Es interesante como va cambiando el ideal desde la niñez hasta la juventud. El ideal de muchos niños es concreto y se caracteriza en uno de sus padres. A partir de la adolescencia se sustituye por algunos personajes heroicos o muy importantes y sólo en la edad juvenil se vuelve más generalizado.

Muchos autores señalan la relación que esto tiene, no solo con la madurez y desarrollo del sujeto, sino también con el modo en que se conoce y juzga a los padres o a otras personas que en la niñez constituían modelos de conducta a imitar.

El joven comprueba, en muchos casos, contradicciones en la conducta de los adultos, entre la moral que se "predecía" y la que se "practica", llega a conocer detalles negativos acerca del comportamiento de sus padres en su vida privada (actitud hacia el dinero, a la profesión, conducta recíproca entre esposos, etc.).

Si fue posible ocultarle al niño cuestiones relativas a la moral matrimonial o a la ética profesional, ya es muy difícil lograr esto con el joven. El se da cuenta de la intensión de engaño de los adultos con más frecuencia de la que estos se imaginan.

Las desilusiones que puede sufrir el joven son mayores en tanto mayores y más absolutas hayan sido las exigencias que los adultos le hicieron de niño y cuanto más radical sean las diferencias entre lo exigido y lo practicado en la vida de la familia o en la escuela.

No deben presentarse en el niño expectativas tan elevadas que luego no puedan cumplirse. Los educadores deben evitar la impresión de infalibilidad, de rectitud absoluta y de una personalidad a prueba de todo reproche, dado que en algún momento el joven descubrirá las

deficiencias, debilidades y errores de los adultos y las consecuencias pueden ser sumamente graves para la personalidad juvenil.

El joven debe aceptar a los adultos (padres, maestros, etc.) como seres humanos que tienen virtudes y defectos, lo que le permitirá tomar de estos sus aspectos más positivos e incorporarlos al sistema de cualidades que constituyen su ideal.

Las normas y valores del joven, aunque están influidas por la relación con el grupo y los adultos adquiere una relativa independencia de los mismos, ya que no son aceptadas automáticamente, sino que son examinadas en forma crítica bajo el sello de su elaboración personal y de la concepción del mundo que está formando.

En el caso de los intereses, es evidente la influencia que ejerce la actividad de formación profesional en su desarrollo, el que puede alcanzar diferentes niveles de dependencia de muchos factores, entre ellos de la orientación profesional recibida, que garantice el conocimiento del contenido de diversas profesiones entre las que el joven pueda seleccionar, así como la reflexión profunda de las propias capacidades y motivaciones para realizar una selección que verdaderamente constituya un acto de autodeterminación. Cuando esto ocurre, generalmente el estudio de la carrera seleccionada refuerza el desarrollo de los intereses profesionales. En otros casos, estos intereses surgen en el propio proceso de formación profesional, mientras que en otros no se logra desarrollar estos intereses y por tanto, los estudiantes cursan su carrera sin una motivación adecuada, incluso sintiéndose frustrados.

En la educación técnica y profesional se ha detectado que en muchos estudiantes existe un pobre desarrollo de los intereses profesionales, lo que requiere de especial atención por parte de los educadores.

Es importante señalar que durante esta etapa se logra una constancia en los intereses hacia determinadas ramas de la ciencia, la técnica y el arte. Esto se relaciona con una voluntad más fuerte que le ayuda a persistir en el logro de sus objetivos y metas futuras.

Relacionados con los intereses se forman sentimientos intelectuales y estéticos que no existían o se perfeccionan y desarrollan los ya existentes.

En esta etapa, las actitudes y los rasgos del carácter culminan su proceso de formación y se estabilizan, producto de la formación profesional y del desarrollo intensivo de la concepción del mundo que posibilitan en el joven el planteamiento de objetivos mediatos, conscientemente elaborados, a partir de los cuales orienta su conducta presente.

Si bien se ha hecho referencia a la actividad de formación profesional, por la importancia que la misma reviste en el desarrollo de la personalidad del joven, no debe restarse la significación que tienen otros tipos de actividades sociales como las deportivas, socialmente útiles y productivas, las actividades políticas, culturales y recreativas en las que los jóvenes complementan su desarrollo.

En los centros de educación media y superior las actividades políticas constituyen un factor importante para el desarrollo ideológico del joven, pero para que verdaderamente estas actividades cumplan sus objetivos, deben realizarse con la participación activa de los jóvenes en su organización y desarrollo. Deben desarrollarse mediante profundas discusiones que le den respuesta a las inquietudes que el joven se plantea, de lo contrario, las actividades adquieren un carácter formal, sin efectividad. Nada más formal que las frases estereotipadas para lograr la participación de los jóvenes en las actividades políticas.

Es característico de esta etapa discutir con acaloramiento los puntos de vista y diferencias con argumentos sólidos y valoraciones propias, por lo que es necesario convencerlos con argumentaciones objetivas, respetando su derecho a pensar y a expresarse libremente. Sólo de esta forma podemos saber como piensan y sienten y ejercer una influencia educativa adecuada.

Las actividades productivas y socialmente útiles son esenciales para la formación del joven cuando exigen del mismo el desarrollo de sus potencialidades creadoras, para sentirse útiles a la sociedad.

En la organización y desarrollo de estas últimas actividades tiene una especial significación las organizaciones políticas y de masas, que en la edad juvenil adquieren un carácter más activo e independiente en la dirección de los grupos estudiantiles, en los cuales continúa teniendo gran valor la comunicación con sus contemporáneos, en tanto el joven busca aún la aprobación de su conducta moral, pero ya no se aprecia una subordinación total a las normas del grupo, sino por el contrario, los jóvenes defienden con calor sus puntos de vista y opiniones que se han ido convirtiendo en convicciones. Sin embargo, aún en muchos jóvenes aparecen manifestaciones conformistas, que se evidencian cuando el joven, tratando de ganar la aceptación del grupo, hace dejación de sus propios valores y acepta manifestaciones de conducta que puede considerar incorrectas, justificándose por el hecho de que "todos lo hacen".

En esta etapa se amplía el círculo de relaciones sociales del joven, que participa en un mayor número de organizaciones políticas y de masas, tanto dentro como fuera del ámbito escolar, los que como ya se ha dicho, son más autónomos que en la etapa anterior. Esto hace que la vida social del joven sea más intensa e independiente.

Las relaciones familiares también se van reestructurando a medida que los padres valoran más el desarrollo alcanzado por sus hijos, basando las relaciones en el respeto mutuo y en la responsabilidad. En algunas ocasiones, los problemas en las relaciones familiares se conservan en esta etapa, sobre todo cuando los padres mantienen un estilo de educación autoritario que limita la independencia del joven.

Cuando se hace participar al joven en asuntos importantes y en la toma de decisiones que atañen a la familia estos problemas no aparecen y el joven está dispuesto a cooperar en todo aquello que beneficie a la familia.

Una vez analizadas las características fundamentales que reviste el contenido de la personalidad, es necesario hacer una breve referencia a la manifestación de los indicadores funcionales en esta etapa.

En sentido general en los jóvenes se aprecia una mayor proyección futura, a mediano y largo plazo, en dependencia del desarrollo alcanzado por sus formaciones psicológicas. Son mucho más reflexivos que los adolescentes, ya que la sociedad exige de ellos la toma de decisiones importantes que requieren de la utilización de las operaciones cognitivas, lo que da una mayor posibilidad al joven para estructurar su campo de acción y para la realización de esfuerzos volitivos encaminados a alcanzar los objetivos que se ha propuesto, a partir de sus necesidades fundamentales.

En el análisis de las situaciones y de las demás personas es más global e integral y menos unilateral que el adolescente. Se muestra más flexible y tolerante con los demás y consigo mismo y es más capaz de cambiar su enfoque o la dirección o camino elegido, si las circunstancias así lo requieren.

Los logros que hemos analizado como características de la edad juvenil no deben conducirnos a pensar que todos los jóvenes han alcanzado el mismo nivel de desarrollo, los resultados de las investigaciones y la propia experiencia empírica, demuestran que aún muchos jóvenes están muy lejos de alcanzar el desarrollo que como posibilidad deben lograr en esta etapa.

Sin embargo, es importante para el profesor conocer cuáles son esas posibilidades de desarrollo, para poder detectar las insuficiencias de sus estudiantes y estructurar un trabajo educativo fundamentado científicamente que permita explotar al máximo esas posibilidades para lograr el desarrollo óptimo de la personalidad que requiere.

Para ello es necesario erradicar las fallas del proceso de enseñanza y educación a través de profundas transformaciones en las cuales las nuevas generaciones de profesores juegan un papel primordial.

CONCLUSIONES

La edad juvenil presenta una situación del desarrollo específica que determina transformaciones importantes en los sistemas de actividad y comunicación y cambios significativos en las características psicológicas de la edad.

La interrelación entre las condiciones internas y externas del desarrollo psíquico se expresan en la nueva posición social del joven: se encuentra en el umbral de la vida adulta y en la actitud que asume ante esta posición social: se preocupa por el futuro y necesita determinar su lugar en la vida.

Todo el comportamiento juvenil está matizado por su proyección futura. La actividad de estudio se convierte en actividad de formación profesional. Debe elegir su profesión y prepararse convenientemente para la vida laboral.

Los procesos cognoscitivos se orientan hacia aquello que es importante para su preparación para el futuro y adquieren una connotación afectiva y personal que le permite un aprendizaje personalizado.

Surgen nuevas necesidades y motivaciones profesionales, éticas y de carácter político ideológico. El joven se interesa por los fenómenos sociales y de la realidad en que vive. Va formando su concepción del mundo la que va a permitir todos sus análisis e interpretaciones de la naturaleza, las demás personas y de sí mismo.

Se produce un desarrollo de la autoconciencia, la autovaloración, los intereses y los ideales que le va colocando cada vez más cerca del modo de pensar y actuar de los adultos.

Se amplía su vida afectiva y la esfera de sus intereses. También el ámbito de sus relaciones interpersonales. La amistad se profundiza y consolida y las relaciones de pareja adquieren un carácter más estable y maduro.

Las relaciones con los adultos (maestros y padres) se establecen sobre la base de las normas de interacción adultas, lo que disminuye los conflictos intergeneracionales.

El joven va logrando cada vez más un nivel de autodeterminación que le permite enfrentar de un modo más adecuado las exigencias de la sociedad. Comienza a gozar de derechos que antes no tenía, pero que a su vez le plantean responsabilidad e independencia.

A lo largo de la etapa va generando seguridad en sí mismo y autoafirmación. Se vuelve capaz de valorar de modo flexible, reflexivo y objetivo las situaciones en que se encuentra inmerso, lo que a su vez le garantiza una estructuración y reestructuración de su campo de acción más efectiva.

No solo desarrolla su proyección futura sino que se esfuerza de manera consciente-volitiva para alcanzar las metas u objetivos trazados.

El desarrollo de la personalidad en esta etapa, como en las demás, depende tanto de factores externos como de internos, los que al interrelacionarse por medio de los sistemas de actividad y comunicación en los que el joven está inmerso, determinan las características psicológicas propias de esta edad, las que se reflejan en cada joven de un modo particular, de acuerdo a su situación del desarrollo personal.

El papel de padres y maestros sigue siendo esencial para el joven, ya que necesita de sus consejos, valoraciones y orientaciones para aprender a ser adulto y actuar consecuentemente como ellos.

CAPITULO IV

PRINCIPALES PROBLEMAS DE LOS ESCOLARES ADOLESCENTES Y JOVENES

En el capítulo anterior hemos visto como se produce el desarrollo de la personalidad durante las diferentes etapas, y se profundizó en las edades escolar, adolescente y juvenil.

Para la labor pedagógica es importante, también, conocer cuáles pueden ser las dificultades o desviaciones que pueden presentarse en el desarrollo de la personalidad; de ahí que en el presente capítulo se haga un breve análisis de cuáles dificultades se presentan en los escolares, adolescentes y jóvenes, por el interés que guardan para maestros y profesores.

Por supuesto que no se tratarán todas las dificultades, sobre todo, aquellas que representan una patología, puesto que esto requeriría de la intervención de un especialista, psicólogo o psiquiatra, sólo se hará referencia a los problemas más comunes, aquellos que cualquier maestro o profesor se encuentra de modo cotidiano en el trabajo y que, dentro de sus posibilidades y conocimientos, puede enfrentar para solucionarlos.

Existen problemas que se presentan en las tres edades citadas, mientras que otros son específicos solamente de la adolescencia y la juventud.

primero se hablará de los problemas comunes que son:

- Problemas de aprendizaje
- Problemas de conducta

Posteriormente se hablará de problemas que son característicos de la adolescencia y la juventud, que son:

- Problemas sexuales
- Problemas vocacionales
- Problemas sociales
- Problemas familiares

Pasemos, entonces, a considerarlos:

1. PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Los problemas relacionados con el deficiente aprovechamiento escolar y el bajo rendimiento docente son frecuentes en los escolares, adolescentes y jóvenes.

Las dificultades en el aprendizaje pueden ser causadas por:

- Deficiencias en los hábitos y métodos de estudio.
- Limitaciones en el desarrollo intelectual.
- Actitud negativa hacia el estudio y carencia de intereses cognoscitivos.

Deficiencias en los hábitos y métodos de estudio

Cuando el alumno no posee hábitos de estudio o no domina las técnicas para un estudio efectivo tiende a presentar problemas en el aprovechamiento de lo estudiado. No logra fijar de modo conveniente lo que estudia, no hace uso de los recursos mnemotécnicos que contribuyen a la retención de lo fijado y presenta dificultades en la reproducción o recuerdo.

En otras cosas falla en la realización de los exámenes por desconocimiento de los recursos que garantizan enfrentarlos y resolverlos con éxito.

Estas deficiencias pueden ser resueltas con un entrenamiento en técnicas de aprendizaje. Estos métodos y técnicas deberán ser enseñados desde la escuela primaria, pero rara vez se incluyen en los contenidos del pñsum o del diseño curricular, por lo que el estudiante puede llegar a la universidad y concluir sus estudios sin haberlos aprendido, lo que lógicamente afecta el proceso de aprendizaje.

Limitaciones en el desarrollo intelectual

En estos casos, el alumno posee un bajo nivel de abstracción y generalización del pensamiento, no es capaz de separar lo esencial de lo no esencial, no comprende el sentido lógico de lo estudiado, carece de la capacidad de sintetizar o de resumir y su memoria es mecánica y no racional. Su atención es inestable, se fatiga rápidamente y tiene poca capacidad de trabajo. Su limitado desarrollo le impide razonar adecuadamente y esto le conduce a fracasar en el rendimiento escolar.

El maestro debe dar una atención especial a estos alumnos, estimular su actividad intelectual y enseñarles el proceso de razonamiento que les permita comprender los contenidos de la enseñanza y evitar con ello los fracasos escolares.

Actitud negativa hacia el estudio y carencia de intereses cognoscitivos

Estos alumnos presentan una actitud negativa hacia el estudio y la escuela. No poseen interés en aprender, estudian poco y mal. No se esfuerzan, son negligentes, descuidados y poco responsables. Cualidades como la persistencia, la tenacidad y los hábitos de trabajo están ausentes

La falta de deseo de aprender, el poco interés para cumplir con las obligaciones y su actitud indiferente ante el propio rendimiento entorpecen el proceso de asimilación de los contenidos docentes.

Esto origina que tenga que hacer esfuerzos de voluntad elevados. Este problema se refleja en el hecho de que el alumno contesta con las mismas expresiones del libro de texto, jamás se sale de los límites planteados por el maestro, no hace preguntas para profundizar, evita el trabajo intelectual, la solución de problemas difíciles, no tiene interés por estudiar, no le interesa el contenido de las asignaturas, atiende poco al maestro, tiende al fraude y se prepara poco para las clases.

Todo ello conduce al formalismo en la asimilación de los conocimientos, el cual puede ser de dos tipos:

-Memorización del material sin comprenderlo.

-Falta de relación de los conocimientos adquiridos con la vida (conocimientos inútiles, innecesarios, formales).

La solución a este problema es compleja, puede ayudar la lectura, el interés por leer literatura científico-técnica, artística o popular, así como el desarrollo de círculos de interés.

La incorporación al grupo, el compromiso con los compañeros y profesores y una enseñanza más atractiva que despierte vivencias positivas, pueden también resultar efectivas para mejorar la situación de estos alumnos.

Se debe ser exigente con ellos en la realización de las tareas y en que las lleve a cabo de forma independiente. El estimular los logros que alcance también puede resultar conveniente, siempre que estos sean producto de un esfuerzo personal verdadero.

En ocasiones, los problemas de aprendizaje tienen su origen en otros problemas por ejemplo, de conducta, de índole social, o en conflictos con el maestro o con el grupo, que le impiden concentrarse y aprender exitosamente. En otros casos los problemas familiares pueden estar incidiendo en la actividad de estudio, o las propias características de personalidad, como es el caso de los alumnos inseguros, dependientes, inhibidos o con una baja autoestima.

En cualquiera de estas circunstancias el maestro puede ayudar mucho, con la exacta comprensión del problema y de sus causas y con una actitud y comportamiento benévolo, pero exigente.

2.PROBLEMAS DE CONDUCTA

Hiperactividad- Estos alumnos son muy intranquilos, reflejan un aumento de la sensibilidad y reactividad a todos los estímulos exteriores, su atención es dispersa y no logra concentrarse. Se distrae constantemente y su movilidad e inquietud son constantes. Son olvidadizos, inconstantes y "atolondrados".

Las causas de la hiperactividad son discutidas actualmente, aunque las investigaciones realizadas en este tipo de niños apuntan hacia la coexistencia de factores constitucionales y ambientales en la aparición de este trastorno.

Los alumnos hiperactivos presentan por lo general dificultades en el aprendizaje y sus características provocan impaciencia en las demás personas, lo que a su vez puede generar conflictos, sobre todo con los adultos.

Los maestros debe ser pacientes y tolerantes con este tipo de estudiante, darles la posibilidad de estar activos en la clase y lograr que se motive por el contenido de aprendizaje. Esto ayuda a la concentración de su atención, a su tenacidad y a una mejor asimilación de los contenidos.

Retraimiento- Se caracteriza por el aislamiento, poca vinculación con los demás, sensibilidad, timidez, temor e incapacidad para establecer relaciones con los otros.

Las causas generalmente se encuentran en un ambiente familiar sobreprotector, perfeccionista, inconsistente, agresivo e indiferente. Influye también el tipo de temperamento, casi siempre melancólico y un sistema nervioso débil.

El niño retraído no engendra problemas disciplinarios, ni pide ayuda. Apenas habla, acata todo lo que se le dice, evitando actitudes en contra para evadir sentimientos de culpa, a los que es muy propenso. Hay casos en que llegan a culparse de hechos no cometidos.

Su autovaloración es disminuida y su autoestima baja. No insisten ni luchan por obtener algo por temor a no poder alcanzarlo.

Tratan de mantenerse en posiciones subordinadas, evitan incluirse en grupos y hacer nuevas amistades. Tratan de pasar inadvertidos y prefieren ser observadores antes que participantes activos.

En clases están en silencio, nunca levantan la mano para responder y cuando le preguntan se inhiben y muchas veces no logran coordinar y dar la respuesta adecuada. Temen el fracaso y hacer el ridículo ante los demás.

Los maestros rara vez entienden a estos alumnos, dado que no perturban la clase, ni presentan problemas de aprendizaje. Sin embargo ellos requieren de ayuda inmediata, pues sufren la situación en que viven.

La labor educativa con los estudiantes tímidos debe dirigirse a elevar su autoestima y seguridad en sí mismos. En este sentido debe exigírsele que se plantee metas en correspondencia con sus posibilidades y que se esfuerce por alcanzarlas. Deben estimularse sus éxitos y darle poco a poco tareas que le vayan incorporando al grupo. Por ejemplo, trabajos en equipos de dos, después de cuatro y así sucesivamente hasta hacerle participar en grupos mayores.

No se le debe reforzar su rol de tímido y callado, ni obligarle a responder o hablar cuando la tensión no le permita tener un buen rendimiento. De ese modo puede ir perdiendo poco a poco el miedo a fracasar.

También puede hablarse con la familia para influir en la modificación de formas inadecuadas de trato y para propiciar el apoyo de los padres en la labor educativa emprendida.

Agresividad.- Los chicos agresivos son rebeldes, hostiles, se caracterizan por su disposición a atacar, a usar la violencia o agresión verbal o física contra el medio. Son por lo general irritables, reaccionan explosivamente y de modo expresivo y tienden a incumplir las peticiones, especialmente de los adultos.

La agresividad puede expresarse abiertamente o puede estar oculta. En el primer caso se manifiesta externamente y en el segundo solapadamente en forma de negativismo, resistencia pasiva u obstinación.

Se ha podido comprobar que estos estudiantes son inseguros y ansiosos y su agresividad tiene como fin crear una coraza protectora para su inseguridad y miedo al fracaso.

Sin embargo ellos muestran una apariencia fuerte y arrogante y expresan no temer a nada.

Muchos tienden a ser centro de atención y son favoritos o populares en el grupo. mantienen buenas relaciones hasta tanto no les contradigan o se opongan a sus deseos.

En relación con las causas de ese problema existen diversas opiniones, pero la etiología ambiental parece la más aceptada.

Es frecuente encontrar en el ambiente familiar de estos muchachos una manera de educar frustrante.

La agresión física y verbal de los padres hacia el hijo y la hostilidad y agresión encubierta son comunes. También un ambiente excesivamente rígido y punitivo o demasiado permisivo y falta de guía y control de sus impulsos.

En estos casos el freno a las necesidades de movimiento o conductas expansivas del niño, o una atmósfera demasiado sobreprotectora y reprimida- resulta frecuente, también la falta de atención y afecto al niño o su rechazo evidente.

Estos ambientes familiares generan inseguridad y hostilidad en el chico. Si el maestro refuerza este trato en la escuela, en lugar de prevenir o ayudar a erradicar el problema, lo agudizará, pues el niño va a sentirse más inseguro y temeroso.

Es por eso importante que el maestro conozca las características de este educando y las causas de su agresividad. Debe actuar con tolerancia y paciencia, pero mantener sus exigencias. Ha de ser cuidadoso y respetuoso en el trato con este tipo de estudiantes y mostrarles afecto, aceptación y apoyo.

Resulta conveniente destacar sus aspectos más positivos y evitar el rechazo a su persona o la agresión en cualquiera de sus formas.

Pasemos a continuación a tratar tres tipos de problemas que se dan de manera específica durante la adolescencia y en la edad juvenil: los problemas sexuales, los problemas vocacionales y los problemas sociales.

3.PROBLEMAS SEXUALES

Aunque para algunos autores la etapa escolar es un período de latencia de la sexualidad, no podemos decir que esto sea así; lo que sucede es que, durante esta edad, la sexualidad es algo que no es el centro de la atención del escolar, además que los impulsos y sensaciones sexuales son aún indiferenciados.

Sin embargo, con la maduración sexual, que comienza a manifestarse poco antes de la adolescencia y tiene su pleno despliegue y desarrollo durante este período, surgen una serie de impulsos, sensaciones y deseos nuevos, con gran intensidad, cuya característica esencial, a parte de la novedad, es que se centran en un objetivo: aparece la atracción por el sexo complementario.

Lo anterior unido a la hiperreactividad a estímulos que anteriormente le dejaban indiferente, constituye para el adolescente, en muchos casos, un problema. No sabe qué hacer, cómo conducirse con el otro sexo, cómo satisfacer esos impulsos sexuales.

La fuente fundamental de estos problemas la encontramos en la falta de información, que se basa, en la mayoría de los casos, en los tabúes sociales que hacen del sexo algo prohibido, sucio y pecaminoso, de lo que no se debe hablar, menos aún con los adolescentes, que no deben pensar en esas cosas.

El desconocimiento del proceso de maduración biológica y de las cuestiones relativas al sexo, provoca que el adolescente no sepa como enfrentarse y aparezcan en él sentimientos ambivalentes con respecto a la sexualidad: por un lado se siente atraído por el sexo, con su aureola atractiva pero prohibida, por el otro, se siente culpable de sentir esos impulsos y, a veces, de disfrutarlos, o siente gran miedo en las relaciones, lo que lo hace tímido ante el otro sexo y puede provocar reacciones de aislamiento. En el caso de los varones y las muchachas esto se manifiesta de modo diferente, sobre todo en aquellas condiciones sociales donde existen normas diferentes para hombres y mujeres.

En las muchachas puede encontrarse dos conductas que son las más típicas. En un caso, que constituyen la mayoría, se manifiestan grandes sentimientos de culpa y de rechazo a determinadas manifestaciones de su sexualidad, como por ejemplo, a la menstruación, al crecimiento de los pechos, etc., unido a un gran miedo a la relación y contacto con los muchachos, cosa en la que tienen que ver con mucho los padres, familiares y maestros, que por temor a que la adolescente tenga relaciones tempranas prohíben y se basan en el miedo, sin entrar en explicaciones, provocando falsas ideas acerca del sexo. En el campo comportamental, estas niñas tienden a ser retraídas y tímidas ante el sexo opuesto.

Por supuesto que, en el plano afectivo, todo lo anterior lleva a sentir sentimientos de angustia, pena y temor que, psicológicamente, no permiten que pueda vivirse este proceso como lo que es, el período en que la niña se convierte en mujer y a asumir de una manera adecuada la sexualidad.

El otro caso, que en realidad es un porcentaje bajo, lo constituyen aquellas muchachas que sobrevaloran la sexualidad y se dejan llevar por sus impulsos y sensaciones, presentando un comportamiento promíscuo.

Comienzan a tener múltiples relaciones, a veces, con más de un muchacho al mismo tiempo, relaciones que se caracterizan por la superficialidad y la falta de vínculos emocionales centrados en las sensaciones y el placer, con todas las apariencias de un deporte.

Indudablemente que, en estos casos, no se logra integrar la sexualidad de forma armoniosa a la estructura de la personalidad, mutilándose el aspecto específicamente humano de la relación de pareja, lo que trae consecuencias negativas para etapas posteriores de la vida.

En los varones, el problema se presenta de modo diferente. Sobre todo, cuando existe una serie de patrones sociales de corte machista, el muchacho se siente presionado, lo cual incentiva la timidez natural que se puede presentar ante cómo comportarse y qué hacer ante el otro sexo, lo que, de hecho, provoca retraimiento y sentimientos de culpa y dudas sobre la propia identificación de género, en algunos casos.

En otros, por el contrario, puede provocar una conducta superficial y promíscua.

De modo general, a los varones también les preocupa aspectos tales como la masturbación, con todos los mitos que existen alrededor de la misma, así como otras creencias erróneas acerca del tamaño del pene como signo de virilidad, etc.

En la medida en que el adolescente tenga un conocimiento más profundo del proceso de maduración sexual, reciba una correcta orientación que le facilite el comportamiento adecuado con el otro sexo, que le haga ver las relaciones sexuales como algo hermoso, unido al amor y no como algo sucio y pecaminoso, los problemas señalados serán mucho menores. Por lo tanto, la educación sexual se hace imprescindible en esta edad y debe estar dirigida a aquellas cuestiones que interesan al adolescente: el proceso de maduración sexual, la masturbación y las relaciones sexuales y algo también importante: cómo actuar con la pareja, qué permitir, qué es correcto, qué hacer, etc.

Esto implica que se hable de modo claro y objetivo, sin tapujos, apoyándose para esto en materiales y libros científicos, abordando la sexualidad como un aspecto más de la vida del ser humano.

En el joven, por lo general, los problemas que en esta área se presentan no son más que continuación de problemas no resueltos en la adolescencia y que continúan ejerciendo su influencia. Su causa ya es conocida y se impone aún más, el hablar claro y de frente de estas cuestiones y resolver todas sus inquietudes.

4.PROBLEMAS VOCACIONALES

Aunque este tipo de problemas es más característico de la edad juvenil, también puede presentarse en la adolescencia.

El tener que escoger una profesión constituye un gran problema para muchos muchachos. El decidir qué se será en la vida representa una decisión de suma importancia, porque de hecho de ella depende el futuro, modo de vida, forma de satisfacer las necesidades básicas, nivel social que se tendrá, etc.

La causa fundamental de este problema viene dada por la pobre información que el joven tiene sobre las diferentes profesiones y carreras, sus condiciones, posibilidades, importancia, perspectivas y demandas. Esta información le llega de forma fragmentaria y aislada y, a veces, de forma tendenciosa, ya que muchas se presentan propangandísticamente, de forma muy atractiva y a veces falseada, mientras que otras apenas se mencionan.

En el adolescente esto se agrava, ya que, a lo anterior, se une su grado de desarrollo de la personalidad, que aún no le permite hacer un análisis profundo y valorar adecuadamente sus condiciones personales, posibilidades propias e intereses.

La consecuencia que en ambos casos puede encontrarse es que se elija una profesión que después no satisface, lo que lógicamente, trae una serie de trastornos, fundamentalmente, sentimientos de insatisfacción y frustración que ejercen una influencia negativa sobre la personalidad.

La solución a este problema estriba en una labor de formación y orientación vocacional desde los primeros grados de la escuela primaria, con una continuidad en la enseñanza secundaria, que facilite una selección adecuada del adolescente o joven de su profesión futura.

Es necesario no forzar la selección o sugerir una profesión dada, sino brindar todos los elementos que se deben considerar para elegir correctamente.

5.PROBLEMAS SOCIALES

Sobre todo en la adolescencia, se pueden presentar problemas de inadaptación social, con la presencia de conductas indisciplinadas, e incluso, delictivas. Casi siempre estas conductas se originan en imperfecciones en el proceso de socialización e integración al grupo de coetáneos o iguales, como forma de autoafirmación de la personalidad.

Al no poseer las cualidades morales que le permitan ocupar un lugar prestigioso y de aceptación entre sus compañeros, algunos adolescentes intentan conquistar la estimación de los mismos a través de conductas tales como: la temeridad, la indisciplina ante el maestro o los adultos en general, y a veces, se convierten en el "payaso" del grupo.

Otros muchachos buscan otras relaciones, otros grupos, en donde puedan reafirmarse y ser aceptados. A veces, estos grupos están constituidos por antisociales, cuyas normas y exigencias difieren de las normas socialmente establecidas y que pueden llevarlo a cometer delitos y actos vandálicos que, casi siempre, se encuentran sancionados por las leyes vigentes.

En dependencia del grado de inadaptación social, la labor educativa diferirá. De todos modos, en todos los casos, se hace necesario trabajar para desarrollar en ellos cualidades, motivos y sentimientos morales. Hay que apoyarse en los aspectos positivos del adolescente y tratar de irlos incorporando al grupo.

6PROBLEMAS FAMILIARES

Los problemas familiares son frecuentes, sobre todo durante la adolescencia se manifiestan en el enfrentamiento, agresión o ausencia de relaciones armónicas entre el niño, adolescente o joven y uno, varios, o todos los miembros de la familia. Por lo general, los conflictos se producen entre las chicas y los padres.

Las causas fundamentales residen en el trato que los adultos dan a sus hijos. En este sentido podemos encontrar dos situaciones:

a) Excesivo control sobre los hijos. Esta se puede expresar en una elevada sobre protección, o por el contrario, en una actitud autoritaria, muy exigente e impositiva. En ambos casos los adultos limitan la independencia, autonomía y la autodeterminación de los hijos, presionándoles y obligándoles a decidir y a actuar en función de los deseos, criterios y decisiones adultas. No se tienen en cuenta las necesidades y características de cada edad, manifestándose una falta de comprensión y de confianza en las posibilidades de los hijos para pensar, decidir y actuar por sí mismos.

El exceso de control puede generar una actitud inhibida, temerosa y pasiva en los chicos, o una reacción agresiva y rebelde. Esta última conduce a un enfrentamiento directo entre hijos y padres que puede llegar a la agresión física.

b) Ausencia de control sobre los hijos.

En este caso, los adultos no se preocupan, no controlan, ni ponen límites a los hijos, lo que va unido, casi siempre a una pobre comunicación y falta de afecto, o insuficiente afectividad en las relaciones.

Esta situación es muy negativa para los chicos, pues, además de sentirse poco queridos y atendidos por sus padres, no tienen una guía, una orientación o ayuda de sus familiares más cercanos, lo que repercute en el desarrollo, generalmente pobre o inadecuado de sus personalidades.

Los problemas familiares pueden asumir muy diferentes formas y variantes.

En todos los casos se produce una ausencia de comunicación positiva con los hijos que, a su vez, origina un distanciamiento cada vez mayor de los adultos, los que pierden la posibilidad de influir en su formación y desarrollo.

Los problemas familiares afectan notablemente a los escolares, adolescentes y jóvenes, y pueden incidir en el surgimiento de otros problemas: de aprendizaje, de conducta, sociales, vocacionales, etc.

La solución estriba en lograr una mejor comunicación entre escolares, adolescentes y jóvenes, y los adultos. Estos deben buscar un acercamiento mejor con los chicos y confiar más en sus posibilidades de reflexión y de toma de decisiones.

A veces, esto resulta muy difícil, pues hay que superar hábitos inadecuados que se han establecido durante años y que requieren esfuerzos conscientes por el cambio. Además, muchos adultos, sobre todo en el caso de excesivo control, con muy buenas intenciones, no comprenden lo dañino que resulta para el correcto desarrollo de la personalidad esa actitud que mantienen.

También sucede que, aunque pueden ser conscientes de esto último, no saben a quien dirigirse para recibir ayuda, puesto que desconocen cómo abordar el problema. En esto pueden

ayudarles profesores y maestros y, en casos extremos, pueden orientarles una ayuda más especializada en los casos en que su gravedad así lo requiera.

Lo importante es actuar lo más rápido posible, habida cuenta que los problemas de comunicación, en la medida en que se agravan, pueden llegar a un punto en que el niño, adolescente o joven nunca puedan superar la confianza en los adultos y se puede perder un nexo que resulta esencial para el desarrollo de la personalidad de estos muchachos.

Como puede analizarse hay causas comunes para casi todos los problemas. Ellas tienen que ver con fallas pedagógicas en la educación familiar o en la escuela. La solución de cada uno de los problemas estudiados requiere el análisis cuidadoso de sus causas con vistas a su eliminación, única vía que permite la erradicación de los mismos. Las causas que hemos analizado pueden ser eliminadas, pero también pueden ser prevenidas, lo cual evitaría la aparición de los problemas con las consiguientes dificultades que estos implican.

BIBLIOGRAFIA

1. ACOSTA, R. M: Regularidades psicológicas de la adolescencia y la juventud, Folleto, Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional, La Habana, 1991.
2. ALBUJANOVA - SLAVSKAIA, K. A: "La correlación entre lo individual y lo social como principio metodológico de la psicología de la personalidad", en Problemas teóricos de la psicología de la personalidad, Editorial Orbe, La Habana , 1980.
3. ALLPORT, G: La personalidad. Su configuración y desarrollo. Edición Revolucionaria, La Habana, 1967.
4. "Crisis en el desarrollo de una personalidad", en la educación y la personalidad del niño. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1978.
5. Patter and Growth in Personality, Neuva York, 1971.
6. ARTIEMIEVA, T.I: Aspecto metodológico del problema de las capacidades. Editorial Nauba, Moscú, 1977.
7. ASILIEV, V.G: "El problema de la motivación de la personalidad", en Problemas teóricos de la psicología de la personalidad. Editorial Orbe, La Habana, 1980.
8. BANDURA, A y RN. Walters: Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Editorial Alianza, Madrid, 1977.
9. BORDEN, G: La comunicación humana, Editorial Ateneo, Buenos Aires, 1982.
10. BOZHOVICH, L.I: La Personalidad y su Formación en la edad infantil, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1981.
11. Etapas de la Formación de la Personalidad en la Ontogénesis en Antología sobre Psicología Evolutiva y Pedagógica, bajo la redacción de I.I. Jhasor y V. Ya Liaudis, Editorial Universidad de Moscú, 1991.
12. Estudio de las motivaciones de la conducta de los niños y adolescentes. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1977.
13. BRATUS, B.S: "Algunos problemas actuales de la psicología de la personalidad", en algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad. Editorial Pueblo y Educación, La Habana , 1992.
14. BRITO, H. y otros: Psicología General para los Institutos Superiores Pedagógicos , tomo I. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1987.

15. BRUSHLINSKI, A.V: "Acerca de la correlación entre lo individual y lo social como principio metodológico de la psicología de la personalidad" en Problemas Teóricos y metodológicos de la Psicología de la personalidad . Editorial Orbe, La Habana, 1980.
16. CATTELL, R.B: El enfoque científico en el estudio de la personalidad. Editorial Fontanella, Barcelona, 1963.
17. CLAUSS, G y H: Hiebsch: Psicología del niño escolar. Editorial Grijalvo, México, 1966.
18. Colectivo de autores: Problemas de la adolescencia y la juventud. Folleto. Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional, La Habana, 1988.
19. Colectivo de autores: Caracterización de algunos aspectos del desarrollo de la personalidad en los estudiantes cubanos de nivel medio. Informe de Investigación. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana, 1985.
20. DAVIDOV. V.V: La enseñanza escolar y el Desarrollo pedagógico . Editorial Progreso, Moscú, 1988.
21. Grupos de generalización en la enseñanza. Editorial Pueblo y Educación, s/a.
22. DE LA TORRE, C y M. Calviño: Historia de la psicología. Lecturas Escogidas. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1985.
23. DIAZ, B: La teoría de Jean Piaget sobre el desarrollo del pensamiento. Folleto Universidad de La Habana, 1982.
24. DOMINGUEZ, L y MC: "La motivación hacia la profesión en la edad escolar superior", en Investigaciones de la personalidad en Cuba. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1987.
25. DOMINGUEZ, L: Caracterización de los niveles de desarrollo de la motivación profesional en jóvenes estudiantes. Tesis de Doctorado, La Habana, 1992.
26. "Algunas consideraciones acerca de la periodización del desarrollo psíquico", en selección de lecturas de Psicología de las Edades. Tomo III. Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, 1988.
27. DOUGLAS, A: Los problemas diarios del niño. Editorial Guillermo Krajt, Buenos Aires, 1943.
28. Departamento de Psicología Clínica: Trastornos de la conducta en la niñez y la adolescencia. Folleto Universidad de La Habana, 1974.
29. ELKONIN, D.B: "Acerca del problema de la periodización del desarrollo psíquico en la edad infantil", En revista Vaprogi Psicología 1971 N° 4 (traducción selección de lecturas de psicología Infantil del Adolescente 1ra. parte) Universidad de La Habana.

30. FRIEDRICH, W: Psicología de la edad juvenil, Editorial universitaria, La Habana 1965.
31. GALPERIN, P.YA: "Los tipos fundamentales de aprendizaje", en lecturas de Psicología Pedagógica, Universidad de La Habana, 1983.
32. : "Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales", en Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1986.
33. : "Desarrollo de las investigaciones sobre la formación de las acciones mentales", en lecturas de Psicología Pedagógica. Universidad de La Habana, 1983.
34. GONZALES, O: Aplicación del enfoque de la actividad al perfeccionamiento de la educación superior. Centro de Estudios para el perfeccionamiento de la educación superior. La Habana, 1989.
35. GONZALEZ, O: La autorregulación moral del comportamiento, en Algunas cuestiones del desarrollo moral de la personalidad, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1982
36. GONZALEZ Rey, F: Motivación moral en adolescentes y jóvenes, Editorial Ciencias Sociales, La Habana, 1982
37. : Motivación profesional en adolescentes y jóvenes, Editorial Científico Técnica, La Habana, 1983.
38. : Psicología, Principios y Categorías, Editorial Ciencias Sociales, La Habana, 1989.
39. : Psicología de la Personalidad, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1985.
40. GONZALEZ F. y A. Mitjans: La Personalidad, su Educación y Desarrollo, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1989.
41. GONZALEZ, V: Niveles de integración de la motivación profesional. Tesis de doctorado, La Habana, 1989.
42. ILIASOV, I.I: Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1586.
43. KON, I.S: Psicología de la edad juvenil. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1990.
44. KONNIKOVA, T.E: Metodología de la labor educativa. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1981.
45. LEONTIEV, A. N: Problemas del desarrollo del psiquismo. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1981.

46. : Actividad, Conciencia y Personalidad. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1981.
47. LEWIN, K: A dynamic theory of Personality, New York, 1928.
48. LIUBLINSKAIA, A.A: Desarrollo psíquico del niño. Editorial Grijalbo, México, 1971.
49. LOMOV, B.F: El problema de la comunicación en psicología. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1989.
50. "Investigación de las leyes de la psique", en Ciencias Sociales. Academia de Ciencias de la URSS, Moscú, 1983.
51. MAKARENKO, A.S: La colectividad y la educación de la personalidad. Editorial Pueblo y Educación, 1979.
52. MEAD, M y otros: La educación y la personalidad del niño. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1978.
53. MERANI, A: Educación y sociedad. Editorial Grijalbo, México, 1983.
54. MITJANS, A: "Estudio de los procesos cognitivos sobre la base de una concepción integral de la personalidad", en Revista Cubana de psicología, Vol. II, Nro.1, La Habana, 1985.
55. "Investigación de la motivación hacia el estudio en estudiantes de educación superior: aproximación al estudio de la esfera motivacional de la personalidad", en Cuba. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1987.
56. NAGERA, H: Educación y desarrollo emocional del niño. Editorial Fournier, México , s/a.
57. OBUCHOWSKY, K: "Algunos problemas de la personalidad desarrollable", en Psicología del socialismo. Editorial Ciencias Sociales, La Habana, 1987.
58. PEREZ, J: Etapas del desarrollo y trastornos emocionales del niño. Editorial Pueblo y Educación, 1982.
59. PEREZ, L y otros: Estudio de cualidades del pensamiento y la motivación profesional en estudiantes del Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional. Informe de investigación. La Habana, 1991.
60. PEREZ, L y otros: Estudio de la relación entre pensamiento y lenguaje en estudiantes del nivel superior. Informe de investigación, Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional, La Habana, 1987.

61. PEREZ, L: Desarrollo de la flexibilidad del pensamiento en el proceso docente educativo. Ponencia presentada en el Simposio Iberoamericano: Desarrollo de la inteligencia: Pensar y Crear", La Habana, 1991.
62. PETROVSKY, A.V: Psicología General. Editorial Progreso, Moscú, s/a.
63. : Psicología evolutiva y pedagógica. Editorial Progreso, Moscú, s/a.
64. : Teoría psicológica del colectivo. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1986.
65. PIAGET, J: El Juicio y el Razonamiento en el niño, Folleto, Facultad de Psicología, La Habana, s/a.
66. PIAGET, J. y B. Inhelder: Las Operaciones Intelectuales y su Desarrollo, Folleto, Universidad de la Habana, 1968.
67. RIBES, E: El conductismo : reflexiones críticas . Editorial Fontanella, Barcelona, 1982.
68. RIVIERA, N: Estudio del interés profesional en alumnos de los años iniciales del Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional, La Habana, 1986.
69. RIVERA, N. y otros: Estudio del interés profesional en estudiantes procedentes de Institutos Politécnicos y de Institutos Pre-universitarios. Informe de investigación, Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional, La Habana, 1979.
70. : Desarrollo del interés profesional en estudiantes de primero y segundo año del Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional. Informe de investigación, La Habana, 1983.
71. ROGERS, C: El proceso de convertirse en persona. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1961.
72. : "El proceso de valoración de la persona madura" en la educación y la personalidad del niño. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1978.
73. : "La naturaleza del hombre", en Desarrollo d el potencial humano, Editorial Trillas, México, 1981.
74. ROGERS, C. y B.F. SKINNER: "Algunas teorías acerca del control de la conducta humana", en desarrollo del potencial humano, Editorial Trillas, México, 1981.
75. ROGERS, C: Libertad y creatividad en la educación. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1982.
76. ROJO, M: La Psicología: Ciencia y Profesión. Empresa Nacional de Producción del MES, La Habana, 1990

77. ROLOFF, Gómez G: La Autovaloración: Particularidades de su desarrollo en la infancia, En Investigaciones de la Personalidad en Cuba. Editorial Ciencias Sociales, La Habana, 1987.
78. RUBINSTEIN, S.L: Principios de Psicología General, Ediciones Revolucionarias, La Habana, 1973.
79. :El Ser y la Conciencia, Editora Universitaria, La Habana, 1965.
80. SANZ, T: "Caracterización de algunos procedimientos lógicos del pensamiento", en investigaciones acerca de la formación de las nuevas generaciones. Editora Universidad de La Habana, 1990.
81. SHARDAKOV, M.N: Desarrollo del pensamiento en el escolar. Editorial Grijalbo, Méjico, 1970.
82. SHOROJOVA, E.V: "Aspecto psicológico del problema de la personalidad", en problemas teóricos de la psicología de la personalidad. Editorial Orbe, La Habana, 1980.
83. SHUKINA, G.I: Los Intereses Cognoscitivos en los escolares, Editorial Libros para la Educación, La Habana, 1978.
84. SKINNER, B.F: Reflexiones sobre conductivismo y sociedad. Editorial Trillas, México; 1981.
85. SIMIRNOV, Leontiev y otros: Psicología, Ediciones Pedagógicas, La Habana, 1961.
86. TALIZINA, N.F: Psicología de la enseñanza. Editorial Progreso, Moscú, 1988.
87. VENGUER, L.A: Temas de Psicología preescolar. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1981.
88. "Relación entre educación y desarrollo", en superación para profesores de Psicología, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1982.
89. VILLOCH, J.L: La comunicación. Folleto. Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional. La Habana, 1990
90. VYGOTSKY, S.L: "Interacción entre enseñanza y desarrollo", en selección de lecturas de Psicología Pedagógica y de las Edades, Tomo III, Ministerio de Educación Superior, La Habana, 1988.
91. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico Técnica, La Habana , 1987.

92. VORWERG, M: "Fundamentos de la modificación de la conducta en la psicología de la personalidad", en Psicología en el socialismo. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1987.
93. WATSON, JB: ¿Qué es el conductismo? Folleto. Universidad de La Habana, La Habana, s/a.
94. WATSON, JB: ¿Cómo ve el conductista la psicología? Folleto. Universidad de La Habana, La Habana, 1969.
95. WOLFF, S: Trastornos psíquicos del niño. Causas y tratamiento. Editorial Siglo XXI, Madrid, 1970.
96. YAROSCHEVSKI, M.G: La psicología del siglo XX. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1983.
97. : Historia de la psicología, segunda parte. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1987
98. ZAPOVOZHETS, A.V: Las condiciones y las fuerzas motrices del desarrollo psíquico del niño, En antología de la psicología-pedagogía y de las edades, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1986.
99. ZANKOV, L: La enseñanza y el desarrollo, Editorial Progreso, Moscú, 1984.