



## Un enfoque teórico-metodológico en el estudio de la personalidad

Dr. Rogelio Bermúdez Sarguera, (PhD)  
Dra. Marisela Rodríguez Rebutillo, (PhD)

compAS

# **Un enfoque teórico-metodológico en el estudio de la personalidad**

---

Dr. Rogelio Bermúdez Sarguera, (PhD)  
Dra. Marisela Rodríguez Rebutillo, (PhD)

Un enfoque teórico-metodológico  
en el estudio de la personalidad

Autores:

Dr. Rogelio Bermúdez Sarguera, (PhD)

Docente-Investigador Titular II de la Universidad Metropolitana del Ecuador

Dra. Marisela Rodríguez Rebutillo, (PhD)

Profesora Titular. Texas. EE.UU.



(1ra. edición) (2da. edición) (3ra. edición)– 1996 – 1996 – 2018

(Cochabamba, Bolivia-Universidad Mayor de San Simón) (La Habana-Universidad de Ciencias Pedagógicas) (Guayaquil-Universidad de Guayaquil)

Tercera edición 2018

© Ediciones Grupo Compás 2018

ISBN: 978-9942-33-060-4

Diseño de portada y diagramación:

Grupo Compás

Este texto ha sido sometido a un proceso de evaluación por pares externos

con base en la normativa del editorial.

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones en las leyes, la producción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios, tanto si es electrónico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización de los titulares del copyright.

Cita.

Bermúdez, R, Rodríguez, M, Un enfoque teórico-metodológico en el estudio de la personalidad, Editorial Grupo Compás, Guayaquil Ecuador, 284 pag

# Índice

Introducción 5

## **Capítulo 1**

### ***Un enfoque alternativo teórico y metodológico en el estudio de la personalidad***

- 1.1. Posiciones teóricas de partida para el estudio del adolescente como personalidad 10
- 1.2. Hacia un nuevo criterio de periodización del desarrollo psíquico 30

## **Capítulo 2**

### ***El funcionamiento inductor de la personalidad del adolescente***

- 2.1. Proposiciones metodológicas para el estudio de la esfera de regulación inductora en la personalidad del adolescente 38
  - 2.1.1. Procedimientos metodológicos necesarios para la caracterización de los fenómenos psíquicos 45
    - Selección de la técnica por parte del investigador* 51
    - Adecuación de la técnica y elaboración del instrumento* 52
    - Aplicación del instrumento de investigación* 52
    - Procesamiento de los resultados obtenidos* 53
    - Interpretación de los resultados que se obtienen* 53
- 2.2. El completamiento de frases inductoras como técnica proyectiva eficaz a la luz del enfoque personológico 57

adoptado

## ***Capítulo 3***

### ***El funcionamiento ejecutor de la personalidad del adolescente***

3.1.	La función instrumental de la personalidad en el adolescente	82
3.1.1	La escala analítico-sintética como técnica válida en el diagnóstico de la instrumentación ejecutora	85
3.2.	La función cognitiva de la personalidad del adolescente	103
3.2.1	El test de Matrices Progresivas en el estudio de la generalización	116
3.2.2	Matrices progresivas: un instrumento válido en el diagnóstico de la generalización	129
3.2.2.1	La importancia de la generalización como instrumentación en la construcción del conocimiento	133
3.2.2.2	La generalización teórica y el concepto científico son una y la misma cosa	137
3.2.2.3	Las cadenas verbales y su relación con el método de enseñanza	140
3.2.3	Criterios que caracterizan los diferentes tipos de cambios en la generalización	148
3.2.3.1	Evaluación de la instrumentación de generalizar en un grupo de	149

estudiantes de Licenciatura en  
Educación de la Universidad  
Metropolitana del Ecuador

3.3.	La función metacognitiva de la personalidad en el adolescente	157
3.3.1.	El cuestionario como técnica para el diagnóstico de la metacognición instrumental y cognitiva	165
3.3.1.1.	Cuestionario para el diagnóstico de la metacognición instrumental	167
3.3.1.2.	Cuestionario de metacognición cognitiva	171
3.3.1.3.	Cuestionario acerca de la metacognición de la creatividad como cualidad psíquica	176

## ***Capítulo 4***

### ***La actuación contextual del adolescente***

4.1.	La personalidad del adolescente y su actuación en los diferentes contextos: escolar y extraescolar	180
4.1.1.	Relación adolescente-profesores	183
4.1.2.	Relación adolescente-grupo escolar	194
4.1.3.	Relación adolescente-familia	201
4.1.4.	Relación adolescente-comunidad	206
4.2.	Análisis de los resultados	212

## ***Capítulo 5***

### ***La autodeterminación de la personalidad***

5.1.	La actuación personal responsable en la edad adolescente y el problema de la autodeterminación	243
------	--	-----

5.2. Variables que apuntan a la caracterización de la actuación personal responsable del adolescente	249
Conclusiones	272
Bibliografía	274
Glosario	284

## ***Introducción***

El presente volumen lo hemos escrito tomando en consideración la extrema necesidad que poseen todos aquellos que de una u otra forma están implicados en la difícil tarea de orientar o de reorientar a los adolescentes y a los jóvenes, entre los cuales se hallan maestros, psicólogos, padres o personal especializado en materia de intervención comunitaria, familiar, escolar o en cualquier otro contexto.

Para que la orientación o reorientación que se lleve a cabo sea efectiva es preciso conocer, desde el punto de vista psicológico, a quien va dirigida nuestra labor, es decir, distinguir aquellas peculiaridades psicológicas que caracterizan la personalidad de la persona a quien se pretende orientar.

La efectividad de la caracterización psicológica que se realiza sobre una persona depende de la posibilidad de abarcar la personalidad en su integridad por lo que, la metodología propuesta por nosotros parte de la indagación de ambas esferas de regulación de la personalidad, a saber, la regulación inductora y la regulación ejecutora.

En las investigaciones psicológicas realizadas en torno a la etapa adolescente, como etapa evolutiva del desarrollo humano, comprendida entre la niñez y la juventud, se ha partido de metodologías centradas en el estudio de las funciones motivacional-afectivas, predominantemente, por lo que, las funciones cognitivo-instrumentales no han sido suficientemente explicadas, aunque en algunos casos han sido descritas. Por tal razón, hacemos especial énfasis en el estudio del aspecto ejecutor de la personalidad del adolescente, sin dejar de abordar su aspecto inductor, realizando

determinados aportes en la concepción de la técnica que proponemos para su estudio.

Por defender el carácter totalizado y sistémico en el estudio de la personalidad, como fenómeno psíquico, incluimos la caracterización contextual de estas edades evolutivas, que aparece como resultado de una concepción que se contrapone, de hecho, a los enfoques externalistas y, por consiguiente, a un determinismo férreo subyacente.

Partimos de considerar que el conocimiento que aporta la literatura existente a nuestra disposición acerca de las peculiaridades psicológicas de la etapa adolescente y juvenil no se adecua y, por lo tanto, resulta inefectivo en la labor interventiva como agente de cambio de nuestra realidad.

Por otro lado, las técnicas e instrumentos que se emplean actualmente para la caracterización psicológica de estas edades exigen ser aplicadas, procesadas e interpretadas por profesionales de la Psicología, de lo que se infiere que los maestros, trabajadores sociales y comunitarios adolezcan de la preparación suficiente para lograr un diagnóstico acertado con su utilización.

Por lo tanto, como psicólogos educacionales, responsables de la formación de futuros profesores de enseñanza general, politécnica y laboral, tenemos ante nosotros el siguiente problema: cómo instrumentar una metodología investigativa que logre caracterizar, desde el punto de vista psicológico, al adolescente, teniendo en cuenta el carácter sistémico de la personalidad y, al mismo tiempo, sea de fácil aplicación, procesamiento e interpretación, no solo por parte de especialistas sino, y sobre todo, por parte del maestro.

Nuestro libro tiene por objetivo elaborar una metodología que permita la caracterización psicológica integral del adolescente con relación a sus diferentes contextos de actuación, por lo que nuestro objeto de investigación lo constituyó la personalidad del adolescente, como etapa evolutiva del desarrollo psíquico.

Al logro del objetivo propuesto, se encaminaron las siguientes tareas de investigación:

- Caracterizar la personalidad del adolescente cubano actual, lo cual precisó la definición del concepto teórico de personalidad y, a partir de la operacionalización de esta definición, proceder a la identificación de las peculiaridades psicológicas de este, mediante la selección de técnicas, creación de instrumentos y su aplicación, procesamiento e interpretación de resultados.
- Valorar las prioridades de incidencia de los diferentes contextos de actuación de los adolescentes estudiados en el desarrollo de las funciones de la personalidad, a partir del sentido personal que estos cobran para ellos.
- Comparar los resultados obtenidos por investigadores contemporáneos (cubanos y foráneos) con respecto a las peculiaridades psicológicas de nuestros adolescentes, para las esferas de regulación motivacional-afectiva y cognitivo-instrumental.
- Definir un criterio de periodización del desarrollo psíquico a partir de los supuestos teóricos adoptados.

- Identificar estrategias de orientación que influyan en el logro de la autodeterminación de su actuación en el adolescente y el joven.

Dichas tareas de investigación fueron ejecutadas a lo largo de los capítulos del libro.

Las *hipótesis de trabajo* que formulamos fueron las siguientes:

Los procedimientos metodológicos necesarios para la caracterización psicológica integral del adolescente deben tener en cuenta la unidad del funcionamiento inductor (motivacional-afectivo) y ejecutor (cognitivo-instrumental), la cual se expresa en la estructuración de relaciones entre las diferentes unidades psíquicas que conforman la personalidad, y que se manifiesta en la actuación concreta en los diferentes contextos con los cuales se relaciona. Partir de esta premisa teórica facilita el proceso de creación de instrumentos y la interpretación de resultados por parte del investigador, los cuales deben tender a revelar estas relaciones.

Se trabajó con una muestra intencional de 188 estudiantes. El criterio de selección fue el nivel de escolaridad y la edad cronológica. De estos, 122 son estudiantes de secundaria básica y preuniversitario, de las provincias Ciudad Habana y La Habana, comprendidos entre 11 a 16 años y 66 estudiantes de primer año del Instituto Superior Pedagógico "*Enrique José Varona*", de las carreras de Español y Literatura, Matemática y Física, con edades comprendidas entre los 17 y los 19 años. La propuesta metodológica incluye la creación de instrumentos para penetrar en el estudio de las funciones de la personalidad, así como la creación de un dispositivo para el

procesamiento e interpretación de la información obtenida con la aplicación de aquellos.

El dispositivo de pruebas validado puede ser utilizado por profesores de la enseñanza media, media superior y superior, en el diagnóstico psicológico de sus alumnos y por psicólogos educacionales y clínicos que laboren vinculados con el adolescente y el joven. Los orientadores comunitarios y trabajadores sociales pueden utilizar la caracterización realizada como punto de referencia para el trabajo de orientación con adolescentes y jóvenes y sus familias. Así mismo, el libro puede ser empleado como fuente de consulta, por todos aquellos investigadores que trabajen la temática del adolescente.

# CAPÍTULO 1

## UN ENFOQUE ALTERNATIVO TEÓRICO Y METODOLÓGICO EN EL ESTUDIO DE LA PERSONALIDAD

### *1.1 Posiciones teóricas de partida para el estudio del adolescente como personalidad*

Es lícito considerar que para el estudio de todo fenómeno y, sobre todo, para lograr transformarlo, es necesario antes conocerlo a través de múltiples y continuas aproximaciones a sus esencias de diferentes órdenes según lo permita el aparato cognitivo e instrumental con los que cuenta la ciencia implicada en su examen.

Determinar la esencia de todo fenómeno significa, en principio, abordar las causas de su surgimiento, las leyes de su vida, las tendencias de su desarrollo, sus propiedades determinantes, así como las contradicciones que le son inherentes. Tales parámetros expresan aquello hacia lo cual tiene necesariamente que dirigirse el pensamiento científico para el descubrimiento de la esencia del funcionamiento del objeto o del fenómeno dado.

Aunque para nosotros quedan claros los derroteros que hay que tomar para acercarnos al estudio estrictamente riguroso de un fenómeno, en este caso, de la personalidad, en el presente capítulo no pretendemos profundizar en todos y en cada uno de sus componentes, pues nuestro propósito no consiste en construir una teoría sobre la personalidad como fenómeno psíquico objeto de investigación, sino caracterizarla en función de la edad adolescente sobre la base de la teoría que sustentamos y con la cual hemos de ser consecuentes y coherentes en su aplicación metodológica en dependencia de la edad evolutiva dada.

De esta forma queda explícito que la premisa teórica fundamental de la cual debemos partir para indagar las particularidades psicológicas del adolescente cubano y, por lo tanto, para la explicación de los fenómenos psíquicos que abordaremos, la constituye la definición que sobre el concepto de *personalidad* esgrimimos en nuestro análisis. Sin ello no solo resultaría imposible la caracterización psicológica de la persona en esta edad evolutiva, sino la ejecución de la investigación en sí misma. El investigador ruso Rubinshtein (1979) lo expresa de esta manera: "tanto la solución del problema de la persona, como los términos de su planteamiento, en psicología, dependen esencialmente de los principios teóricos generales de que se parta" (p.414).

Prolíferas son las características consideradas como necesarias y suficientes en las definiciones de personalidad aportadas por los autores dedicados al estudio de la misma. La diversidad teórica en el tratamiento de esta categoría, lejos de señalar insuficiencias en el campo de la psicología de la personalidad, revela el valor heurístico y el enorme potencial metodológico-instrumental de esta, lo cual propicia no solo focalizar aquello que para cada autor constituye el núcleo de su estudio en consonancia con la definición que sustenta, sino el enriquecimiento de esa rama de la psicología como ciencia y la posibilidad de instrumentar la caracterización personalológica de una etapa evolutiva dada por parte de profesionales o no que de una forma u otra están precisados en el diagnóstico y el pronóstico del comportamiento de una persona dada con vistas a su perfeccionamiento y mejoramiento como ser humano y social.

Inicialmente, las diferentes teorías psicológicas que han tratado de definir a la personalidad como categoría hacían énfasis en el aspecto

estructural o funcional de esta, hiperbolizándose con ello uno u otro aspecto en el sistema teórico elaborado.

El problema de la estructura no solo concierne a la personalidad sino a todo fenómeno que se trate de explicar, pues la estructura en sí misma es el producto directo de las relaciones funcionales descubiertas por el investigador.

La primera tendencia (psicoanálisis, teorías factorialistas) presenta a la personalidad como una estructura cerrada a partir de la enunciación de varios rasgos o tendencias (instinto, intención, etc.). La segunda corriente --los denominados psicólogos de la tercera fuerza--: enfatiza los procesos y operaciones que caracterizan a la personalidad, destacando fundamentalmente el funcionamiento de esta, aunque definen algunas unidades estructurales, por ejemplo, en términos de tendencias actualizantes (Maslow, 1943; Rogers, 2011).

Más recientemente encontramos tendencias que relacionan la función con la estructura, en las que prevalece la creciente influencia del constructivismo alternativo, cuyo principal exponente se halla en Kelly (1955). La relevancia de su aporte está en el reconocimiento del carácter personal y construido de la personalidad.

Esta última tendencia se mueve hacia la identificación de una estructura como totalidad a partir de sus funciones, teniendo como propósito elaborar un modelo de la realidad que se modifica constantemente en dependencia del éxito, es decir, la ejecución de determinadas expectativas tomando en cuenta valores bien definidos. Para esta corriente, la estructura aparece en los denominados subsistemas u holones integradores, como "campos vertebradores" de la totalidad humana en interacción (cognitivo, afectivo y moral).

Por su lado, los seguidores del enfoque histórico-cultural parten de la necesidad del vínculo entre función y estructura. Uno de los intentos más serios en este sentido se configura en la obra de la investigadora rusa Bozhovich (1976), al esbozar los llamados sistemas reguladores de la personalidad (tendencias orientadoras de la personalidad).

Considerando el nexo necesario entre estructura y función, González (1983) nos presenta una propuesta a valorar. Con respecto a la estructura de la personalidad que propone este autor, resulta atinado el avizoramiento de la integración de fenómenos menos complejos en estructuras complejas, *vg.*, las denominadas síntesis reguladoras que forman parte de la configuración de configuraciones psicológicas, con lo cual destaca el carácter sistémico e integrador de la personalidad. De igual modo, nos presenta lo funcional en la personalidad a partir de sus niveles de regulación, aunque no hace totalmente explícito el mecanismo de integración de los subsistemas psicológicos de regulación en el sistema integral de la personalidad. En función de la integración generalizadora de la personalidad, no es posible plantear la existencia de numerosos subsistemas.

Independientemente de que el autor al que hacemos referencia toma como punto de partida teórico la unidad de lo inductor y lo ejecutor, desde el punto de vista metodológico-investigativo, ha prestado mayor atención al funcionamiento motivacional-afectivo de la personalidad. En momentos anteriores de su obra (González y Mitjás, 1989) declara enfáticamente el carácter motivacional de las "formaciones psicológicas", aun cuando en trabajos más recientes (González, 1992) reconoce que las formaciones motivacionales complejas no agotan las formaciones psicológicas de la personalidad.

En nuestra opinión, la personalidad posee una estructura genérica, es decir, no existe una estructura diferenciada para cada nivel de regulación. Las funciones de la personalidad son siempre las mismas, así como también su estructura; lo que varía, a nuestro juicio, es el nivel de eficiencia de la actuación de la personalidad en función de la estructuración peculiar de relaciones entre las diferentes unidades funcionales, las que a su vez, poseen un nivel de eficiencia básicamente positivo, negativo o contradictorio, lo que implica la posibilidad que tiene la persona de autorregular su actuación de manera independiente (autodeterminada) o no.

De lo expuesto con anterioridad se infiere la necesidad de buscar la unidad entre lo afectivo y lo cognitivo, postulado que aparece ya en las obras del investigador bielorruso Vigotsky (1968) --no totalmente trabajado, como planteábamos en el prefacio--, así como la revelación de lo consciente y lo inconsciente en la regulación de la personalidad. En segundo lugar, es necesario hallar la unidad entre los planos interno y externo a partir del *condicionamiento*, y no *determinación*, de lo natural y lo social por el propio carácter construido de la personalidad.

Consideramos definida la estructura de la personalidad que proponemos, aunque constituya para nosotros mismos, un sistema abierto, susceptible de incorporar nuevos elementos en la misma medida con que nos aproximemos a otros niveles de esencias.

Así, partimos del esbozo teórico acerca de la personalidad, realizado por Brito (1993), el que, a partir de sus trabajos sobre la efectividad de lo motivacional-afectivo de la personalidad, en el contexto profesional pedagógico, elaboró una propuesta de estructura, tomando como eje de relaciones las funciones de la personalidad. De

esta manera, aunque su énfasis fue marcado en el funcionamiento inductor, dejó esbozadas asimismo las funciones y la estructura pertinente a la regulación cognitivo-instrumental.

De acuerdo con nuestra concepción, la *personalidad* puede ser teóricamente definida como *la configuración psíquica de la autorregulación de la persona que surge como resultado de la interacción entre lo natural y lo social en el individuo y que se manifiesta en un estilo de actuación determinado, a partir de la estructuración de relaciones entre las funciones motivacional-afectiva y cognitivo-instrumental, entre los planos interno y externo y los niveles consciente e inconsciente.*

¿Cuál es la connotación teórica y metodológica que adquiere esta definición en la consecución del objetivo adoptado en nuestra investigación?

En lo adelante, demostraremos la fecundidad de este concepto a través del análisis de sus partes constitutivas y de las relaciones que se establecen entre ellas.

En primer lugar, decir que la personalidad es una configuración permite abordarla como un todo único, integral, sistémico, bajo un enfoque holístico. En ello está contenido el estudio de las relaciones concretas y multiformes entre todas las unidades, psíquicas por el carácter del fenómeno examinado, que conforman la personalidad en sí.

La relación vital que se establece entre las unidades psíquicas que hacen de la personalidad una configuración dada, aboca necesariamente al estudio de su estructura y su funcionamiento.

El diseño de las conexiones o nexos entre los elementos del todo se construye bajo una determinada jerarquía --o por niveles de subordinación y concomitancia-- que refleja ante todo la conservación de un carácter estático lícito de tales propiedades o elementos que aparecen como sustraídos del tiempo y ajenos al cambio, al movimiento, a la transformación.

Hacer referencia al aspecto estructural en el estudio de la personalidad, es en extremo importante en nuestro caso, en virtud del enfoque que subyace.

Si bien la configuración psíquica como característica distintiva de la personalidad denota la aplicación del enfoque sistémico a su estudio, si es considerada como sistema abierto, susceptible de incorporar nuevos elementos a medida que se descubren como resultado de nuevas aproximaciones, entonces "...la solución que se dé al problema de la persona, determina de modo esencial la concepción teórica general de la psicología" (Rubinshtein, 1979, pp.414-415), y por lo tanto, de la psicología de la personalidad. Esto implica la utilización del *enfoque personológico* en nuestro estudio.

Tal como entendemos el enfoque personológico, este reside justamente en la *aplicación de la estructura y el funcionamiento de la personalidad a la explicación de cualquier fenómeno relativo al hombre*. Esta idea la retomaremos una y otra vez, pues para nosotros constituye la idea rectora que nos guía por todo el presente trabajo.

La aplicación de nuestro enfoque personológico en la indagación de la personalidad del adolescente significa la

***Entendemos por enfoque personológico la aplicación de la estructura y el funcionamiento de la personalidad a la explicación de cualquier fenómeno relativo al hombre.***

caracterización de todas las unidades psíquicas que configuran la estructura de la personalidad en general, en el caso singular de la edad adolescente. Llegados a este punto, es notoria la necesidad de revelar el contenido de la *estructura de la personalidad*, la cual se haya inexorablemente relacionada con el funcionamiento mismo de ella y, por lo tanto, no podemos constreñirnos a la rigidez ordinal de sus características esenciales, en la explicación que realizamos, tal cual aparecen en la definición aceptada.

La personalidad configurada como un sistema de relaciones de generalidad subsume, integra y sintetiza en su funcionamiento dos esferas de regulación, a saber, la esfera de regulación inductora o motivacional-afectiva y la esfera de regulación ejecutora o cognitivo-instrumental.

A su vez cada una de ellas está conformada por las denominadas unidades psíquicas, de carácter inductor o ejecutor según la esfera de regulación a que nos referimos, que "...conservan las propiedades básicas del todo y no pueden ser divididas sin perderlas" (Vigotsky, 1968, p.20), donde "...cada una retiene en forma simple las propiedades del conjunto [la cursiva es añadida] (Vigotsky, 1968, p.134).

De aquí que, dentro de la estructura de la personalidad que asumimos, la esfera de regulación motivacional-afectiva esté integrada por unidades psíquicas de carácter inductor predominantemente, las cuales comprenden la *orientación motivacional*, la *expectativa motivacional* y el *estado de satisfacción* que, al relacionarse funcionalmente, expresan un determinado nivel de efectividad, idea a la cual volveremos oportunamente.

Por otra parte, la esfera cognitiva-instrumental se configura a través de la *instrumentación ejecutora*, *el estado cognitivo* y *el estado metacognitivo* como unidades psíquicas de carácter predominantemente ejecutor y que, al establecerse la relación funcional entre ellas, también expresan un nivel de efectividad dado en el funcionamiento general de dicha esfera de regulación.

En términos globales, hasta aquí hemos presentado la estructura general de la personalidad que, como concepto, es operacionalizado en los próximos capítulos para el estudio específico de la edad adolescente.

Sabido es, como expresáramos con anterioridad, que la estructuración de un fenómeno dado aparece como síntesis (resultado) del análisis funcional de ese fenómeno u objeto como sistema. El que hayamos comenzado nuestra explicación precisamente por la estructura, no es razón suficiente para modificar la tesis de que el funcionamiento del fenómeno es quien debe dar lugar a la configuración de su estructura. No obstante, con la presentación didáctica del problema creemos que la vía analítica es mucho más efectiva en nuestro caso y, por ello, partimos de la observación del todo a través de una estructura dada para luego explicar las relaciones funcionales que se desprenden de los vínculos necesarios entre los elementos de ese todo. Huelga decir que el comprender cómo funciona el fenómeno con el que interactuamos propicia, en efecto, la posibilidad de intervenir o influir sobre él intencionalmente con el propósito de modificarlo.

Como se esclarece en la definición que sobre el concepto de personalidad propugnamos, la entendemos no solo como una configuración psicológica, sino como una configuración psicológica

inherente a la autorregulación de la persona. De ello se infiere el carácter autorregulador de la personalidad sobre la actuación personal como función básica que esta ha de ejercer. Detengámonos en este punto.

Si la función primordial de la personalidad es autorregular la actuación personal y esta (la personalidad) se concreta a través de las esferas motivacional-afectiva y cognitivo-instrumental, entonces la función autorreguladora de ella también concierne a las esferas mencionadas. De esta forma, podemos aludir a la función autorreguladora motivacional-afectiva y a la función autorreguladora cognitivo-instrumental.

Mientras que la función motivacional-afectiva abarca el porqué y el para qué la persona actúa, la función cognitivo-instrumental se realiza a través del cómo y el con qué la persona lo hace y se comunica.

Esto está imbricado con el contenido mismo de cada unidad funcional de la esfera de autorregulación correspondiente, es decir, a la esfera de regulación inductora le es inherente, como habíamos expuesto con anterioridad, la orientación motivacional, la cual abarca cualquier tipo de manifestación de los móviles de la actuación de la persona, expresados en forma de necesidades, motivos, intereses, intenciones, deseos, inclinaciones, impulsos, incentivos. Su función primordial es la de movilizar al sujeto en su actuación concreta.

La expectativa motivacional, como otra de las unidades funcionales de carácter inductor, sintetiza toda la orientación de la persona hacia el futuro, configurada a través de planes, proyectos, objetivos mediatos e inmediatos como formas en las que el sujeto se anticipa

intencionalmente, en el plano representativo, a resultados que han de ser logrados en el futuro. En ella se traduce el aspecto direccional de la actuación personal.

Por su parte, el estado de satisfacción también constituye una unidad funcional motivacional-afectiva, que expresa el sostenimiento de la persona en su actuación, abarcando cualquier tipo de manifestación de las vivencias afectivas del sujeto, las cuales son experimentadas por la relación de este con un determinado contexto o hacia varios contextos en forma de *pasiones, estados de ánimo, sentimientos, emociones, estados de tensión o de estrés*.

Cuando nos referimos a la autorregulación ejecutora, estamos considerando que su mecanismo funcional tiene lugar a través de sus estados cognitivo y metacognitivo, así como también de su instrumentación ejecutora. Mientras que el estado cognitivo generaliza cualquier tipo de manifestación de los conocimientos que posee la persona con respecto a uno o varios contextos, el estado metacognitivo abarca cualquier forma de manifestación de los conocimientos de esa persona sobre sí misma, acerca de sus propios conocimientos sobre uno o varios contextos en los que se implica y sobre su propia ejecución en ese (os) contexto (s), así como también acerca de sus propias cualidades personológicas. El conocimiento de sí mismo o autoconocimiento puede manifestarse a través de la percepción de sí mismo o autoconcepto y en forma de autoestima o autovaloraciones. A estas alturas, se hace necesario señalar que, a nuestro modo de ver y según demostramos en nuestra investigación, la autovaloración personal no constituye una formación psíquica de carácter inductor, lo cual es subrayado una y otra vez por aquellos

autores que se dedican al estudio de los aspectos motivacionales de la personalidad.

La autovaloración, como formación psíquica de carácter ejecutor, es examinada detenidamente en el epígrafe 3.3.

Por último, la instrumentación ejecutora comprende, dentro de la autorregulación cognitivo-instrumental, las manifestaciones de las ejecuciones de la actuación personal en forma de instrumentaciones conscientes o no, traducidas en *acciones, operaciones, habilidades, hábitos y capacidades*, a través de las cuales se expresa el funcionamiento predominantemente instrumental del sujeto.

Hemos definido cada una de las unidades funcionales constitutivas de la personalidad, pues son conceptos que se operacionalizan en la ejecución de la investigación.

En la explicación dada, no podemos pasar por alto que las unidades psíquicas mencionadas coexisten como realidad funcional en el sujeto y, por lo tanto, la complementación de una con relación a las restantes, su carácter funcional recíproco sin ser mutuamente excluyentes, las denota como contrarios dialécticos. Esto significa que cada unidad está imbricada con las demás funcionalmente como un nudo gordiano, capaces solo de separarse como arreglo didáctico para la fundamentación de su carácter existencial conceptual e instrumental.

Esto sucede porque hablar sobre la motivación de un determinado sujeto hacia el contexto profesional pedagógico, por ejemplo, no implica necesariamente que su actuación en él sea eficiente, pues la movilización hacia ese contexto puede no ser suficiente. Puede suceder que la carencia de conocimientos sobre los objetos y los

sujetos que conforman el contexto dado, así como la falta de recursos predominantemente instrumentales (no sabe cómo instrumentar la profesión dada o no sabe cómo ejercerla) lo aboquen al fracaso, lo que condiciona consecuentemente un determinado nivel de insatisfacción hacia lo que hace. Lo mismo ocurre con el estudiante que, poseyendo recursos cognoscitivos e instrumentales para la resolución de una tarea dada y estando, además, altamente movilizado hacia dicho contexto, abandona su ejecución en un momento dado como resultado de la carencia de direccionalidad en su actuación, dada por la ausencia de objetivos claramente propuestos, de propósitos firmemente adoptados, de proyectos que como expectativas no han sido elaborados justamente en función de ese contexto. Por supuesto, si sus objetivos fundamentales no se hallan focalizados hacia la relación con los objetos y sujetos implicados de una forma u otra en la resolución de la tarea encomendada, sus fracasos estarán latentes; con ello, se verá afectado su estado de satisfacción por lo que hace y el abandono de la tarea se hará inminente.

Traducido este ejemplo a la terminología científica y de acuerdo con la teoría que sustentamos, independientemente de que los niveles de eficiencia de la orientación motivacional como unidad funcional predominantemente inductora, así como los del estado cognitivo sean altos con relación a la instrumentación ejecutora, la actuación personal de ese sujeto se verá afectada en su integridad, pues no basta con que los niveles de efectividad de algunas unidades funcionales sean altos si existen otras cuyo funcionamiento puede incluso entorpecer el de las restantes.

Supongamos que este mismo estudiante esté incentivado por la carrera seleccionada, las metas que se ha propuesto como contenido de sus niveles de aspiración coinciden con sus posibilidades reales de ejecución, es decir, posee los recursos cognitivos e instrumentales necesarios y suficientes para resolver los diferentes problemas que la carrera formula y, por demás, todo ello genera que esta persona se sienta a gusto con lo que hace, que experimente placer por el desenvolvimiento de su quehacer estudiantil. Hasta aquí parece como si el problema de la efectividad integral de él como personalidad quedara resuelto. Sin embargo, el poco conocimiento o desconocimiento de sí mismo, de sus rasgos personales, de su propia ejecución, de la posesión de los recursos cognitivos e instrumentales mismos con que cuenta, puede conducirle igualmente al fracaso. ¿En qué reside la dicotomía de la su actuación personal?

Ante todo, subrayemos que poseer determinados recursos no significa que la persona conozca de la posesión de esos recursos como condiciones propias que han de facilitar su ejecución en un contexto.

Si aceptamos esta idea como válida, entonces al enfrentarse ante un determinado problema, el estudiante puede no implicarse en él, por considerar que no está para ello preparado y, por lo tanto, la razón aparentemente simple de no saber qué es lo que puede o no hacer comienza a pulsar la valoración de sí mismo, la seguridad en su actuación, sintiéndose con ello generalmente insatisfecho y, por último, abandonándolo todo, con la respectiva pérdida de su autoestima. De manera que, en este caso, el bajo funcionamiento del estado metacognitivo puede conducir al comportamiento descrito. Esto es abordado con mayor profundidad en el capítulo final.

Como podría apreciarse, la combinación de las unidades funcionales entre sí, como forma de interacción de ambas esferas de regulación, dan lugar a un estilo dado de actuación, definido como la estructuración de relaciones diferentes y compensatorias entre las mismas.

De aquí la necesidad de caracterizar a la persona dada en función de la exploración de todas las unidades funcionales que constituyen su personalidad y de las relaciones que se establecen entre ellas en ese sujeto, con lo cual nos aproximamos al conocimiento más objetivo al penetrar de la manera más abarcadora posible en su subjetividad.

Es por ello que la idea fundamental que tomamos de base para la ejecución de nuestra investigación expresa que cada período evolutivo del desarrollo ontogenético de la personalidad se caracteriza por una peculiar estructuración de relaciones entre lo inductor y lo ejecutor como premisas y resultado de la actuación concreta del sujeto. Todo este trabajo se dedica a demostrar cómo esto se concreta en la edad adolescente, expresada en un determinado nivel de eficiencia en la autorregulación de su actuación en diferentes contextos.

En función de las ideas básicas que nos rigen, pensamos que los principios postulados por otros autores con relación a la investigación científica en la ciencia psicológica pueden constreñirse fundamentalmente a dos: a la *unidad de la psiquis humana y su actuación concreta y en el condicionamiento social y natural de su desarrollo*.

Por una parte, considerar que un fenómeno no puede reducirse a sus premisas, que como

***La personalidad se caracteriza por una peculiar estructuración de relaciones entre lo inductor y lo ejecutor como premisas y resultado de la actuación.***

condiciones previas promueven su surgimiento y desarrollo, es aceptar que la personalidad como fenómeno psíquico no es un producto de su situación social o de su situación natural de desarrollo, pues "...las premisas para su desarrollo, están sujetas a dejar de ser "*en sí*" [la cursiva es de Leontiev] lo que son virtualmente, *tan pronto como el individuo comienza a actuar* [la cursiva es añadida]" (Leontiev, 1981, p.149).

Tomar en consideración que la personalidad está caracterizada por lo personal, es decir, lo construido por la persona misma, es reconocer que su formación y desarrollo toma como pivote la situación social en la que está inmersa y la situación natural a la que se circunscribe, las cuales dan lugar a una situación de desarrollo privativa del fenómeno en sí mismo: la situación personal, como lo necesariamente irrepetible.

Esta personalización (construcción) a partir de lo que en él existe como individuo natural más la integración de lo que toma como sujeto social, tiene lugar a través de lo que denominamos *actuación*.

Hasta ahora, decir que la personalidad se forma, se desarrolla y se expresa en su actividad había devenido axioma del conocimiento psicológico que quedaba demostrado en los principios metodológicos basales del materialismo dialéctico aplicado a esta ciencia, fundamentalmente por Leontiev (1981).

Si bien Leontiev (1981) y sus seguidores parten del reconocimiento de la naturaleza diferente de la relación objetal e interpersonal, al ser definida una estructura y momentos funcionales para la actividad, queda subsumida la comunicación en dicha estructura. Esto se hace evidente cuando expresa:

...La actividad humana no puede existir de otra manera que en forma de acciones o grupos de acciones. Por ejemplo, la actividad laboral se manifiesta en acciones laborales, ...*la actividad de comunicación, en las acciones --los actos-- de comunicación* [la cursiva es añadida]. (p.84)

La personalidad no solo existe *por* y *a través* de su actividad, sino también *por* y *a través* de su comunicación. Ambas categorías quedan sin contenido cuando se separan del funcionamiento integral de la persona. La persona actúa, conoce y/o transforma la realidad que le rodea y su propia realidad a través de su actividad y de su comunicación, pues sujeto y objeto solo existen en unidad. El primero existe justo en virtud de la existencia del segundo y viceversa. No existe sujeto cognoscente sin objeto cognoscible. Esa relación gnoseológica es sencillamente irrefutable.

De esta forma, actuar no solo significa conocer y/o transformar los objetos de esa actuación, sino que, al mismo tiempo, implica la comunicación con aquellos sujetos que hicieron o hacen posible la relación objetal. Aceptar esto, es reconocer que las relaciones objetales de la personalidad no se reducen a sus relaciones interpersonales y que ambas coexisten en una unidad. Esa unidad, conformada por la integridad de esas relaciones, es cualitativa-mente diferente a las relaciones en sí mismas; por lo que la integridad de las relaciones objetales e interpersonales deben dar lugar a algo cualitativamente nuevo, denominado actuación.

Llamamos *actuación contextual concreta* a la relación irrepitible que sostiene el sujeto con los diferentes objetos y sujetos, así como con las relaciones entre ellos que conforman una integridad muy específica, a la cual se le denomina contexto. De manera que aquella

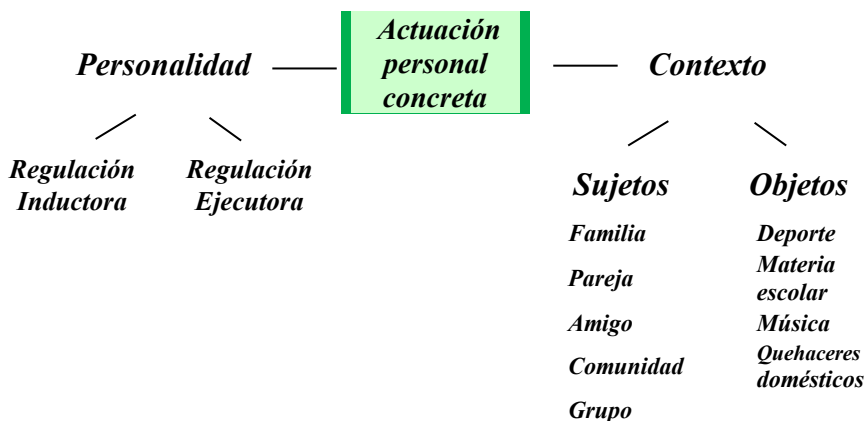
parte de la realidad con la que se relaciona la personalidad constituye su contexto de actuación. Así, la actuación personal

*Aquella parte de la realidad con la que se relaciona la personalidad constituye su contexto de actuación.*

implica la interacción de la personalidad con los objetos y los sujetos que integran su contexto, de lo cual se nutre esta en su formación y desarrollo, para su propio proceso de construcción. Caracterizar entonces la actuación de la personalidad no solo conduce a preguntarnos ¿qué hace?, ¿cómo lo hace?, ¿por qué lo hace? y ¿para qué lo hace?, sino también ¿qué comunica?, ¿cómo se comunica?, ¿por qué se comunica? y ¿con quién se comunica?

Para que se perciba en conjunto lo que se ha abordado, permítanos exponer el conocimiento en forma de esquema. Este esquema nos auxilia en el análisis psicológico de la adolescencia como objeto de estudio.

Esquema 1: “Esquema general para el análisis de la formación de la personalidad adolescente”



**Fuente:** elaboración propia.

Tomar como marco de referencia la actuación personal concreta para el diagnóstico y el pronóstico de la personalidad como fenómeno psíquico, nos sitúa ante un problema de extrema relevancia teórica y metodológica, a saber, la problemática de la asunción del criterio de periodización del desarrollo psíquico.

### ***1.2.- Hacia un nuevo criterio de periodización del desarrollo psíquico***

La investigación en el campo de la psicología de las edades, evolutiva o del desarrollo, no podría tener lugar si antes no se definiera un criterio relacional evolutivo o de periodización del desarrollo psíquico que sirva como eje, alrededor del cual gire todo el conocimiento relativo a las peculiaridades psicológicas que caracterizan a las diferentes edades. Es por ello que, en la literatura consultada en este sentido, se hacen notar las contraposiciones que emanan de la búsqueda de un criterio a partir del cual se puedan diferenciar esas etapas.

Algunos investigadores, apoyados en los principios marxistas, relacionaron la formación y el desarrollo de la personalidad con su actividad, postulando determinados principios para la ciencia psicológica, traducidos en la unidad de la psiquis y la actividad (Rubinstein, 1966); Leontiev, 1981).

A partir del postulado de Leontiev (1981), con arreglo al cual durante el desarrollo del sujeto sus diferentes actividades entran en relaciones jerárquicas entre sí y se estructuran alrededor de algunas

actividades fundamentales que subordinan a otras, lo cual revela la subordinación de motivos, reconocidos investigadores de la extinta URSS, como Elkoñin (1987), Davidov (1986) y Venguer (1981), entre otros, focalizando asimismo el estudio de la Psicología evolutiva y basados en los aportes de la Psicología marxista que los antecedió, declaraban como criterio de periodización la *actividad rectora* de la personalidad. De hecho, para la Psicología marxista, la idea de que la personalidad se forma, se desarrolla y se expresa en la actividad no necesita demostración. Y, en realidad, esto no lo negamos. Pero de lo que se trata es de abordar el problema desde todos los posibles ángulos de análisis que le son inherentes al fenómeno y no desde uno solo de ellos.

El mérito fundamental de Elkoñin (1987), con la propuesta del criterio de periodización, está en tratar de explicar el tránsito de un período a otro del desarrollo en función de sus leyes internas y no por factores externos, tales como la maduración biológica, aspectos sociales, etc. Este autor centró la explicación de la fuerza motriz del desarrollo psíquico a partir de las contradicciones entre las posibilidades operacionales del sujeto y los motivos de su actividad.

Partiendo de la unidad entre la relación sujeto-objeto y sujeto-sujeto, como proceso único en que se forma la personalidad, Elkoñin (1987) le confiere a la relación interpersonal un carácter de actividad, del tipo niño-adulto social y a la relación objetal un carácter de actividad del tipo niño-objeto social, con lo cual destaca la mediatización del desarrollo psíquico por los factores sociales. Plantea que con el grupo de actividades niño-adulto social tiene lugar el desarrollo principal de la esfera de las necesidades y de los motivos, mientras que con las actividades niño-objeto social se propicia el desarrollo

intelectual y de las posibilidades preferentemente operacionales, produciéndose un predominio de uno u otro tipo de relación por períodos. Esto se pone de manifiesto al expresar:

...a los períodos en los que tiene lugar el desarrollo principal de la esfera de las necesidades y los motivos, *siguen regularmente los períodos en los que se lleva a cabo la formación principal de las posibilidades operacionales de los niños* [la cursiva es añadida]. (p.39)

y viceversa. Para analizar la interdependencia de lo afectivo y lo cognitivo en la personalidad, es necesario partir del análisis, en cada período específico del desarrollo psíquico, de la estructuración peculiar de relaciones entre lo motivacional-afectivo y lo cognitivo-instrumental. Elkoñin (1987), al plantear que con la actividad con objetos se desarrolla predominantemente la función cognitiva de la personalidad y que con la "actividad" comunicativa con el adulto se desarrolla predominantemente la función afectiva, tiende, de alguna manera, a vulnerar la unidad de lo motivacional-afectivo y lo cognitivo instrumental, por lo que resulta muy difícil asegurar este predominio.

La actividad con objetos no solo condiciona el desarrollo de conocimientos e instrumentaciones, preferentemente, pues, en la misma medida, la ejecución de esa actividad no es posible si el sujeto no se traza un objetivo, un proyecto como parte de su expectativa motivacional, lo cual implica la formación de modelos de acción. Al mismo tiempo, la actividad que realiza el sujeto genera en él cierto estado de satisfacción que lo lleva a sostenerse o abandonar esta, dando lugar a la formación de ciertos afectos hacia el objeto de su actividad, no solo por la relación con el adulto que propicia esta

actividad, en tanto este premia al sujeto o lo rechaza, sino por el interés que llega a movilizar la actuación del sujeto por dicho objeto.

Por otro lado, la interrelación con el adulto propicia el desarrollo de determinados conocimientos e instrumentaciones, no solo derivadas de la mediatización por este de la experiencia histórico-cultural, sino referida a la comunicación en sí misma, en tanto el niño aprende determinados estilos de comunicación, desarrolla instrumentaciones que hacen más efectiva la comunicación con los demás. Resulta funcionalmente imposible realizar la distinción entre "tipos de actividad" y las funciones de la personalidad que estas propician, predominantemente.

Los períodos sensitivos, en el desarrollo ontogenético, no están comprometidos con un tipo especial de actividad o de comunicación, sino que son producto del estilo de actuación del sujeto, como reflejo de la estructuración de relaciones entre las unidades psíquicas que conforman la personalidad. Lo que ocurre es que, en determinados períodos, la actuación del sujeto con su contexto puede propiciar un mayor nivel de eficiencia de unas funciones con respecto a otras, pero siempre se producen relaciones compensatorias con el resto de las funciones de la personalidad. La psicología científica exige razones suficientes para caracterizar su objeto de estudio que, en el caso de la Psicología de las edades, como una de sus ramas de estudio, la actividad rectora como criterio de relación no agota ni mucho menos el examen del problema.

Petrovsky (1987), por su parte, plantea la necesidad de superar la concepción anterior, fundada en la formulación de "...una actividad compleja de diferentes niveles o, con más exactitud, un *sistema dinámico de actividades* [la cursiva es añadida]... no existiendo

fundamento para dividir este sistema en componentes rectores y complementarios" (p.20).

En principio, la dinámica, o sea, el movimiento, la interacción entre las actividades mismas no conduce por sí sola a la solución de los problemas que en el desarrollo ontogenético aparecen frente a la edad evolutiva dada. Lo mismo ocurre con el énfasis que se registra en la organización o estructuración de dichas actividades en un sistema. Lo sistémico o integrativo de las actividades que ejecuta la persona no implica, mágicamente, la dialéctica necesaria de todos los aspectos que se vinculan o que se ponen en funcionamiento para que esta pueda actuar, por lo que, a nuestro juicio, el abordar las actividades en sistema o en su dinámica no resuelve el complejo problema de la periodización.

Otros autores han tratado de establecer como elemento basal de la periodización la acción simultánea de los conceptos de actividad y comunicación, a través de su propia interacción (Liaudis e Iliasov, 1986; Cruz, 1986). Sin embargo, en el reconocimiento de la autonomía relativa de ambos conceptos, se halla su vulnerabilidad para ser aplicados como criterio de periodización. Teórica y metodológicamente, cada concepto contiene por su estructura y función una aplicabilidad distinta y, por lo tanto, distinta es también la interacción que entre estos aparece en el funcionamiento integral de la personalidad.

Es imposible reducir el concepto de actividad al de comunicación o viceversa, como también es teóricamente inconsistente fusionarlos en un fenómeno más complejo a través de la simple relación que necesariamente aparece entre los mismos.

Huelga decir que un fenómeno en sí no puede ser analizado por aquellos que como premisas le dieron origen. El aspecto distintivo de todo fenómeno está en su unicidad dentro de otros que pudieron condicionar su aparición y existencia; está en su expresión cualitativamente diferente de los restantes. Nos parece oportuno y extraordinariamente convincente el ejemplo que Vigotsky (1968) señala al respecto, al referir que el agua está compuesta por oxígeno e hidrógeno, pero estos últimos lejos de apagar el fuego, lo conservan o estimulan, respectivamente. De forma tal que el todo no debe reducirse a sus partes constituyentes. “El todo es más que la suma de sus partes”, enarbola la psicología de la Gestalt.

De manera que en el desarrollo lógico de la Psicología evolutiva estamos ante el momento propicio para conceptualizar un nuevo criterio de periodización que responda al estado actual de las investigaciones en este campo, sin tratar de vulnerar la lógica formal, yuxtaponiendo los conceptos que se examinan o relacionándolos, sin considerar la susceptibilidad conceptual implícita.

Esto es tácitamente por nosotros declarado, pues un tercer grupo de autores, dentro de los que se destacan González (1989) y Chudnovsky (1976), esgrime simultáneamente varios indicadores, conceptualizándolos como criterios de periodización. En este sentido, asumen como tales, no solo ya el sistema de actividad o de comunicación ejecutado por la persona, sino también:

- los factores sociales actuantes sobre el desarrollo de la personalidad (Chudnovsky, 1976),
- el tipo de unidades psicológicas y particularidades de la personalidad (niveles de organización y jerarquía de sus aspectos

funcionales y estructurales), los cambios cualitativos en las formas y las operaciones estables que caracterizan el pensamiento, la utilización de la información relevante por la personalidad en las distintas esferas de su expresión, así como las fuerzas motrices que estimulan el desarrollo de esta (González, 1989).

El criterio de periodización no puede, a nuestro juicio, generalizarse o diluirse en la caracterización psicológica de la persona, sino que debe constituir un marco de referencia estable a partir del cual podamos establecer las relaciones que han de surgir en dicha caracterización.

Es por ello que el concepto de *actuación* observa las propiedades del todo como criterio, pues a través de este expresamos aquel fenómeno que no puede constreñirse ni a la actividad, ni a la comunicación, ni al sistema de estas, ni a las relaciones mismas que entre ellas aparecen. La actuación es algo cualitativamente diferente que representa la integridad de las relaciones sujeto-objeto(s) y sujeto-sujeto(s), o lo que es lo mismo la relación sujeto-contexto, en donde se extrapola la unidad de lo motivacional-afectivo y lo cognitivo-instrumental en uno u otro sentido. Por lo tanto, la actuación es siempre contextual. De ello se infiere que la personalidad, en su unidad, es el producto de la interacción con sus contextos, sea esta interacción predominantemente objetal o interpersonal.

***La personalidad es el producto de la interacción con sus contextos.***

El no admitir la fragmentación y la unilateralidad de la actividad y de la comunicación, como tampoco la combinación ecléctica entre ellas

y, por consiguiente, postular sobre esta base un nuevo criterio de periodización, expresado a través de la actuación, constituye el propósito fundamental de este epígrafe que sirve como fundamento para comprender y estudiar la caracterización psicológica que sobre el adolescente cubano hemos realizado y que exponemos en los capítulos que siguen.



## **CAPÍTULO II**

### **EL FUNCIONAMIENTO INDUCTOR DE LA PERSONALIDAD DEL ADOLESCENTE**

#### ***2.1.- Propositiones metodológicas para el estudio de la esfera de regulación inductora en la personalidad del adolescente***

Es nuestro fin, a partir de este capítulo, transmitir al lector las técnicas investigativas de sesgo psicológico que hemos empleado en la identificación de determinadas peculiaridades de la personalidad del adolescente, etapa evolutiva que constituye el objeto de estudio en la presente investigación, teniendo como objetivo la elaboración de una metodología investigativa que permita la caracterización psicológica integral del adolescente con relación a sus diferentes contextos de actuación.

Ante todo, permítanos hacer algunas precisiones de orden metodológico que tienen un carácter primordial en la construcción de nuestros instrumentos y que están referidas a los pasos que establecemos dentro del proceso investigativo que conducen con elevada certeza a la identificación de cualquier fenómeno psíquico.

En la Psicología, hasta el momento, los métodos investigativos se han clasificado en métodos generales y particulares, atendiendo a la ubicación del cuerpo metodológico de esta con respecto a otras ciencias. Ahora bien, desde el punto de vista funcional, es decir, en dependencia de la función que el investigador le adjudica al método, no sería metodológicamente inconsistente agruparlos en métodos centrados en la gestión del investigador y aquellos centrados en la gestión del sujeto investigado (véase esquema 2).

Cuando el sujeto que se estudia no se percata de que está siendo investigado, el registro de la información psicológica depende por entero del investigador y, por lo tanto, estamos hablando del método que se centra en la gestión del investigador, dentro del cual se inserta la observación. Cuando el sujeto participa en conjunción con el investigador, nos referimos al método centrado en la gestión del sujeto investigado, dentro de los que se incluye la mayoría de las técnicas psicológicas, *vg.*, la entrevista.

En trabajos recientes, y en contraposición a los denominados métodos empíricos y teóricos de la investigación científica, clasificación que se yuxtapone con la tipología adjudicada igualmente al conocimiento, pensamos que asumir como criterio de clasificación de aquellos la actividad constreñida que realiza el investigador al aplicarlos, es válido. Así, pueden reconocerse los métodos de recopilación de información y los métodos de procesamiento de la información recopilada; dentro de estos últimos, incluimos los métodos intelectuales y los estadístico-matemáticos (Bermúdez y Rodríguez, 2016b).

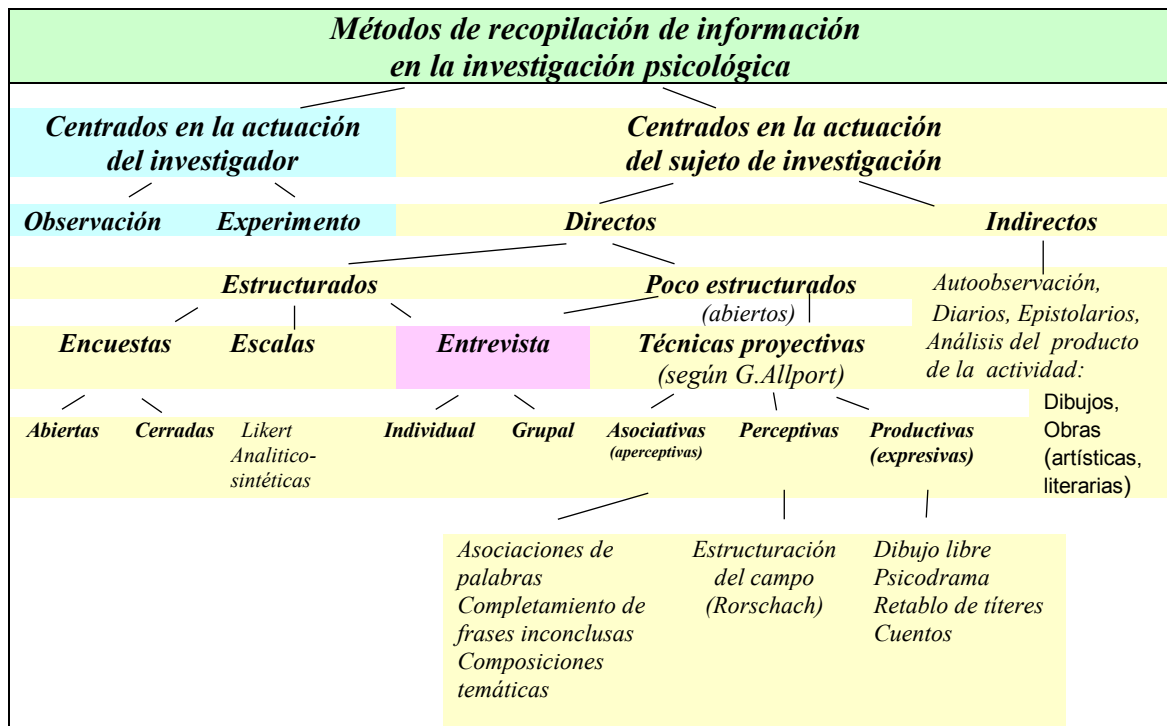
De acuerdo con nuestras posiciones teóricas y de las relaciones que pueden inferirse del esquema más abajo presentado, hemos considerado que los métodos de investigación, en el contexto psicológico, pueden clasificarse atendiendo a las acciones que se ejecutan para la recopilación de la información que se obtiene. En efecto, la recopilación de la información puede realizarse mediante la observación de la conducta externa del sujeto investigado o del experimento que sobre él pueda llevarse a cabo. En uno u otro caso, ambos métodos pueden ser generalizados a aquellos que se centran en la actuación indagativa del investigador. Es justo el investigador

quien observa y experimenta sobre la persona que lo requiere. Aun cuando hemos considerado que la observación no debe ser clasificada ni como método empírico ni teórico (Bermúdez y Rodríguez, 2002a), de lo que se trata aquí es de enfatizar el rol preponderante que juega el investigador en el uso de este método, cuyas acciones las planifica él y las aplica él. No necesariamente el sujeto investigado se percata de que está siendo observado, pues ello generalmente hace que el sujeto en estudio edulcore su conducta. Cuando al método de experimentación concierne, sucede otro tanto, pues las variables, dimensiones e indicadores que conforman los instrumentos de investigación, son igualmente previstos y aplicados bajo un estricto control por parte del investigador. A propósito, otros investigadores (Hernández et al., 2014), al aludir a la estructura interna –o desglose-- de las variables, lo hacen a favor de sus *dimensiones, indicadores e ítems*.

Por su lado, los métodos centrados en la actuación del sujeto investigado se sostienen en virtud de su actividad y comunicación. Así, de acuerdo con la implicación –o no-- del investigador y de los fines que persigue con la investigación, consideramos clasificar dichos métodos en directos e indirectos. En otras palabras, a los métodos indirectos, por ejemplo, se les denominan así porque no son elaborados por el investigador con fines investigativos, sino que son aprovechados por él en virtud de los ya realizados en otros contextos y con otros fines. De la información que se recopila, sobre la base de la aplicación de los métodos indirectos, no necesariamente se logra inferir directamente la cualidad personal, el rasgo psicológico o cualquier otro aspecto de la persona en su examen ideográfico o clínico. Dentro de los métodos indirectos, centrados en la gestión del

sujeto investigado, pueden citarse la autoobservación, los diarios, el producto de la actividad, como el dibujo y las obras artísticas y literarias, así como el epistolario que a dicho sujeto pertenece.

Esquema 2. “Propuesta de clasificación de los métodos de recopilación de información en la investigación psicológica”



Fuente: elaboración propia

Con relación a los métodos directos, debido a la aproximación mayor del sujeto en estudio con respecto al investigador, bien podrían subdividirse en estructurados y no estructurados, en función de la organización de los ítems que se planifican para su respuesta o de una mayor posibilidad de generalización de las respuestas que se

esperan. Así, dentro de los métodos directos estructurados pueden hallarse las encuestas –abiertas o cerradas--, las escalas --analítico-sintéticas y de Likert, por ejemplo--, y las entrevistas –individuales y grupales. Por su parte, los métodos directos poco estructurados pueden expresarse a través de la entrevista y las denominadas técnicas proyectivas que, según G.Allport, pueden dividirse, a su vez, en asociativas (aperceptivas) –asociaciones de palabras, completamiento de frases inconclusas y composiciones temáticas--, perceptivas –estructuración del campo (Rorschach) y productivas – dibujo libre, retablo de títeres, psicodrama y cuentos.

Una vez más, la idea cardinal que aquí no debe obviarse, sobre la explicación del esquema que más arriba aparece, debe erigirse sobre la base de la relación que entre el investigador y el investigado se establece, así como del grado de participación de aquellos en el proceso de recopilación de la información en el proceso investigativo. Y nos constreñimos únicamente a la recopilación de la información debido a que en su procesamiento no participa nunca el sujeto investigado. De modo que el procesamiento de la información está sujeta por entero al investigador. Cuando el investigador es quien recopila la información, sin la participación del sujeto investigado, entonces aludimos a los métodos centrados en la gestión del investigador, como la observación y el experimento. De acuerdo con esta clasificación, el sujeto investigado se limita a emitir un comportamiento espontáneo --o provocado--, pero no elabora respuestas específicas a un instrumento o prueba elaborada.

Cuando ambos participan en el proceso de recopilación de la información, por ejemplo, el investigador pregunta en la entrevista y el sujeto responde, o aplica un cuestionario y el sujeto lo completa, o aplica un test proyectivo y el sujeto lo responde en presencia del investigador o incluso virtualmente, entonces estamos hablando de métodos centrados en la gestión del sujeto investigado. En este caso, el nivel de activación del sujeto investigado es mayor, hay una mayor

participación de este en la elaboración y recopilación de la información.

Ahora bien, cuando el investigador utiliza información que ya ha sido producida con anterioridad y que no tuvo fines investigativos previos, pero que nos aportan información en el proceso de la investigación, entonces estamos haciendo alusión a los métodos centrados en el sujeto investigado, pues ella resulta totalmente elaborada por el sujeto investigado. Dichos métodos son indirectos debido a que la relación con el investigador en el tiempo no es simultánea ni se produce con fines investigativos de diagnóstico. Lo directo —o indirecto— de estos métodos, centrados en el sujeto investigado, está dado por la simultaneidad con la que en el tiempo y en el espacio confluyen ambos, así como por los fines y propósitos con los que produjo esa información por el sujeto investigado.

No debemos pasar por alto que la entrevista, como puede apreciarse en el esquema, podría ser clasificada tanto dentro de los métodos directos estructurados como de los directos poco estructurados que se subsumen a los métodos centrados en la actuación del sujeto que se investiga. Ello se debe a que la entrevista, método psicológico por excelencia, puede configurarse a través de una guía de preguntas que no permita abordar otras temáticas que no sean las que ya resultaron estrictamente previstas para su ejercicio. Y en efecto, cuando la guía elaborada para su aplicación sí concede margen a la introducción de nuevos temas, producto de que la estructuración no es rígida debido a la presencia de temas abiertos, entonces ella puede aliarse a los métodos directos poco estructurados. Dicho de una segunda manera, las entrevistas siempre son centradas en el sujeto investigado, pues la relación que el investigador establece con el sujeto investigado es directa. Las entrevistas pueden ser igualmente clasificadas de acuerdo con el grado de estructuración de las preguntas, a saber, estructuradas, semiestructuradas y libres. El rasgo conspicuo de la entrevista estructurada reside en que el

investigador se ajusta a un guion preestablecido y generalmente estandarizado, a la hora de formular las preguntas. En la entrevista semiestructurada, el entrevistador cuenta con un guion previo y cierto grado de libertad para proponer e insertar otras temáticas durante la entrevista. Por su parte, en la entrevista libre, el entrevistador permite hablar sueltamente al entrevistado en función de sus propias necesidades, formulando preguntas abiertas o de amplio espectro. El tipo de entrevista estructurada depende de la estructura preestablecida por el investigador, en tanto las semiestructuradas y libres dependen, como su nombre lo indica, de las necesidades del sujeto investigado en el proceso de comunicación.

Tales son los métodos de que dispone la investigación psicológica para revelar la subjetividad de la persona que se examina, con relación a la recopilación de la información necesaria para el diagnóstico, pronóstico e intervención de igual naturaleza.

Sin embargo, sometiendo a un análisis más riguroso la clasificación propuesta, pudiera tenerse ahora cierta reserva, dado que la actuación, como proceso de naturaleza psíquica por antonomasia, le compete tanto al investigador como al investigado. La respuesta emitida por el sujeto investigado es un tipo de actuación, tanto al responder a un test como a una entrevista, así como su propio comportamiento en una situación natural o provocada en un experimento. Sobre tales razonamientos, volveremos en obras posteriores.

### ***2.1.1. Procedimientos metodológicos necesarios para la caracterización de los fenómenos psíquicos***

En la investigación psicológica, al esbozar los procedimientos concernientes a la ejecución de la identificación de los fenómenos psíquicos, estos podrían quedar estructurados de la forma siguiente:

- *Selección de la técnica por parte del investigador*
- *Adecuación de la técnica y elaboración del instrumento*
- *Aplicación del instrumento de investigación*
- *Procesamiento –estadístico-matemático-- de los resultados obtenidos*
- *Interpretación de los resultados que se obtienen.*

Antes de detenernos en la explicación del contenido de cada uno de dichos procedimientos, deberíamos considerar una pequeña digresión.

Una de las problemáticas de mayor trascendencia que nos hallamos en la investigación, sea cual fuere su especialidad, dentro de las ciencias sociales, reside en la definición que se le adjudica al método, con el que necesariamente se obtiene el conocimiento científico, así como a los componentes de naturaleza instrumental que configuran a aquel. En una investigación adyacente, dedicada a los problemas teóricos y metodológicos del aprendizaje (Bermúdez y Rodríguez, 1996), definimos al método como acción, tomando como contexto de estricta referencia, la ciencia psicológica. Así, el método fue definido como una acción subordinada a un objetivo consciente en la consecución de un determinado resultado. En efecto, esta definición no difiere sustancialmente de aquella que fue aseverada por Leontiev (1981) para la psicología científica, al referirse al concepto de acción. Pero, a juicio nuestro, en la plataforma metodológica investigativa dichos conceptos deben tener un tratamiento muy específico.

Por excelencia, no hay ejecución consciente que no tribute, responda o se subordine a un objetivo de igual naturaleza. A toda ejecución consciente –denominada acción--, subyace un objetivo de naturaleza

también consciente, entendido aquel como una representación anticipada de un resultado a alcanzar (Leontiev, 1981). De acuerdo. Ahora bien, ¿cuál es su relación con el método?

De considerar al método como acción, entonces en el contexto metodológico bien pueden ser diferenciados los métodos de investigación, de enseñanza y de aprendizaje, al menos en los contextos de enseñanza y de aprendizaje. ¿Por qué aludimos a los métodos de enseñanza y de aprendizaje, si nos estamos focalizando específicamente en el método de investigación?

Sucede que, una vez que has aprendido, lo que has obtenido, sin lugar a dudas, es un conocimiento y ese conocimiento es el resultado de la aplicación de una acción investigativa. Justo a esa acción de investigación, en el contexto metodológico, es a lo que denominamos método. La *acción* y el *método* no pueden ser abordados como conceptos distintos, sino como categorías que, definiéndose bajo la misma esencia, pertenecen a campos del saber teórico diferentes. De este modo, lo que para la psicología científica se ha definido como acción, para la metodología, como rama incuestionable de la filosofía, ese mismo concepto puede ser elevado a la categoría de método. La pregunta sería simple: ¿cómo podrías obtener un conocimiento sin hacer algo? Por lo tanto, para aprender estamos abocado a hacer algo. Y ese hacer deviene acción de aprendizaje, o lo que es lo mismo, deviene método de aprendizaje. En otras palabras, la acción de aprendizaje, el método de aprendizaje, la acción de investigación y el método de investigación son una y la misma cosa. La razón de rigor está en que el conocimiento y la cadena verbal no son la misma cosa.

El conocimiento, para expresarnos en términos de Kelly (1955), es un constructo que resulta de la posición activa del que aprende ante la realidad por él reflejada. Contrariamente, la cadena verbal es la repetición insensata e inicua de las ideas que el docente u otra persona desean o necesitan colocar en la cabeza de aquel. En consecuencia, el conocimiento es una resultante de la posición activa del aprendiz ante la realidad susceptible de aprehender. De esta forma, sea el conocimiento o la instrumentación psíquica con la que aquel se obtiene, tienen que ser construidos, término este último, cuyo empleo denota la participación respondiente, responsable y protagónica de la persona que aprende algo. De ahí que abogemos, con plena convicción, por el empleo inapelable de la mayéutica socrática, único método que logra activar a la persona en aras de reflexión y la elaboración de ideas que darían al traste con lo que se pretende conseguir: el conocimiento o una instrumentación psíquica para obtener conocimientos o para aplicarlos (Rodríguez y Bermúdez, 2005).

No en balde esta actuación de dirección del aprendizaje es conocida como método activo de enseñanza, como no pasa inadvertido que uno de los métodos así también denominados sea el método investigativo, justo en el contexto de enseñanza. En otras palabras, sea el método investigativo, de búsqueda parcial o heurístico, lo cierto es que todos estos métodos clasificados como activos podrían razonablemente sintetizarse en la conocida mayéutica socrática. La zona de confort o la comodidad del estudiante en el espacio aúlico debe cesar, allí donde, tras la clase frontal, aquel solo escucha las interminables conferencias del enciclopédico profesor, en el mejor de los casos. El apóstol cubano José Martí lo había sentenciado:

“escuelas no ha de decirse, sino talleres”. El apóstol cubano José Martí lo había sentenciado: “escuelas no ha de decirse, sino talleres”, lo mismo que el naturalista inglés Ch. Darwin cuando afirmaba:

la educación en Edimburgo se impartía enteramente en forma de clases magistrales, que resultaban intolerablemente aburridas, ... pero, en mi opinión, *este sistema de enseñanza no presenta ninguna ventaja y sí, en cambio, muchas desventajas, en comparación con el que se basa en la lectura* [la cursiva es añadida]. (1993, p.15)

En resumen, lo que en el contexto psicológico se le llama acción, en el metodológico, bajo la ley lógica de la identidad, lo denominamos método. Por ende, una acción de investigación define al método de investigación correspondiente.

Ahora bien, toda acción, según el propio Leontiev (1981), posee una estructura interna. O lo que es lo mismo, ella está constituida por operaciones. Es ese el punto mortal de desencuentro entre las posiciones del destacado pensador y nosotros.

No nos detendremos en los argumentos necesarios que marcan el punto de inflexión de nuestras posiciones, puesto que han sido abordados con estricto detenimiento en otras obras (véase Bermúdez y Rodríguez, 2018b). De lo que sí no escaparemos es de presentar la

razón suficiente que hace definitiva nuestra línea nodal de medida como conclusión al respecto.

Es lógicamente poco probable —por no decir improbable— que una acción, según Leontiev (1981), esté formada por operaciones, de acuerdo con los indicadores que este esgrime para definirlos. Si las operaciones están llamadas a convertirse, como él afirma, en mecanismos automáticos en la ejecución de una actividad, y las acciones se subordinan a un objetivo consciente, entonces las operaciones no deben responder a la naturaleza consciente de la regulación psíquica, toda vez que lo consciente no deviene inconsciente, como pensamos (Bermúdez y Rodríguez, 2018b).

De este modo, lo consciente solo puede ser estructurado en hechos de naturaleza consciente y, por ende, cada una de las acciones que ejecutamos tiene que desplegarse en otras ejecuciones de naturaleza también consciente. En conclusión, las acciones solo se ejecutan en virtud de otras acciones.

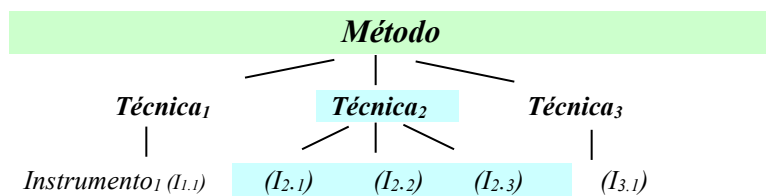
En este sentido, todo concepto que se subordine al de método, por ser una acción consciente, tiene que reflejar una realidad igualmente consciente. De modo que los procedimientos e instrumentos que al método se subordinan, tal cual pensamos, son de naturaleza consciente.

A nuestro modo de ver, todo método, como acción, está constituido por determinados procedimientos --o técnicas-- que viabilizan el método. Las técnicas constituyen acciones que se aplican como sistema de instrumentos, identificados estos últimos con las condiciones personales con las que el investigador cuenta para la ejecución de su investigación. Debe quedar claro que tanto el

método, como sus procedimientos (técnicas) y medios (instrumentos de la investigación) correspondientes, son de naturaleza consciente. Ninguno de ellos podría ejecutarse –o elaborarse-- sin la presencia de la conciencia.

Si lo dicho hasta aquí lo reflejáramos en un esquema dado, entonces los instrumentos estarían subordinados a las técnicas pertinentes, mientras que estas lo harían al método correspondiente (Esquema 3).

Esquema 3: ***“Relación estructural entre el método y sus correspondientes técnicas e instrumentos”***



**Fuente:** elaboración propia

Analicemos, a continuación, los procedimientos que con anterioridad se mencionan para la identificación de un fenómeno, en nuestro caso, de naturaleza psíquica.

- ***Selección de la técnica por parte del investigador***

Para la selección de una técnica debemos cumplir con un principio metodológico, cuya relevancia está dada en la consistencia interna del método, la cual se traduce en la doble subordinación de este. Por una parte, la técnica elegida debe responder al objetivo específico o finalidad para la cual ha sido creado el método y, por otra, la técnica

debe subordinarse al objetivo que se persigue con la investigación misma que puede coincidir o no con el objetivo específico del método. La labor del investigador, al seleccionar el método, ha de centrarse en hacer corresponder ambos objetivos o finalidades.

- ***Adecuación de la técnica***

Una vez que la técnica seleccionada ha sido la más conveniente por su congruencia con el propósito adoptado, debemos adecuarla a la persona a quien se le va a aplicar, lo cual ha de traducirse, en términos rigurosamente psicológicos, en la personalización del método y, por lo tanto, de la técnica correspondiente. La técnica será más objetiva en tanto mejor nos revele la subjetividad de la persona que se estudia con ella. La tarea del investigador, en este caso, está dada en modelar de la mejor forma posible la técnica en relación con el sujeto investigado, para lo cual elabora un instrumento a partir de esta modelación.

Por ejemplo, para que la entrevista como técnica nos permita la obtención de la mayor cantidad de información significativamente relevante acerca del sujeto de investigación, esta deberá tomar en cuenta, en su estructuración como instrumento, las características

***La técnica será más  
objetiva mientras  
mejor revele la  
subjetividad de la  
persona  
investigada.***

personales y contextuales que determinarán uno u otro procedimiento a seguir.

- ***Aplicación del instrumento de investigación***

La trascendencia de este procedimiento consiste en que la construcción del instrumento implica determinadas condiciones que han de tomarse en consideración para garantizar resultados confiables.

- ***Procesamiento de los resultados obtenidos***

La recopilación de la información con la técnica utilizada aboca a este próximo paso. El procesamiento debe combinar el análisis cualitativo, es decir, clínico, ideográfico, individual, para no perder de vista al sujeto como ente singular y el análisis cuantitativo, estadístico, grupal, nomotético, que permite generalizar los resultados que se obtienen, en dependencia de la función como fenómeno que desea estudiar. Hay que subrayar que una cosa es estudiar al sujeto y otra, estudiar la función; la representatividad científica está allí donde se halla la esencia del fenómeno.

- ***Interpretación de los resultados que se obtienen***

En este último paso se procede a interpretar los datos que se obtienen partiendo del principio metodológico que dicta la relación entre el método y la teoría que lo sustenta. Los resultados interpretados deben encaminarse a

*Para todo proceder metodológico no puede pasar inadvertida la **unidad de la teoría y el método** correspondiente que a él subyace.*

confirmar, validar y ajustar la teoría subyacente. De aquí que, entre la teoría y el método debe existir una unidad indisoluble que se expresa desde el primer momento de selección del método hasta el instante en que son sometidos a interpretación los resultados.

Hasta aquí, hemos descrito los pasos esenciales para identificar un fenómeno, los cuales serán aplicados para abordar las peculiaridades de la personalidad adolescente a partir de la dilucidación previa de otro de los problemas metodológicos acuciantes en nuestro medio, a saber, la elaboración del instrumento.

En la esfera de investigación que nos ocupa hemos adaptado y creado determinados instrumentos, cuya dirección está enfocada a la identificación de algunas peculiaridades que caracterizan al adolescente, tanto en el orden de lo motivacional-afectivo como en lo cognitivo-instrumental.

En el presente capítulo presentamos algunas de las peculiaridades más importantes que caracterizan la esfera de regulación motivacional-afectiva identificadas a partir de un instrumento por nosotros adaptado a la luz de nuestro enfoque personológico, en otras palabras, en la construcción del instrumento tuvimos en cuenta la estructuración de relaciones entre las diferentes funciones de la personalidad, de forma tal que el instrumento tendiese a revelar esas relaciones.

Muchos de los profesionales de la psicología, dedicados al estudio de la edad psicológica adolescente, al investigar los principales procesos y formaciones psíquicas de carácter motivacional y afectivo en la personalidad de esta etapa del desarrollo ontogénico, han empleado determinados conjuntos de técnicas e instrumentos de

mayor o menor grado de complejidad. Dentro de las técnicas de este tipo más utilizadas, podemos citar la composición, los cuestionarios y las entrevistas individuales, digamos para el estudio de los ideales, como sucede en González (1983) y Petrovsky (1979).

La expresión de los diez deseos, el dibujo, como análisis del producto de la actividad, el completamiento de frases inconclusas --- instrumentado primeramente por Rotter-- o sus variaciones, digamos las realizadas por Torroella (1983), también pueden citarse como técnicas dirigidas al logro del mismo objetivo.

A través de todas estas técnicas e instrumentos se ha destacado la adolescencia como un período de expresión evidente de contradicciones que existen en la actuación del adolescente como personalidad, las cuales marcan cierta inestabilidad en la esfera motivacional-afectiva. La tendencia a la movilización de su actuación hacia nuevos contextos lo conduce a trazarse expectativas a largo alcance, en ocasiones por encima de sus posibilidades reales. La insatisfacción de determinadas necesidades recién descubiertas condiciona el abandono de ciertos tipos de actividad y comunicación, y la consecuente preferencia por otros.

De manera que ante nosotros se planteaba la tarea de seleccionar una técnica o un conjunto de técnicas que nos permitiera identificar estas peculiaridades en nuestros adolescentes tomando en cuenta, sobre todo, las caracterizaciones de la personalidad adolescente que nos han precedido y que, por supuesto, constituyen nuestro punto de partida, pero que no están lo suficientemente actualizadas y que además son el reflejo de culturas diferentes a la nuestra.

Así, partimos de un presupuesto teórico de extraordinaria importancia al considerar que los indicadores seleccionados deben responder a la misma naturaleza del fenómeno que se estudia, lo cual conduce al problema de la consistencia interna del método.

De esta manera, al tratarse del estudio de los fenómenos comprendidos en la esfera de regulación motivacional-afectiva debemos tener presente que los procesos y las formaciones psíquicas de carácter motivacional-afectivo, como todo fenómeno de naturaleza psíquica, parten de la parcialización del reflejo por la persona, es decir, esto significa que no todo lo que expresa el sujeto refleja verdaderamente su contenido psíquico, sino parte de él, al mismo tiempo que este reflejo no agota las múltiples relaciones que establece con la realidad.

En este sentido, el conocido psicólogo bielorruso Vigotsky (1968) ofrece aportes relevantes a la comprensión de la naturaleza subjetiva de la psiquis humana. Esta idea se pone de manifiesto al considerar el carácter activo del sujeto en el reflejo de la realidad. Asimismo, retoma la distinción, ya esbozada por Paulhan, entre el sentido y el significado en el lenguaje, lo que se evidencia al expresar que "...una misma palabra adquiere un sentido del contexto que la contiene; cambia su sentido en diferentes contextos. El significado se mantiene estable a través de los cambios de sentido" (p.158). De aquí ha de inferirse que la realidad no le es dada al sujeto más que a través de su propia subjetividad.

Estas ideas aparecen más acentuadas en la obra de Leontiev (1981). Al definir el concepto de sentido personal como "...lo que origina la parcialidad de la conciencia humana" (p.125), este autor está considerando la presencia de esta parcialidad en toda la vida psíquica

del hombre, tanto en lo motivacional-afectivo como en lo cognitivo-instrumental. De aquí que el análisis por unidades del fenómeno psíquico constituya el método más efectivo para estudiar a la personalidad, toda vez que el sentido personal es valorado como la unidad psíquica basal de la personalidad.

## ***2.2.- El completamiento de frases inductoras como técnica proyectiva eficaz a la luz del enfoque personológico adoptado***

En el caso de lo motivacional-afectivo, el predominio en la regulación de la personalidad es inductor y, por lo tanto, debe utilizarse un instrumento que refleje todas las funciones que caracterizan a esta esfera, a saber, la función movilizativa, la direccional y la sostenedora. Al reconocer la necesidad de que el sujeto exprese lo más nítidamente posible su parcialización con respecto a la realidad inferíamos que podíamos optar por dos vías para lograrlo: seleccionar técnicas como el cuestionario, las escalas o las técnicas de conflictos que poseen un mayor grado de estructuración y en las cuales el investigador delimita con bastante precisión el campo de las posibles respuestas del sujeto, o bien seleccionar una técnica como el completamiento de frases y otras técnicas proyectivas (T.A.T, las manchas de tintas de Rorschach, dibujo de la figura humana de K.Machover, H.T.P), en las cuales se le da la posibilidad al sujeto de estructurar espontáneamente sus relaciones a partir de la menor estructuración posible de la técnica en sí misma.

De esta forma, el sujeto es más libre en la expresión de sus respuestas y, por lo tanto, la estructura de estas depende más del propio campo psicológico del sujeto. Es por ello que adoptamos la segunda variante.

Ahora bien, dentro de todas las técnicas mencionadas, el completamiento de frases, por ser una técnica abierta, nos da la posibilidad de tomar la respuesta que emite el sujeto tal cual la expresa, tal cual la construye, es decir, ante nosotros se nos presenta la parcialidad tal como es, pudiendo ser interpretada según sus manifestaciones. El resto de las técnicas proyectivas parten de la utilización de una interpretación prefijada, parcializada en sí misma, pues la proyección del investigador con respecto a la respuesta que expresa el sujeto es una forma de tergiversar la realidad psíquica de este. Además, estas últimas requieren de una aplicación más compleja y de tipo individual.

La técnica del completamiento de frases ha estado asociada generalmente al nombre de quien, por autoría, la utilizara por vez primera: B.Rotter. Partimos de la necesidad de no identificar la técnica como tal con un instrumento particular, como lo es el Rotter o cualquier otra variante de la técnica.

La esencia de la técnica consiste en un listado de frases o raíces incompletas que el sujeto deberá completar con cualquier idea. Ahora bien, la estructuración del instrumento basado en esta técnica, la hace el investigador en función del objetivo que persigue. En nuestro caso, aspirábamos a determinar los contenidos motivacionales de los adolescentes que estudiábamos. Por lo tanto, la técnica quedó adaptada para la consecución de este objetivo.

El instrumento construido por nosotros parte de una nueva concepción metodológica, a diferencia de los instrumentos construidos hasta el momento. Para ser consecuentes con el criterio de selección de la técnica que esgrimimos desde el inicio, es necesario estructurar el instrumento de modo que garantice la

parcialidad del sujeto en sus relaciones múltiples con la realidad y, de este modo, analizar el grado de implicación personal del sujeto en estas. Esta exigencia la proyectamos en el carácter impersonal de cada frase propuesta, como primer requisito metodológico en la construcción del instrumento, es decir, la raíz no debe tener la implicación en sí misma, a modo de evitar poner el "yugo" a la implicación personal del adolescente y, por ende, ofrecer la posibilidad de que él mismo, a tenor del sentido personal que para él representa el contenido que expresa en la frase, se implique o no en ella.

De ahí que las frases hayan quedado formuladas de la manera siguiente:

*"El amor", "El estudio", "La mayor necesidad", "El hogar"*. La implicación o no en el contenido de la frase podía manifestarse así: la frase *"El amor"*, podía ser completada por dos sujetos con las variantes que a continuación se exponen: *"El amor: primero para mí es inolvidable"* o *"El amor: es algo bonito"*. Como bien puede apreciarse, la respuesta que emite el primer sujeto conlleva una enorme fuerza de implicación personal con el contenido que lo induce, mientras que para el segundo la frase es completada de manera totalmente impersonal. Es por ello que pensamos que esta forma de estructuración del instrumento, partiendo de que la implicación personal no se la debe dar el propio investigador, sino el sujeto a partir de su respuesta, supera todos los enfoques precedentes en la construcción de los diferentes instrumentos basados en la técnica del completamiento de frases.

Un segundo requisito metodológico que debe exigirse en la construcción del instrumento está referido al grado de generalidad de

la frase a partir del contenido potencialmente parcializado del sujeto. En otras palabras, debe dársele la oportunidad al sujeto que se implique en mayor o menor medida con un contenido específico. Este contenido puede estar dado o no en la frase. Así, las frases pueden estar referidas o no a un contexto de actuación específico.

Cuando en la construcción de la frase no está prefijado el contexto de actuación específico, entonces a estos tipos de frases las denominamos *frases de inducción general*. Como ejemplos de estas frases, pueden citarse: "*Es agradable:*", "*Siempre:*", "*La mayor aspiración:*". Estas frases serán completadas con aquellos contenidos expresados hacia el (los) contexto (s) que en su campo semántico tienen un mayor sentido, favoreciendo la expresión de su parcialidad hacia un área u otra.

Por otro lado, cuando el contexto de actuación está reflejado en la frase, estas constituyen *frases de inducción particular*. Como ejemplos pueden citarse: "*El amigo:*", "*La escuela:*", "*Los padres:*".

La combinación entre las frases de inducción general y las de inducción particular ofrecen una posición jerárquica con respecto al área o contexto que prioriza el sujeto, lo cual nos permite determinar cuán relevante es este contenido para él.

Un tercer requisito debe estar dirigido a la posibilidad que debe tener el instrumento mismo en su construcción para abordar todas las funciones a través de las cuales se expresa la regulación inductora o motivacional-afectiva de la personalidad a partir de la estructuración de sus frases, aplicando con ello consecuentemente un enfoque personológico. Tomando en cuenta este enfoque, la función movilizativa de los procesos y las formaciones psíquicas que

integran la orientación motivacional del sujeto se expresa a través de determinadas frases, a saber, "*Lo más querido*:", "*La mayor necesidad*:", "*El mayor problema*:", "*Es difícil*:", "*Es muy importante*:". La función direccional, como posibilidad de reflejar las expectativas, planes, proyectos que dirigen la actuación de un sujeto en un determinado contexto, puede ser reflejada a partir de la posibilidad que ofrecen frases tales como: "*La gran ilusión*:", "*La mayor aspiración*:", "*En el futuro*:".

Frases como: "*Es molesto*:", "*Es triste*:", "*Es una felicidad*:", "*Es agradable*:", evidencian el grado de satisfacción de las necesidades del adolescente con respecto a determinados contextos de actuación o, por el contrario, conducirlo a abandonar tipos dados de actividad y comunicación en algunos de ellos.

Por lo expuesto hasta aquí podemos considerar que el completamiento de frases inductoras podría por sí solo indagar las distintas funciones que integran la esfera motivacional-afectiva siempre que abarque los principales contextos que movilizan, dirigen y sostienen la actuación personal en el sujeto.

Lógicamente, con ello no estamos negando la posibilidad de combinar varias técnicas a la hora de estudiar un fenómeno psicológico, siempre que estos guarden una correlación intrínseca entre sí con respecto al objeto de estudio. Pero es muy importante no perder de vista que el uso de muchas técnicas alrededor de un objeto no garantiza per sé la cantidad y la profundidad de la información que se obtiene. Solo la correspondencia del uso del método con la información necesaria y suficiente del objeto de estudio en interés del investigador sería capaz de asegurarlo.

El camino de la eficiencia investigativa debe ir a la reducción de las técnicas siempre y cuando los instrumentos seleccionados por el investigador cumplan con todos los principios y los requerimientos metodológicos a los que nos hemos referido.

En virtud de estas consideraciones acerca de las técnicas que exploran la esfera inductora de la personalidad, seleccionamos el completamiento de frases inconclusas como la técnica más completa desde el punto de vista de la posibilidad de recopilar información y de sus posibilidades interpretativas.

Confeccionamos un completamiento de frases inductoras con un total de 49 ítems, teniendo en cuenta que la estructuración de las frases no debe exceder de 70 ítems ni estar por debajo de los 45, lo cual favorece el establecimiento de relaciones entre las frases de modo que expresen las tendencias más positivas, negativas o contradictorias de las frases con respecto a un contexto a la hora de su procesamiento. El instrumento que elaboramos quedó conformado tal cual aparece a continuación:

### ***Completamiento de frases***

*Nombre:* \_\_\_\_\_

*Edad:* \_\_\_\_\_

*Sexo:* \_\_\_\_\_

*Escuela:* \_\_\_\_\_

***Consigna:*** Completa las frases que a continuación se te presentan:

- 1 Es agradable: \_\_\_\_\_
- 2 Las personas mayores: \_\_\_\_\_
- 3 La mayor necesidad: \_\_\_\_\_
- 4 Siempre: \_\_\_\_\_

- 5 El amigo: \_\_\_\_\_
- 6 El mayor problema: \_\_\_\_\_
- 7 El estudio: \_\_\_\_\_
- 8 Mucho miedo: \_\_\_\_\_
- 9 Una fiesta: \_\_\_\_\_
- 10 Es molesto: \_\_\_\_\_
- 11 La habitación del hogar: \_\_\_\_\_
- 12 La gran ilusión: \_\_\_\_\_
- 13 Lo prohibido: \_\_\_\_\_
- 14 Los profesores: \_\_\_\_\_
- 15 El castigo: \_\_\_\_\_
- 16 La familia: \_\_\_\_\_
- 17 Lo más querido: \_\_\_\_\_
- 18 Es triste: \_\_\_\_\_
- 19 El hogar: \_\_\_\_\_
- 20 La amistad: \_\_\_\_\_
- 21 La escuela: \_\_\_\_\_
- 22 El peligro: \_\_\_\_\_
- 23 La mayor aspiración: \_\_\_\_\_
- 24 Los padres: \_\_\_\_\_
- 25 Es alegre: \_\_\_\_\_
- 26 Respetar: \_\_\_\_\_
- 27 La escuela al campo: \_\_\_\_\_
- 28 En el futuro: \_\_\_\_\_
- 29 El amor: \_\_\_\_\_
- 30 Es una felicidad: \_\_\_\_\_
- 31 Las calificaciones: \_\_\_\_\_
- 32 Nunca: \_\_\_\_\_
- 33 En la diversión: \_\_\_\_\_
- 34 En ocasiones: \_\_\_\_\_
- 35 El aula: \_\_\_\_\_

- 36 Lo peor: \_\_\_\_\_
- 37 La vida: \_\_\_\_\_
- 38 Al contrario: \_\_\_\_\_
- 39 Los deportes: \_\_\_\_\_
- 40 Muy importante: \_\_\_\_\_
- 41 Ser bello: \_\_\_\_\_
- 42 El peor defecto: \_\_\_\_\_
- 43 Es difícil: \_\_\_\_\_
- 44 El fracaso: \_\_\_\_\_
- 45 Las cosas: \_\_\_\_\_
- 46 La mayor virtud: \_\_\_\_\_
- 47 Las otras personas: \_\_\_\_\_
- 48 En secreto: \_\_\_\_\_
- 49 Los obstáculos: \_\_\_\_\_

Como puede apreciarse, las frases de inducción particular (2, 5, 7, 9, 11, 14, 16, 19, 20, 21, 24, 27, 29, 31, 33, 35, 39, 47) se hallan mezcladas con las frases de inducción general (las restantes).

Esto enfatiza la necesidad de no viciar las expresiones del sujeto en sus relaciones y de establecer una determinada jerarquía de los sentidos que para él adquieren los contenidos de las frases inductoras.

Las frases de inducción particular fueron seleccionadas en función de los posibles y, por lo tanto, hipotéticos, contextos de actuación de los sujetos comprendidos en la etapa adolescente, a saber, la familia, la escuela, la pareja, la amistad.

La correlación mayoritaria de las frases de inducción general sobre las frases de inducción particular se debe a la función exploratoria

del instrumento elaborado por nosotros, lo cual puede modificarse al construirse un instrumento destinado al conocimiento de un área o contexto específico, si ha resultado significativamente relevante con relación a la jerarquía de sentidos que puede estar dando lugar a conflictos, contradicciones, frustraciones y que debe ser objeto inmediato de la labor interventiva (de orientación) por parte de padres, maestros o especialistas.

En la presente investigación realizamos la aplicación del instrumento a un total de 188 estudiantes, de los cuales 122 eran del nivel de segunda enseñanza y preuniversitario con edades comprendidas entre los 11 y 16 años de edad, mientras el resto lo constituían estudiantes de primer año del Instituto Superior Pedagógico para las carreras de Matemática y Español con edades comprendidas entre los 17 y 19 años.

Con respecto al procesamiento de la técnica, resultan sintomáticas las dos tendencias siguientes. Por un lado, el procesamiento se realiza sobre la base del análisis aislado de la frase. Por otro, el procesamiento se lleva a cabo en función de las denominadas *unidades de sentido* preestablecidas. En nuestro caso, proponemos que el procesamiento de la información contenida en las respuestas dadas a tenor de las frases inductoras, se realice sobre la base del establecimiento de relaciones entre las frases formuladas, según el modo peculiar de respuestas del sujeto, del cual se infiere el contenido más relevante para él, en virtud de un determinado contexto, el grado de implicación personal en él, así como la polaridad de sus vivencias afectivas en torno al contenido expresado (positivas, negativas o contradictorias).

Para el procesamiento rápido y fácil de la información que se obtiene con el instrumento, elaboramos una Tabla de contingencias (*Tabla 1*), en la que reflejamos los parámetros que han de tomarse en cuenta, a saber, el contexto expresado, el número de frases referidas al contexto, así como la implicación personal y el matiz afectivo inferido de las relaciones a establecer entre las frases.

Seguidamente ilustramos el procesamiento de la información obtenida en dos casos concretos, destacando en sus relaciones las áreas de significación relevante y el modo en que las frases se relacionan entre sí.

<i>Contexto Expresado</i>	<i>No. de Frases referidas al contexto</i>		<i>Implicación Personal</i>		<i>Matiz Afectivo a partir de las relaciones entre las frases</i>		
	F.I.G.	F.I.P.	Implicado	No Implicado	+	-	><

**Tabla 1**

### **Leyenda**

F.I.G.:	Frase de inducción general
F.I.P.:	Frase de inducción particular
Implicado:	Implicado personalmente hacia un contexto dado
No Implicado:	No implicado personalmente hacia un contexto
"+":	Matiz afectivo positivo hacia el contexto de actuación
"-":	Matiz afectivo negativo hacia el contexto de actuación
"><":	Matiz afectivo contradictorio hacia el contexto de actuación

La estudiante Y.P., de noveno grado y de 14 años de edad, al completar las frases inductoras propuestas en el instrumento, ha respondido lo que sigue:

1. Es agradable ir a la playa.
2. Los mayores opinan sobre el sexo.
3. La mayor necesidad de amor.
4. Siempre me ha gustado el helado de fresa.
5. El amigo fiel vale mucho.
6. El mayor problema es amar sin ser amado.
7. El estudio es importante.
8. Mucho miedo a las arañas.
9. Una fiesta agradable necesito.
10. Es molesto el desprecio.
11. La habitación del hogar es comfortable.
12. La gran ilusión es ser correspondido.
13. Lo prohibido para mí no existe.
14. Los profesores son un poco pesados.
15. El castigo nunca me fue aplicado.
16. La familia prepara para un futuro.
17. Lo más querido son los recuerdos.
18. Es triste la muerte.
19. El hogar es agradable.
20. La amistad debe ser sincera.
21. La escuela es importante.
22. El peligro no me asusta.
23. La mayor aspiración mía es tener futuro.
24. Los padres son únicos.
25. Es alegre ser saludable.
26. Respetar para que te respeten.
27. La escuela al campo me gusta.
28. En el futuro quiero estudiar medicina.
29. El amor para mí es inolvidable.

30. Es una felicidad estar enamorada.
31. Las calificaciones mías son buenas.
32. Nunca olvidaré mi primer amor.
33. En la diversión no entra el estudio.
34. En ocasiones quisiera no haber nacido.
35. El aula está recogida.
36. Lo peor es el olvido.
37. La vida es muy bella.
38. Al contrario no te olvido.
39. Los deportes me gustan.
40. Es muy importante que creas en mí.
41. Ser bello no es importante.
42. El peor defecto es ser mentiroso.
43. Es difícil responder esta pregunta.
44. El fracaso en el amor es insoportable.
45. Las cosas no las entiendo.
46. La mayor virtud es que lo quieran a uno.
47. Las otras personas me ayudan.
48. En secreto pienso en él.
49. Los obstáculos trato de vencerlos.

Ahora la tabla, en correspondencia con los datos que se obtienen con el instrumento, puede ser construida de la manera siguiente:

Contexto Expresado	No. de Frases referidas al contexto		Implicación Personal		Matiz Afectivo a partir de las relaciones entre las frases		
	F.I.G	F.I.P.	Implicado	No implicado	+	-	><

<b><i>Pareja</i></b>	3		x(+)		X		
	6		x(+)				
	10			x(-)			
	12		x(+)				
	17		x(+)				
	30			x(+)			
	32		x(+)				
	36			x(-)			
	38		x(+)				
	40			x(-)			
	44			x(-)			
	46			x(+)			
	48			x(-)			
	29		x(+)				
<b><i>Familia</i></b>	11		x(+)		X		
	15		x(+)				
	16		x(+)				
	19		x(+)				
	24		x(+)				
<b><i>Escuela</i></b>	7		x(+)		X		
	14			x(-)			
	21		x(+)				
		27		x(+)			

	28		x(+)				
	32		x(+)				
	33		x(+)				
	35		x(+)				

De este modo, se debe continuar el análisis sobre el resto de los contextos. Nosotros nos detendremos en los señalados arriba para ejemplificar la interpretación, en función de este procesamiento.

Como se hace indicar, el contexto de significación relevante para la adolescente es la pareja, pues al establecer las necesarias relaciones entre las F.I.P. y las F.I.G., el número de frases referidas a él, así como su implicación hacia él, denotan la importancia que adquiere para ella. El procesamiento confirma cómo frases de inducción general son convertidas en particular, o sea, en frases referidas a un contexto en específico, lo cual constituye un indicador efectivo de la importancia que para el adolescente cobra esta área en su vida.

Si bien en muchas de las frases referidas al contexto, trata de no implicarse, las relaciones que se establecen entre estas frases muestran el matiz afectivo contradictorio que este contexto representa para ella. De la misma forma, en sus expresiones se revela que su estado de satisfacción está inexorablemente imbricado a experiencias positivas y negativas con relación a la pareja.

Para el investigador sería valioso dirigirse a la exploración profunda de esta área a través de otro completamiento de frases inconclusas, cuyas F.I.P. se centren en el contenido referido para tratar de perfilar aún más los problemas y los conflictos que ella afronta.

Asimismo, en la tabla se logra observar que los contextos de actuación restantes son tratados con frases que no reflejan la implicación personal, con un matiz afectivo positivo. Al mismo tiempo, las frases referidas a estos contextos son F.I.P.; solo en el caso del contexto escolar, una F.I.G. (la 28) y una F.I.P. referida a otra área (la 33) son transferidas a este contexto, lo cual pone de manifiesto la connotación que adquiere este contexto, aun cuando ella no se implique en la frase.

Si establecemos relaciones entre las frases con las diferentes funciones de carácter motivacional-afectivo, confirmamos en los resultados que la adolescente se moviliza preferentemente hacia el contexto de pareja. Por otro lado, las expectativas motivacionales que dirigen su actuación están referidas al área de la pareja, aunque también se expresa en la aspiración a estudiar medicina; no consideramos refleje una intención como formación psíquica, sino más bien tal aspiración expresa la necesidad de contar con un futuro, como aparece en la frase 23. La inferencia resulta a partir de considerar que la intención se halla dada en las posibilidades reguladoras sobre la actuación de la persona, lo cual es expresión de la confluencia de las principales actuaciones del sujeto dirigidas hacia un contexto específico.

Con relación al estado de satisfacción por el contexto expresado, pudimos detectar que existen evidentes frustraciones con respecto al contexto de pareja, reflejado en el matiz contradictorio resultante que se expresa, además de frases que se pueden asociar a esta área y que aparentemente no se relacionan con ningún contexto como la F.I.G. 34: "En ocasiones: *quisiera no haber nacido*". El matiz afectivo

expresado hacia las otras áreas es generalmente positivo, de lo que puede derivarse su estado de satisfacción en otros contextos.

Comparando las frases referidas a los diferentes contextos, pudiésemos definir el área de significación relevante para el adolescente o el joven, expresándose así su estilo de actuación hacia uno u otro contexto y, de esta forma, determinar la etapa evolutiva en la que se encuentra. De esta manera, lograremos instrumentar una estrategia pedagógica que responda a las exigencias que emanan del diagnóstico realizado y de las posibles incidencias que pueden presentarse sobre las relaciones restantes que estos establecen con los diferentes contextos de su actuación.

La concepción metodológica expuesta se ilustra en el caso de la estudiante M.G., de 7º grado y 11 años de edad. Cuando fuimos a procesar los datos, teniendo como premisa las respuestas emitidas a las frases de inducción, pudimos determinar que el contexto de significación más relevante para ella resultó ser el contexto familiar. Sin embargo, el contexto escolar era, por su relevancia, concomitante con el de la familia. Al comparar las frases formuladas como respuestas en uno u otro contexto, obtuvimos que los indicadores seleccionados por nosotros condicionaron la delimitación de la jerarquía de un contexto con respecto al otro. Tanto las F.I.G. que fueron extrapoladas al contexto familiar, así como la implicación personal en una u otra frase y el matiz afectivo, estuvieron a favor de esa diferenciación.

A continuación, relacionamos las frases y, posteriormente, presentamos el procesamiento de las dos áreas mencionadas:

1. Es agradable *que mi familia no se desintegre.*

2. Los mayores deben ser tratados con respeto y amabilidad.
3. La mayor necesidad estudiar y trabajar.
4. Siempre estar con mi mamá.
5. El amigo significa alguien que me ayuda.
6. El mayor problema que me enferme o morir un familiar.
7. El estudio significa mi futuro para mí.
8. Mucho miedo a la muerte.
9. Una fiesta algo para divertirme, despejar y olvidar.
10. Es molesto que me mientan.
11. La habitación del hogar donde yo vivo y me cuidan.
12. La gran ilusión ser deportista.
13. Lo prohibido hacer algo mal hecho, mentirle a mi familia.
14. Los profesores alguien que me puede ayudar.
15. El castigo algo muy desagradable, estar encerrado.
16. La familia algo muy lindo, que quiere lo mejor para mí.
17. Lo más querido mi mamá y mi abuela.
18. Es triste desaprobar algún grado.
19. El hogar donde duermo, como, me desarrollo, etc.
20. La amistad una relación amable.
21. La escuela algo de mucha importancia.
22. El peligro mi peor peligro es estar en aprieto.
23. La mayor aspiración ser deportista.
24. Los padres representan amor, cariño.
25. Es alegre que mi familia permanezca unida.
26. Respetar a los mayores o superiores que yo.
27. La escuela al campo para cooperar de una forma diferente.
28. En el futuro aeromoza y doctora.
29. El amor feliz, alegre y sencillo.
30. Es una felicidad que no se me muera mi familia.

31. Las calificaciones las daría con números.
32. Nunca morirme.
33. En la diversión yo entiendo distracción.
34. En ocasiones juego, converso, lloro.
35. El aula está pintada de naranja.
36. Lo peor que me ocurra algo grave.
37. La vida trabajo, alegría.
38. Al contrario es lo diverso.
39. Los deportes algo que me gusta mucho.
40. Es muy importante ser feliz.
41. Ser bello agradable, sencillo.
42. El peor defecto ser muda y manca.
43. Es difícil hacer pruebas y estudiar inglés.
44. El fracaso temo fracasar en mi deporte.
45. Las cosas algo muy valioso.
46. La mayor virtud ser doctora.
47. Las otras personas son seres vivos que me rodean.
48. En secreto algo que nunca.
49. Los obstáculos es algo muy difícil.

Exponemos a continuación la tabla de procesamiento de los dos contextos más significativos.

<i>Contexto Expresado</i>	<i>No. de Frases referidas al contexto</i>		<i>Implicación Personal</i>		<i>Matiz Afectivo a partir de las relaciones entre las frases</i>		
	<i>F.I.G</i>	<i>F.I.P.</i>	<i>Implicado</i>	<i>No implicado</i>	<i>+</i>	<i>-</i>	<i>&gt;&lt;</i>
<b><i>Familia</i></b>	1		x(+)		X		
	4		x(+)				
	6		x(+)				
		11	x(+)				
	13		x(-)				
		16	x(+)				
	17		x(+)				
		19	x(+)				
	24		x(+)				
	25		x(+)				
	30		x(+)				
<b><i>Estudio</i></b>	3		x(+)		X		
	7		x(+)				
	14		x(+)				
	18		x(-)				
	21		x(+)				
	27		x(+)				
	28		x(+)				

	31		x(0)				
	35		x(0)				
	43		x(-)				
	46		x(+)				

Como puede advertirse, los móviles de la actuación de esta estudiante oscilan entre el contexto familiar y el escolar; en el caso del estudio, con menor implicación personal y con un matiz afectivo negativo en cuanto a la realización de exámenes y el estudio de una asignatura.

Sus principales expectativas motivacionales se centran en su realización como deportista, aunque no se expresa como una verdadera intención, pues, además, desea ser aeromoza y doctora, subrayado en una de las frases.

La mayor satisfacción la obtiene a través de la familia, contexto en el cual se proyectan sus mayores temores a perderla, expresando sentimientos positivos hacia ella.

Muy extendida está la idea --a pesar de que no la compartimos-- de que la elaboración personal de la frase y la concordancia gramatical de la expresión son elementos que han de tenerse en cuenta para la solidez y la rigurosidad del procesamiento y la interpretación de la técnica. Una frase puede tener, a nuestro juicio, un alto nivel de elaboración por parte de la persona y, sin embargo, no estar implicada en ella. Debe quedar bien claro que la finalidad del completamiento de frases no es determinar el desarrollo de la función cognitiva de la persona, sino sus posibilidades de expresión

motivacional. En algunas ocasiones, la frase gramaticalmente es incorrecta, empero, lleva implícita una enorme cantidad de información, en virtud de la parcialidad del sujeto con respecto al contexto hacia el cual se expresa. Por ejemplo: "siempre: *estar con mi mamá*" o "la habitación del hogar: *donde yo vivo y me cuidan*".

Esta idea resulta singularmente importante y consistente en este marco referencial, pues justamente nuestros adolescentes, como veremos en capítulos posteriores, no cuentan con un desarrollo notable de los estados cognitivo e instrumental que le permitan expresar correctamente sus ideas, si es que abordamos el problema en términos de la lógica formal. De acuerdo con esto, la fuente originaria del procesamiento está en el contenido de la expresión, en la información que aporta, y no en su aspecto formal, gramatical. Con la aplicación del completamiento de frases a los estudiantes de la enseñanza media básica, media superior y superior (enseñanza pedagógica), obtuvimos los resultados siguientes en la presente investigación.

Tanto en los estudiantes de la enseñanza media básica como media superior y superior, los contextos de relevancia significativa tendían a coincidir con respecto a la familia, al estudio y a la pareja, conservando ese estricto orden jerárquico, de modo que sus principales realizaciones o frustraciones estaban referidas a estos contextos.

Al establecer la comparación con los resultados de la caracterización realizada por otros autores acerca de la actuación del adolescente y el joven hacia determinados contextos (Bozhovich, 1976; Elkoñin, 1987), pudimos comprobar que sus resultados no coinciden

totalmente con los obtenidos por nosotros en nuestra realidad contextual. Ello ha de deberse a las causas siguientes.

En virtud del criterio de periodización que esgrimen estos autores, las motivaciones fundamentales de la edad adolescente están dirigidas hacia el grupo de coetáneos y el amigo íntimo, lo cual fue analizado en el capítulo anterior. Nosotros pensamos que las manifestaciones comportamentales manifiestas pueden coincidir con la realidad, pero no resultan explicativas de la actuación del adolescente, en tanto las principales expectativas, estados afectivos y móviles de actuación están dirigidos a otros contextos.

Esta posición la demostraremos más adelante, al enriquecer este estudio con otros instrumentos de investigación, a raíz de las preocupaciones investigativas que nos han causado los resultados obtenidos con esta técnica.

Por otra parte, quisiéramos destacar que, si bien la edad cronológica no ha constituido nunca un criterio válido para identificar la pertenencia de un sujeto a una u otra etapa evolutiva, los estudios realizados por otros autores tienden a ubicar la culminación de la etapa adolescente y el inicio de la edad juvenil, en los estudiantes preuniversitarios, entre los 15 y 17 años de edad. Sin duda alguna, el sentido de estos razonamientos se hace comprensible, si tenemos en cuenta que los estudiantes de la enseñanza superior, en su generalidad, se hallan en la etapa psicológica correspondiente a la edad juvenil por existir una actuación dirigida predominantemente hacia el contexto pre-profesional.

Nuestros resultados revelan que los tipos de móviles de actuación, las expectativas y los proyectos, así como las condiciones

significativas que generan el sostenimiento de la actuación, no son sustancialmente diferentes entre los grupos etarios estudiados, lo cual nos hace concluir que el período de la adolescencia se extiende en nuestros estudiantes al menos en el contexto de la carrera pedagógica. Las causas que originan este fenómeno serán expuestas en el capítulo final del presente libro.

De todo lo dicho se deduce, que la pesquisa científica de la solución de los problemas metodológicos que se exponen con el *completamiento de frases* puede ser de gran utilidad, en dependencia del uso que seamos capaces de advertir en la elaboración de un instrumento específico. Esto puede permitirnos la identificación de algunas peculiaridades relevantes de la esfera motivacional-afectiva de la personalidad, es decir, el estado funcional de las unidades psíquicas de carácter inductor, lógicamente, siempre y cuando las tengamos en cuenta a la hora de construir el instrumento.

Claro está que, tal y como presentamos el instrumento en su fase exploratoria, no es una técnica suficiente como para discriminar el grado de desarrollo de los procesos y las formaciones psíquicas que integran las unidades psíquicas de la regulación inductora, aunque sí nos pautan vías de investigación efectivas en dependencia de los indicadores que aporta (implicación personal, matiz afectivo, grado de significación o relevancia que adquiere el contexto para el sujeto).

Es posible que al construir nuevos instrumentos que apunten a la exploración de una función específica, dentro del subsistema de regulación dado, todas las frases se dirijan hacia la búsqueda de expresiones por parte del sujeto que reflejen las contradicciones que caracterizan el grado de desarrollo de los procesos y las formaciones

psíquicas que conforman la unidad psíquica que se examina. Las relaciones que han de establecerse se pueden hallar sobre la base de diferentes instrumentos contruidos a partir de una misma técnica, el completamiento de frases, por ejemplo, o la combinación de varias técnicas que confluyan en el estudio de una misma función.



## CAPÍTULO 3

### EL FUNCIONAMIENTO EJECUTOR DE LA PERSONALIDAD DEL ADOLESCENTE

#### ***3.1.- La función instrumental de la personalidad en el adolescente***

Tal como fueron presentadas en el capítulo 1, la posibilidad de ejecutar la actuación por la persona se expresa a partir de tres funciones específicas, a saber, la función instrumental, referida al cómo ejecuta el sujeto, es decir, de qué recursos dispone en forma de instrumentos para llevar a cabo su ejecución; la función cognitiva, la cual apunta al con qué ejecuta el sujeto, o sea, cuáles son los conocimientos de que dispone para ejecutar y, por último, la función metacognitiva, que consiste en las posibilidades que tiene la persona de conocer los recursos instrumentales y los conocimientos con que cuenta para ejecutar. En el presente epígrafe abordamos la función instrumental de la personalidad, tal y como se expresa en la adolescencia y la posibilidad del diagnóstico del grado de desarrollo de esta función en la persona.

Desde el punto de vista estructural, la posibilidad de instrumentar la actuación por el sujeto se expresa a través de instrumentaciones conscientes, subordinadas a un objetivo, las cuales denominamos acciones y de instrumentaciones inconscientes, las operaciones, así como las relaciones entre acciones y operaciones que conforman concretamente toda la ejecución de la actuación del sujeto.

En dependencia de la sistematización de las acciones, las operaciones y las relaciones entre ellas, obtendremos un nivel de

dominio que apunta a la formación y el desarrollo de habilidades y hábitos, respectivamente.

Debemos precisar que la instrumentación ejecutora es la unidad psíquica que sintetiza y generaliza cualquier tipo de manifestación de las ejecuciones de la actuación del sujeto en un contexto determinado en forma de operaciones, acciones, hábitos, habilidades y capacidades. La importancia de la instrumentación ejecutora radica en el hecho de permitir la ejecución del sujeto. Es por ello que la elevación del nivel de dominio resulta imprescindible para la determinación de la efectividad del funcionamiento ejecutor de la personalidad.

Si bien el funcionamiento ejecutor de la persona, en sentido general, siempre se ha identificado, preferentemente, con el contexto escolar y la influencia que tiene el maestro en el desarrollo de estas funciones de la personalidad en sus alumnos, no podemos obviar la influencia que ejerce cualquier contexto en la obtención de la experiencia, en términos de conocimientos y de instrumentaciones, aprendida por el sujeto, el cual le permite su construcción personal.

No obstante, el conocimiento por parte del maestro del grado de desarrollo de las funciones ejecutoras y, en particular, del nivel de dominio de las instrumentaciones ejecutoras de sus alumnos es un aspecto de vital importancia, toda vez que el diagnóstico certero del nivel de entrada de estos es una *conditio sine qua non* para trazar los objetivos que deberán alcanzar en el proceso de aprendizaje.

Una vez que el maestro dirige el proceso de aprendizaje orientado hacia determinados objetivos, la forma que tiene este para evaluar el cumplimiento de los mismos es diagnosticando, en el caso de la instrumentación ejecutora, el nivel de dominio alcanzado por sus alumnos en esas instrumentaciones.

En el estudio de las instrumentaciones, ha predominado el uso de los llamados test de aptitud o también conocidos como test de inteligencia, en los cuales aparecen fusionados los aspectos instrumentales con los cognitivos, referidos al desarrollo del pensamiento.

Así, podemos encontrar los test para la "medición" de habilidades o capacidades generales, verbales, psicomotoras, etc. Entre los más utilizados se hallan el Test Stanford-Binet Scale, Terman-Merrill y el Weschler Scales Intelligence (Wisc y Wais). Estos test se han construido sobre la base de escalas, cuestionarios y matrices. Si bien estos test son válidos por su construcción misma, sus dificultades se centran en la interpretación de sus resultados.

Todos estos instrumentos apuntan a las crecientes posibilidades de hacer "mensurable" la instrumentación del adolescente, cuyo funcionamiento puede ser similar al del adulto, lo que le confiere virtualmente la garantía de incorporarse a la vida laboral adulta, en dependencia de la experiencia acumulada por él y las exigencias de estos tipos de actividad.

Por esta razón, la segunda enseñanza va encaminada al desarrollo de determinadas habilidades politécnicas y laborales, constituyendo la antesala de la elección profesional.

De esta forma, nuestro propósito estuvo centrado en la determinación de algunas peculiaridades del funcionamiento instrumental del adolescente cubano, teniendo en cuenta el aprendizaje de determinadas instrumentaciones a través de la materia escolar.

Para realizar este diagnóstico, hemos utilizado la escala, en virtud de las posibilidades exploratorias que ofrece.

### ***3.1.1.- La escala analítico-sintética como técnica válida para el diagnóstico de la instrumentación ejecutora***

La escala como técnica es susceptible de ser aplicada al estudio de cualquier función psíquica, tanto de naturaleza inductora como ejecutora, siempre que esté bien concebida por el investigador. La correcta concepción de la escala está dada en la observación de determinados requisitos metodológico-cognitivos que garantizan a la técnica ser lo más objetiva posible, revelando una mayor aproximación a la subjetividad de la persona. De aquí que el investigador debe formular con exactitud los objetivos que persigue y los indicadores de la existencia del fenómeno.

Resulta claro que, conociendo la naturaleza del fenómeno a estudiar, la escala logra penetrar en el funcionamiento ejecutor de la persona a través de la confección de un gradiente a intervalos de las manifestaciones de este, desde un polo francamente positivo, el cual señala la máxima presencia del fenómeno que se estudia, hasta el polo francamente negativo, que indica la ausencia total del fenómeno.

La escala, por las posibilidades que ofrece, puede ser utilizada para el autorreporte del propio sujeto de investigación o como un instrumento que auxilie la observación externa.

Los tipos de escala según su construcción se sitúan en un espectro que va desde las estructuradas por el propio sujeto de investigación, hasta las que son estructuradas por el investigador, siendo estas últimas las de mayor empleo.

Las escalas pueden clasificarse en tres tipos fundamentales, en dependencia del nivel de profundidad, el cual permite el análisis de los resultados de acuerdo con su confección.

Así, logran diferenciarse la escala analítica, la escala sintética y la escala analítico-sintética. La utilización de uno u otro tipo de escala estará en dependencia de la naturaleza del fenómeno, de los objetivos que se persiguen con su aplicación y del conocimiento acerca del fenómeno expuesto a investigación.

El primer tipo de escala mencionado, la analítica, se construye con el propósito de buscar diferentes gradientes de manifestación del fenómeno, sin perder de foco, como se explicó antes, la naturaleza del fenómeno que se pretende desglosar en gradientes y el indicador que seleccionemos en la mensurabilidad de su manifestación. Para conformar este tipo de escala tomamos cada indicador por separado y nos centramos en la descripción de cómo se manifiestan esos indicadores en un sujeto o grupo dado, lo cual no conduce a configurar una imagen integral con relación a la actuación del sujeto.

Su construcción es válida para una etapa de carácter exploratorio o dirigida a la determinación de algunas manifestaciones aisladas del

fenómeno, lo que, sin lugar a duda, nos permite aproximarnos en alguna medida al conocimiento de este.

La escala sintética, por su parte, ofrece la posibilidad de realizar la gradación del fenómeno en su integridad, en la cual son desglosadas manifestaciones de conjunto del fenómeno. Este tipo de escala es la más usada por ser la de más fácil construcción. Su uso nos propicia la caracterización de los diferentes elementos componentes del objeto de estudio, pero sin lograr desglosarlos en forma de indicadores, como en el primer tipo de escala.

Por su parte, la escala analítico-sintética, a nuestro juicio, es la más completa. Si partimos del supuesto teórico de que la totalidad del fenómeno es diferente a cualquiera de sus partes integrantes tomadas en forma aislada y esa totalidad no responde a la suma de esas partes, entonces es lícito valorarla como la más efectiva en el empleo que le damos. En este caso, el procesamiento y su interpretación no se basan en las manifestaciones independientes del fenómeno, sino en la estructuración de relaciones entre estas manifestaciones.

Esto nos permite la aplicación de un enfoque personológico a la técnica en la medida en que hagamos énfasis, no solo en la estructura del fenómeno psicológico que se desea examinar, sino en el funcionamiento de esta en cada sujeto a partir del establecimiento de relaciones entre las características esenciales del fenómeno.

Para elaborar este tipo de escala, es necesario tomar en consideración dos requisitos fundamentales, a saber, modelar lo más preciso posible el fenómeno sujeto a estudio de modo sintético

y determinar los indicadores por niveles de dominio de forma analítica.

Si bien este instrumento creado por nosotros pertenece a las técnicas investigativas que se centran en la gestión del investigador, en tanto funcionamos como expertos con respecto al conocimiento del fenómeno que estudiamos, este puede ser utilizado tanto como instrumento que auxilia la observación externa de la instrumentación que seleccionamos, así como también puede emplearse en función del autorreporte, toda vez que puede ser entregado al sujeto sometido a investigación para que este evalúe su propia ejecución.

Esto último adquiere una trascendencia significativa desde el punto de vista metacognitivo, lo cual es abordado con detenimiento en el epígrafe dedicado a la caracterización de esa función de la personalidad.

Después de tomar en cuenta las posibilidades del instrumento, el próximo paso a seguir es el de seleccionar el tipo de instrumentación. Con el objetivo de poder establecer la comparación de los resultados que se obtienen entre estudiantes de secundaria básica y preuniversitario con estudiantes universitarios del primer año de dos carreras pedagógicas (Español y Literatura y Matemática), elegimos instrumentaciones que tuviesen, como condición, el ser comunes para ambos, independientemente de que funcionen conocimientos distintos, pero que para ser ejecutadas requieran de la misma secuencia de pasos esenciales o invariantes funcionales. De esta forma, resultaron seleccionadas las

instrumentaciones "*resumir un texto*" y "*calcular límites o potencia*", según el nivel en que se encontraban los sujetos.

Era necesario, asimismo, que estas instrumentaciones se hubiesen enseñado previamente al sujeto por el maestro para poder, entonces, diagnosticar el nivel de dominio alcanzado por cada uno de los sujetos de la muestra.

Las instrumentaciones pertinentes al campo de las matemáticas y la lectura han sido sometidas al diagnóstico por diferentes autores (Test de aptitudes escolares de Minnesota, Escalas de Weschler, Test de habilidades escolares (SCAT), etc.). La escala que presentamos se diferencia esencialmente de otros tipos de test en que no solo brinda la posibilidad de registrar el rendimiento terminal de la ejecución del sujeto, es decir, el resultado, y a partir de este otorgar una calificación, sino que la escala por nosotros diseñada permite también registrar el rendimiento procesal, en otras palabras, permite determinar cómo transcurre el proceso de ejecución y las relaciones que aparecen entre los diferentes pasos de este proceso.

El presupuesto de base que nos sustenta apunta a la función que cumple el instrumento creado. Este instrumento va dirigido al diagnóstico de los niveles de dominio de las instrumentaciones estudiadas, las cuales no son de antemano denominadas habilidades o aptitudes como otros autores lo han hecho, sino que en dependencia del nivel de dominio alcanzado por el sujeto en su ejecución es que puede determinarse si la instrumentación ejecutada funciona a nivel de habilidad o, incluso, a nivel de hábito.

Procederemos a ilustrar los procedimientos de construcción que hemos desarrollado en el caso de nuestro instrumento, a partir de la instrumentación "*Resumir un texto*".

En primer lugar, es preciso determinar aquellos aspectos esenciales que debe ejecutar la persona en función de la instrumentación correspondiente.

Ahora bien, cabría preguntarnos ¿cómo es posible determinar los aspectos esenciales en la ejecución, también denominadas invariantes funcionales, y sus correspondientes indicadores?

Para la ejecución de cualquier actuación, es necesaria la observación estrictamente secuencial de determinadas acciones y operaciones que, de no ser ejecutadas, no tendría lugar la actuación deseada. A la determinación de estas invariantes podemos llegar a partir del criterio de expertos. Se infiere de ello que el investigador se constituya en un experto de las instrumentaciones que investiga, lo cual puede ser realizado mediante el auxilio de otros especialistas en virtud del tipo de instrumentación de que se trate.

En el caso de querer diagnosticar la acción de "resumir un texto", pudimos determinar que esta está constituida por tres invariantes funcionales que el sujeto deberá ejecutar en el orden lógico siguiente:

- a) *leer analíticamente el texto;*
- b) *extraer las ideas esenciales del texto;*
- c) *jerarquizar las ideas esenciales determinadas.*

Para el caso de la instrumentación "calcular el límite" las invariantes funcionales que se determinaron por los expertos fueron:

- a) *Hallar el tipo de determinación,*
- b) *eliminar la indeterminación,*
- c) *evaluar el límite.*

Para el caso de la instrumentación del "*cálculo de potencia*" las invariantes funcionales determinadas fueron:

- a) *determinar la base y el exponente (potencia);*
- b) *multiplicar sucesivamente la base por sí misma tantas veces como indica el exponente.*

Una vez que el experto o el investigador mismo han determinado las invariantes funcionales de la instrumentación que desea diagnosticar, procede a caracterizar los niveles de dominio de las diferentes invariantes funcionales que las conforman.

Es por ello que recurrimos al tipo de escala valorativa que proponemos, en forma de tabla de contingencia o de doble entrada, donde la columna de la izquierda ha de registrar de forma sintética, todas las invariantes funcionales que componen la instrumentación sujeta al diagnóstico. Las filas deberán reflejar de forma analítica los diferentes niveles de dominio para cada invariante funcional, las cuales oscilan entre el nivel de dominio muy bajo hasta un nivel muy alto.

¿Cómo podrían entonces caracterizarse los diferentes niveles de dominio? ¿Cuáles son los indicadores de estos?

En las primeras aproximaciones a esta caracterización pensamos que el nivel de dominio de la instrumentación estaba en correspondencia con el nivel de asimilación o interiorización de las acciones, problema este que fue objeto de investigación de diferentes psicólogos como Vigotsky (1968), Galperin (1979) y

Talízina (1984). Los resultados que se obtuvieron en estas investigaciones propugnaban que los indicadores del nivel de asimilación de la acción estaban referidos a la forma de manifestación de esta, que puede ser en un primer momento externa o material, un momento intermedio verbal y en un último momento, interna o mental, como muestra de que se ha alcanzado el más alto nivel de dominio de la acción.

Una característica esencial de todo fenómeno psíquico es la unidad indisoluble entre los planos externo e interno de la psiquis desde el momento mismo en que el fenómeno surge, por lo que transcurren simultáneamente. La forma de manifestación del fenómeno (instrumental, en este caso) es diferente.

Esto nos condujo a plantear que la forma de manifestación del fenómeno en uno u otro plano de su funcionamiento, como criterio asumido por estos autores, resultaba insuficiente y de algún modo inadecuado para generalizar a toda instrumentación, sí para distinguir unos tipos de otros. La sucesión de estos momentos, en función de la forma de manifestación, se corresponde con el desarrollo de la instrumentación en las primeras etapas del desarrollo infantil. En las etapas posteriores y como producto del desarrollo alcanzado por el sujeto en su ejecución, tienen lugar otras instrumentaciones que no necesariamente se manifiestan de este modo.

En primer lugar, depende del tipo de instrumentación de que se trate --motora o intelectual. En el caso de la instrumentación motora, su forma de manifestación es siempre externa, en tanto cadenas de movimientos, como también las cadenas verbales,

incluidas dentro de esta clasificación, las cuales para formarse necesitan, desde un inicio, del apoyo externo o de recursos mnemotécnicos. Mientras que la instrumentación intelectual está en correspondencia con el desarrollo alcanzado por el sujeto en el funcionamiento cognitivo-instrumental, pues estas instrumentaciones no pueden funcionar sino a través de un conocimiento, lo que implica que la instrumentación intelectual funcione a partir de una estructura instrumental dada en la que subyace la relación con otras instrumentaciones que le sirven de base. Este establecimiento de relaciones no se produce en el plano externo, sino mental. Cuando las acciones basales de la instrumentación que se pretende desarrollar han sido dominadas, el establecimiento de relaciones se produce en el plano mental.

Los apoyos externos no están relacionados con la calidad de cualquier instrumentación, sino con el tipo de instrumentación correspondiente, como hemos apuntado con anterioridad.

Los medios estructurados en forma de esquemas, tarjetas, etc. no son indicadores de que la acción es poco dominada, sino todo lo contrario (Gabay, 1987; Sálmina, 1988). La realización de un esquema, si es por parte del alumno, es resultado de un mayor nivel de dominio de la acción, expresado en el poder de síntesis con respecto a las relaciones de clasificación. Pudiera alegarse que el alumno no es quien construye la tarjeta o el esquema, sino el profesor; en este caso, este esquema o tarjeta constituye un recurso mnemotécnico, como estimulación necesaria para producir la respuesta deseada, en la conexión estímulo-respuesta, como parte de una cadena verbal. En este caso, el esquema o la tarjeta, lejos de ser expresión de la forma de la acción, es reflejo de que se está

formando en el alumno una cadena instrumental del tipo motor-verbal.

En el niño, su ejecución transcurre predominantemente en el plano externo, producto del desarrollo alcanzado en la ejecución de su actuación, lo cual está influido por el tipo de instrumentaciones que se tienden a formar en las primeras etapas de su desarrollo. Es decir, primero se forman instrumentaciones simples o motoras, digamos, escribir, cortar con tijeras, utilización de técnicas pictográficas, expresiones idiomáticas, versos o conceptos memorizados, contar, etc. y, después, se van complejizando al vincularse con el conocimiento, es decir, se van desarrollando las instrumentaciones intelectuales.

Se hacía necesario, pues, recurrir a indicadores que reflejaran mejor la dimensión del problema.

No negamos que la forma pueda ser un indicador del dominio de las instrumentaciones motoras; de lo que se trata es de no considerarlo como tal, funcionalmente, con relación a las instrumentaciones intelectuales.

De esta forma, elaboramos determinados indicadores para las instrumentaciones intelectuales, a saber, grado de independencia mostrado en la ejecución, rapidez con que se ejecuta, cantidad de errores que se cometen durante la ejecución, número de repeticiones que se realizan antes de obtener el resultado, posibilidad de generalizar dicha ejecución a otras situaciones y conocimientos, etc.

A modo de ejemplo del procedimiento empleado en el trabajo con la escala, tomaremos la instrumentación ya señalada con

anterioridad, o sea, la de *resumir un texto*, la cual se expone en la *tabla 2*. En la *Tabla 3*, ejemplificamos el mismo procedimiento sobre la base de la instrumentación *valorar*.

Como se puede apreciar, con esta escala construida de modo analítico-sintético, se puede lograr un diagnóstico diferenciado de cada invariante funcional, precisando el nivel de dominio que posee un sujeto dado en la ejecución de su actuación. Esta forma de diagnosticar la instrumentación nos posibilita detectar las dificultades en la ejecución y definir hacia dónde debe ir encaminada nuestra orientación.

De este modo, dos sujetos podrán realizar una misma tarea y, por lo tanto, poseer como tal la instrumentación dada; sin embargo, uno la ejecuta con mucha dificultad, con lo cual se pone de relieve un nivel de dominio bajo de su ejecución, y el otro puede ejecutar la tarea dada con una mejor calidad y eficiencia, con un nivel de dominio alto.

El nivel de dominio no será un criterio existencial del fenómeno, en este caso de una instrumentación concreta, sino un criterio funcional con respecto a la calidad en el funcionamiento este. Si en lugar de plantearnos como objetivo la discriminación de niveles de dominio en una ejecución, nos conformáramos con la presencia o no de la instrumentación en el sujeto, es decir, si logra o no realizar la tarea, partiríamos de un criterio existencial y, por ende, en lo que se refiere al diagnóstico, perderíamos riqueza y objetividad.

Es cierto que muchos de los test destinados al diagnóstico del funcionamiento ejecutor del sujeto toman como indiciadores el tiempo de ejecución, el número de errores cometidos durante la

ejecución, etc. Sin embargo, consideramos que las posibilidades sintéticas que tiene la escala propuesta nos permite obtener una visión integral del fenómeno e, incluso, realizar un pronóstico más certero.

Acerca de las posibilidades de registrar la información obtenida con la aplicación podemos plantear que al contrastar la ejecución que realiza el alumno con los indicadores reflejados en la tabla solo es necesario marcar con una cruz en una hoja personal asignada a cada sujeto el estado en que se encuentra su ejecución, como lo muestra la hoja de registro que a continuación presentamos.

### *Escala analítico-sintética*

#### **Diagnóstico de los niveles de dominio**

Instrumentación: ***Resumir un texto***

RESUMIR	<i>Muy bajo</i>	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>	<i>Muy alto</i>
<i>Leer analíticamente el texto.</i>	Leer más de dos veces el texto y de 50 o menos palabras en 1 minuto.	Leer más de dos veces el texto y de 50, a 100 palabras en 1 minuto	Realiza una segunda lectura y de 125 a 150 palabras por minuto.	Realiza una única lectura y de 150 a 200 palabras por minuto.	Realiza una sola lectura de 200 a 300 palabras por minuto.
<i>Extraer las ideas esenciales.</i>	Cuando todos los elementos que aparecen son superfluos.	Cuando hay algún elemento necesario y el resto son elementos superfluos.	Cuando hay proporción entre los elementos necesarios y superfluos.	Cuando todos los elementos que aparecen son necesarios pero faltan otros.	Cuando la idea formulada sintetiza todos los elementos para la comprensión del texto.
<i>Jerarquizar las ideas esenciales identificadas.</i>	Los elementos que aparecen no tienen relación entre sí.	Al menos dos elementos se hallan en relación de subordinación.	Hay proporción entre los elementos que se subordinan.	Al menos un elemento no ocupa su lugar en el nivel de subordinación.	Subordinación estrictamente lógica entre todos los elementos.

*Tabla 2*

## *Escala analítico-sintética*

### **Diagnóstico de los niveles de dominio**

Instrumentación: ***Valorar***

<b><i>Invariantes estructurales</i></b>	<b><i>Muy bajo</i></b>	<b><i>Bajo</i></b>	<b><i>Medio</i></b>	<b><i>Alto</i></b>	<b><i>Muy alto</i></b>
<i>Definir criterio valorativo</i>	No establece indicadores para definir el criterio valorativo	Define solo un indicador y este apunta a lo superfluo	Define proporcionalmente indicadores de esencia y de superficialidad	El criterio está definido por indicadores de esencia, pero aparece uno de superficialidad	Todos los indicadores seleccionados apuntan a la esencia
<i>Comparar el objeto con el criterio de relación definido</i>	No compara, aun cuando el criterio se le proporcione	Compara solo en función de un indicador	Existe proporción entre los indicadores que se esgrimen y los que se omiten	No se toma en cuenta uno de los indicadores del criterio definido	Toma en cuenta todos los indicadores definidos en el criterio
<i>Elaborar conclusiones (juicio valorativo)</i>	No emite el juicio	El juicio no es una idea generalizadora	Se logra una idea generalizadora, pero omite más de un elemento comparativo	La idea generalizadora no incluye uno de los elementos comparativos	La idea generalizadora integra todos los elementos tomados en cuenta en la comparación

*Tabla 3*

Al maestro, esta tabla le ofrece amplias posibilidades de evaluar a su grupo con mayor objetividad y precisión, ahorrando gran parte del tiempo y del esfuerzo que tendría que dedicar a ello.

Nosotros aplicamos esta tabla contrastando la ejecución del alumno con los indicadores plasmados en la *Tabla 2*, pero, al mismo tiempo, esta tabla ofrece la posibilidad de que el alumno pueda compartir estos indicadores, al utilizar la escala como un medio de autorreporte. Si se compararan los datos reflejados en el autorreporte del sujeto y los registrados por el investigador, pudiéramos determinar el desarrollo metacognitivo del sujeto, es decir, hasta qué punto es adecuado el conocimiento de sí mismo.

Los resultados de esta tabla no tienen que llevarse a un código numérico de calificación, si bien existen escalas valorativas numéricas.

Nuestra tabla no se expresa a partir de lo cuantitativo, sino de lo cualitativo. Con respecto al código de calificación de las pruebas o test existentes, quisiéramos hacer algunas consideraciones.

¿Qué entender por código de calificación?

Cuando se trata de calificar u otorgar un valor a una determinada manifestación de un fenómeno, tenemos que remitirnos al concepto de medición, pues para otorgar un valor es necesario comparar dicha manifestación con una unidad de medida. Así, por ejemplo, el C.I. en el Test de Stanford-Binet y en casi todos los test en uso, no es más que una puntuación estándar, lo cual implica un valor numérico de la edad mental del niño o del adulto.

Reflexionemos por un momento sobre la posibilidad de determinar con precisión numérica cuánto conocimiento, habilidad o capacidad

posee una persona en comparación con otra. ¿Cuál es la unidad de medida de un conocimiento o de una habilidad?

El conocimiento o la habilidad son fenómenos de naturaleza psíquica y, como todo fenómeno psíquico, no es mensurable. Sin embargo, a la hora de calificar un test se observan valores, incluso en el orden de las décimas y las centésimas. Cuando vamos a procesar una técnica, debemos evaluarla en términos estrictamente valorativos del grado de adecuación de la ejecución del sujeto con respecto al modelo reflejado en la escala.

La escala propuesta por nosotros, con los correspondientes niveles de dominio, pudiera traducirse a un código aproximado de calificación, si fuera nuestro interés evaluarlo de esta manera, siempre con la salvedad de que, como toda valoración, tendrá un carácter subjetivo.

El código de calificación siempre es más imperfecto que el diagnóstico que lo sustenta. Lo más recomendable es valorar, en función de determinados indicadores, la correspondencia con la naturaleza de la ejecución, su grado de adecuación a un modelo determinado, teniendo en cuenta que la ejecución no puede ser medida ni cuantificada en sí misma.

Los resultados obtenidos con la aplicación de la escala analítico-sintética, con respecto a las instrumentaciones seleccionadas, se comportan del siguiente modo:

En cuanto a los niveles de dominio de ambas instrumentaciones -- resumir un texto y calcular aritméticamente--, existe un mayor nivel de dominio con relación a la instrumentación de calcular aritméticamente --límite o raíz--, tanto en los adolescentes como en

los estudiantes del primer año de la carrera pedagógica de matemática, con respecto a la instrumentación de resumir un texto.

Solo los estudiantes de primer año de la carrera de Español y Literatura, tienen predominantemente un nivel de dominio alto. Esto se debe a que una de las asignaturas en la carrera está dirigida a la sistematización justo de este tipo de instrumentación en estos estudiantes.

Esta diferencia, en cuanto al nivel de dominio de una u otra instrumentación, se explica a partir de los campos del saber a que se refieren. Una instrumentación concerniente al cálculo aritmético corresponde a la matemática como ciencia exacta y como tal es imposible de trasmitirla al alumno, si no es a partir de un algoritmo de pasos para la resolución del cálculo; de ahí el énfasis que debe poner el maestro en las invariantes funcionales; de lo contrario, es imposible hallar la solución de la tarea.

En el caso de la instrumentación de resumir un texto, esta se refiere al campo de las ciencias humanísticas y, como tal, los criterios de esencialidad y los órdenes de las esencias son más subjetivos, o sea, dependiendo de las posibles interpretaciones de quien resuelva la tarea y de lo que, en este caso el profesor, considere como esencial.

Comparando los grupos de edades, pudimos detectar que con relación a la instrumentación de resumir existe un predominio de estudiantes de la enseñanza media básica y media superior que poseían un nivel de dominio muy bajo, cuyas dificultades se expresaban desde la ejecución de la primera invariante funcional, a saber, leer analíticamente el texto. Las dificultades en el análisis y, por ende, en la síntesis, son responsables de la imposibilidad de

llegar a establecer las ideas esenciales por el estudiante. Algo similar ocurre con el estudiante de primer año de las carreras pedagógicas, en donde, como habíamos hecho referencia, a excepción de los estudiantes de la carrera de Español y Literatura, que poseen un nivel de dominio alto, por las propias exigencias de las asignaturas de la especialidad, digamos en el caso de "Redacción y composición", el resto tiene dificultades en el dominio de esta instrumentación que oscila entre un nivel medio a uno bajo. En otras palabras, estas dificultades no son superadas con la entrada del estudiante a la enseñanza superior. Al parecer, por considerarse que esta instrumentación debe estar ya dominada por estos estudiantes, no se sistematiza lo suficiente por las asignaturas, sobre todo humanísticas, las cuales deben comenzar su sistematización a partir de las operaciones más elementales o primitivas, como las denomina J. Piaget.

En nuestra práctica pedagógica, logramos entrenar al estudiante en la determinación de las ideas esenciales, a partir de solicitar al final de cada clase la elaboración de la conclusión cognitiva de la actividad pedagógica realizada.

Con respecto a la instrumentación referida al *cálculo de raíces*, pudimos comprobar que a pesar de que era una instrumentación recién formada y no estar lo suficientemente sistematizada en los alumnos de séptimo grado, esta se encontraba en un nivel medio de dominio. En el caso de los estudiantes de primer año de la carrera de matemática, el cálculo del límite se encontraba en un nivel alto de dominio, por lo que podemos considerar que podía devenir en una habilidad matemática. Esta instrumentación se retomaba en la asignatura "*Cálculo I*".

En el resto de las carreras pedagógicas estudiadas, la instrumentación "*cálculo del límite*", a pesar de que se aborda en 11° grado del preuniversitario y se retoma en las pruebas de ingreso a los estudios universitarios, en las carreras de ciencias naturales presentaba un nivel bajo de dominio por parte del estudiante universitario, y en otros llegando a nivel muy bajo, lo cual apunta a la falta de sistematización de esta instrumentación.

### ***3.2 La función cognitiva de la personalidad del adolescente***

#### *El Test de Matrices Progresivas en el estudio de la generalización*

El estudio de la cognición en la personalidad, hasta ahora, ha sido conceptualizado en función de los diferentes procesos psíquicos que están implicados en el conocimiento del mundo, configurado a través de lo reflejado por la persona. Como hemos puesto de manifiesto a lo largo de nuestro trabajo, la personalidad no solo está compuesta por *procesos* psíquicos, sino también por *formaciones* psíquicas que integran dichos procesos, así como por *cualidades* que matizan el funcionamiento de estos procesos y formaciones.

Es oportuno entonces declarar que por *estado cognitivo* entendemos cualquier tipo de manifestaciones de los conocimientos de la persona con respecto a un contexto en el que ejecuta su actuación, conocimientos que pueden ser senso-perceptuales, intuitivos y racionales. Ellos constituyen y expresan el funcionamiento predominantemente cognitivo de la ejecución de la persona en un contexto determinado.

Como se puede apreciar en esta definición, lo cognitivo sintetiza todo aquel proceso, formación o cualidad que le permite a la persona

reflejar la realidad que le rodea y a través de los cuales obtiene un conocimiento acerca de esta.

Es justo enfatizar que los tipos de conocimientos que mencionamos se hallan en dependencia de la vía que la persona utiliza para adquirirlos, a saber, la vía senso-perceptual, la intuitiva o racional.

Ha de observarse que excluimos de la clasificación presentada, la vía representativa, a pesar de que todos los autores dedicados al estudio de la cognición consideran pertinente el examen de la memoria y la imaginación como procesos cognoscitivos. A nuestro juicio, tanto la memoria como la imaginación, en sí mismas, no poseen un contenido psíquico propio, al tener que recurrir inexorablemente al contenido psíquico que aparece como producto de la senso-percepción, la intuición o el pensamiento. La memoria y la imaginación, como fenómenos psíquicos, no nos permiten conocer el mundo, por lo que su funcionamiento está sujeto al conocimiento ya adquirido anteriormente.

En el caso de la memoria, su función es fijar, conservar y reproducir el conocimiento que se ha obtenido por vía sensorial, intuitiva o racional. La imaginación, por su parte, condiciona la transformación o la modificación de determinadas imágenes percibidas o pensadas.

De ello se infiere que no podemos hablar de un conocimiento representativo asociado a la memoria y a la imaginación, pues el pensamiento también es representativo. En última instancia, todo lo psíquico es representación de la realidad que reflejamos. Reflejamos la realidad en imágenes y ellas son, por antonomasia, representaciones. De manera que reflejo, imagen o representación son una y la misma cosa.

Traigamos a colación la evolución de este proceso de carácter cognitivo en el desarrollo ontogenético del sujeto. En el niño de edad preescolar, como etapa psicológica pertinente al desarrollo psíquico, el tipo principal de pensamiento que lo caracteriza es el representativo. Lo dicho se hace evidente en las limitaciones del pensamiento representativo que se hacen

... posibles cuando surgen ante el niño tareas tales que requieren destacar propiedades, relaciones y nexos que no sean de representar lógicamente, en forma de imagen. Dentro de este tipo de tareas está comprendida, por ejemplo, la conservación de la cantidad de materia, en donde *la cantidad no se puede "ver" o representar visualmente separada del volumen que se perciba* [la cursiva es añadida]. (Venguer, 1981, pp.236-237)

De aquí que, tomando como marco referencial la definición contenida en el concepto *cualidad psíquica* que expresa el matiz cualitativo de la regulación psíquica de la persona, la memoria y la imaginación son cualidades que matizan el estado cognitivo de la personalidad.

Por otra parte, si bien el estado cognitivo posee distintos niveles de estabilidad, complejidad y continuidad, le son inherentes características que le aportan unidad interna al funcionamiento cognitivo de la personalidad. En este sentido, Rubinshtein (1979) expresa que "...*la cognición* [la cursiva es añadida], empezando con la sensación y la percepción y continuando con el pensar abstracto en conceptos, *constituye un proceso único* [la cursiva es añadida]" (p.100).

A nuestro modo de ver, existen dos características fundamentales que condicionan la unidad del estado cognitivo de la personalidad. El

primer rasgo conspicuo en la conformación de esta unidad está dado en las operaciones que se realizan a todos los niveles del conocimiento: el análisis, la síntesis, la abstracción, la generalización. Si bien estas instrumentaciones se han identificado como operaciones lógicas del pensar, la obtención del conocimiento senso-perceptual e intuitivo no puede tener lugar sin la participación cardinal de estas operaciones. Esto aboca a la segunda característica, la cual está estrechamente imbricada con la primera, es decir, aludimos a la necesidad de establecer relaciones en la obtención de cualquier tipo de conocimiento, basados en el principio dialéctico de la concatenación universal de los fenómenos. No es posible reflejar el mundo si no se parte de la interdependencia existente entre los objetos y los fenómenos que la constituyen. Conocer es establecer relaciones. Estas relaciones conforman una estructura cognitiva en el sujeto a partir de determinados criterios relacionales, llamados también, por Ausubel (s/d), puentes conceptuales.

Es lícito considerar que estas relaciones pueden establecerse bajo diferentes niveles de abstracción y generalidad; de ahí, que el conocimiento que se obtiene por la vía senso-perceptual no sea el mismo que aquel que se construye por la vía intuitiva o la racional.

En nuestras tesis, hemos incluido el conocimiento intuitivo por considerarlo como un tipo importante de conocimiento, a través del cual también conocemos la realidad de manera inmediata o mediata y nos aproximamos cada vez más a la verdad, a pesar de que son pocas las referencias que existen sobre su estudio en el campo de la psicología y que han pulsado a estudios de este tipo como fenómeno parapsicológico.

El conocimiento intuitivo se logra en virtud de la relación o la asociación entre imágenes, constituyendo un paso intermedio entre el conocimiento sensorial y el racional. Las imágenes que se combinan son, por un lado, incompletas, obtenidas a partir de la sensación o la percepción y, por otro, son imágenes completas de objetos y fenómenos que, aparentemente, no tienen relación alguna con el primer tipo de imágenes. Sobre este tipo de conocimiento no profundizaremos en el presente libro, toda vez que consideramos que esta vía de obtención del conocimiento no es común a todas las personas y los factores de los cuales depende el desarrollo de este conocimiento puede ser objeto de análisis investigativo de otra obra.

Permítanos centrarnos entonces en la caracterización del estado cognitivo de la edad adolescente sobre la base de los datos obtenidos en la investigación que llevamos a cabo y que puede servir, por su representatividad, como material de análisis para la formulación de generalizaciones teóricas y metodológicas en este epígrafe.

Todo conocimiento --expresa Rubinshtein (1979)-- parte de los datos sensoriales y solo puede arrancar de ellos. El conocimiento parte de este punto inicial, mas luego pasa al pensamiento abstracto. *La necesidad objetiva de dicho paso está dictada por la imposibilidad de resolver plenamente el problema de la cognición* [la cursiva es añadida] si permanecemos tan solo en la esfera de lo sensorial (p.145)

En estas palabras se pone de manifiesto que las formas superiores del conocimiento llevan implícitas las inferiores que les dieron origen, pero que son trascendidas por las primeras.

Considerar el estudio de un fenómeno implica necesariamente tomar como pivote la definición operacional del mismo. En nuestra

investigación, el pensamiento es entendido como aquel proceso psíquico cognoscitivo que refleja la realidad de manera mediata y para el que la solución de problemas, a partir del establecimiento de relaciones, constituye su rasgo esencial. Para establecer las relaciones necesarias entre los fenómenos que se indagan, debemos acudir a la generalización, así como al resto de las operaciones que le sirven de base. El resultado del pensar culmina con la generalización, la cual en sí misma conlleva a otras generalizaciones de órdenes superiores y, por lo tanto, de elevada abstracción. De ahí que Rubinshtein (1966) –investigador ruso, considerara que "...la solución de un problema exige en mayor o menor medida la generalización de los objetos a que el problema se refiera, así como de las propiedades y relaciones de valor esencial para el caso dado" (p.141).

El establecimiento de relaciones no siempre se realiza, por supuesto, sobre la base de la esencialidad de los rasgos y las propiedades de los objetos y los fenómenos. Por esta razón, hablamos de la existencia de un pensamiento empírico y un pensamiento teórico. Cuando nos referimos al primer tipo de pensamiento, estamos haciendo alusión al empleo de criterios fenoménicos o no esenciales para la solución de problemas por parte de la persona, la cual se basa en la presencia de determinadas características o propiedades empíricamente contrastables y, por ende, no esenciales en el objeto o su representación. Al pensamiento empírico corresponden las primeras formas del pensamiento en el desarrollo infantil. Así, el pensamiento en acciones exige la presencia del objeto concreto en la solución del problema, mientras que el pensamiento por imágenes precisa de una representación perceptual del objeto o de las condiciones que pueden promover la solución de este.

A diferencia del pensamiento por acciones o el pensamiento visual por imágenes, en el cual el sujeto selecciona características observables del objeto o de su representación para dar solución a los problemas, el pensamiento conceptual o teórico hace abstracción de lo superfluo en el objeto, revelando la esencia en forma de conceptos para dar solución a los problemas presentados, pues el manejo de criterios de esencia es un procedimiento básico en el establecimiento de relaciones y, por ende, en la solución del problema en el plano teórico.

Nuestra hipótesis de trabajo estaba formulada en función de las posibilidades de manifestación del pensamiento teórico --o conceptual-- en la edad adolescente, según la caracterización realizada por otros investigadores sobre la adolescencia.

La construcción del pensamiento teórico es extraordinariamente importante, por las consecuencias que trae para el funcionamiento de la personalidad y, en última instancia, para la vida de la persona y del adolescente en cuestión. En ello repara el conocido psicólogo soviético Vigotsky (1968), al considerar que el pensamiento conceptual es el factor fundamental que determina todas las particularidades del adolescente. Nosotros compartimos plenamente esta reflexión, pues el logro de la efectividad del funcionamiento ejecutor de la persona en su actuación concreta, está relacionada necesariamente con la posesión o no de un pensamiento teórico, el cual se expresa a través de los diferentes procesos, formaciones y cualidades que conforman la esfera de regulación correspondiente, entre los cuales se encuentra la inteligencia, la creatividad y la metacognición, la cual es objeto de estudio del último epígrafe del presente capítulo, así como también a través de sus posibilidades instrumentales en diferentes contextos. El éxito en su actuación

favorece, consecuentemente, el funcionamiento de la esfera motivacional-afectiva, pues este da lugar a determinadas manifestaciones de las unidades psíquicas que la constituyen, o sea, el estado de satisfacción provocado con respecto a su propia ejecución, las posibilidades de trazarse expectativas en torno a dicha actuación y, muy vinculado con esto, la posibilidad de desarrollo de convicciones sobre la base de una fuerte carga valorativa que devendrá una concepción del mundo más objetiva y científica; objetiva, por la potencialidad de reflejar lo más fielmente posible la realidad y científica, por elevarse siempre a las esencias, como conocimiento teórico.

Los adolescentes pueden potencialmente, considera Bozhovich (1976), discriminar las características y establecer las relaciones cada vez más esenciales entre los conceptos y sus representaciones, hacer generalizaciones suficientemente abstractas, no directamente observables. En este sentido, la investigadora observa: "debe pasar de juicios aislados, acerca de uno u otro hecho o fenómeno de la realidad, *al establecimiento de relaciones entre estos juicios, es decir, pasar al pensamiento conceptual, propiamente teórico* [la cursiva es añadida]" (p.202). Tomando en cuenta estas potencialidades de funcionamiento del pensamiento en el adolescente, es lícito poner en tela de juicio la estructuración de los programas de asignatura, los cuales se diseñan sin prever muchas veces que el establecimiento de relaciones en torno a la esencialidad no se logra por la estructuración de los contenidos de esas asignaturas, sino por la preparación previa en el plano cognitivo-instrumental, el cual debe apuntar al descubrimiento por el alumno de las relaciones correspondientes en función de la definición de criterios relacionales, a saber, de comparación --relación

comparativa--, de clasificación --relación clasificatoria-- y de valoración --relación valorativa.

Tal como queda explicado el problema por Bozhovich (1976), parece como si las propias exigencias de la asignatura con relación al nivel de abstracción de los conceptos que se comienzan a tratar, estimularan el desarrollo del pensamiento teórico en los adolescentes. De aquí que refiera, seguidamente, las causas que originan el formalismo en la enseñanza, situando sus raíces en el nivel primario de enseñanza.

No debemos olvidar que el pensamiento teórico –conceptual teórico- constituye una potencialidad en la etapa de la adolescencia, cuya realidad puede devenir por la organización, no solo de las condiciones con las que debe contar el maestro en su gestión profesional, sino también con la de los padres, de manera que confluyan sus fuerzas en aras de que los adolescentes logren penetrar en la esencia de órdenes pertinentes.

No es ocioso a esta altura señalar que no todos los conceptos son de carácter teórico y, por ende, no todos reflejan relaciones de esencialidad. El concepto teórico es aquella generalización, cuyo nivel de abstracción permite el reflejo de la esencia del objeto de estudio –o investigación--, es decir, revela la relación de causa-efecto entre los indicadores de definición que conforman el concepto.

¿Quién se acerca más a la representación, el concepto teórico o el concepto empírico?

Generalmente se considera que el concepto teórico no tiene representación alguna, debido a su elevado grado de abstracción. Tal es el caso del concepto "*situación social de desarrollo*", introducido en la Psicología por L.S.Vigotsky o el de "*formación económico-*

*social*", introducido por los clásicos del marxismo. Sin embargo, el carácter científico –teórico-- del concepto no viene dado por la trascendencia de este al plano de la representación, sino por el establecimiento de relaciones de causa-efecto entre sus indicadores. Una sumatoria de rasgos más o menos abstractos no constituye un concepto teórico, si entre ellos no se establece el tipo de relaciones mencionada.

Por su parte, el concepto empírico es también una generalización que pudiera reflejar –o no-- indicadores esenciales, independientemente de los no esenciales que lo conforman. Sin embargo, a diferencia del concepto teórico, el concepto empírico se haya configurado por la relación casual –espontánea-- y no causal de dichos indicadores. De ello inferimos que el concepto empírico es de carácter descriptivo, mientras que el concepto teórico es explicativo.

Por ejemplo, la definición del concepto de "recta" o del concepto de "borde" puede elaborarse de manera empírica o teórica. Generalmente, la recta puede ser definida en su expresión empírica, como una línea derecha, no curva, mientras que, teóricamente, la recta es considerada como la menor distancia que une a dos puntos en un plano. El concepto de "borde", por su parte, puede definirse empíricamente como el contorno de un objeto, mientras que la definición teórica se expresa a través de aquella zona donde se produce un cambio brusco en la intensidad de las ondas luminosas reflejadas por una superficie.

Pudiera pensarse que el concepto empírico hace referencia a una definición vulgar, cotidiana o especulativa. Por un lado, el concepto empírico no tiene por qué reducirse a tales calificativos, pues como bien habíamos expresado más arriba, aquel puede reflejar

igualmente, en su definición, indicadores de esencia, con la salvedad de que son frutos de la espontaneidad. Y, por otro lado, muchos de los conceptos definidos como científicos no lo son. Ello se debe a que la enumeración de una serie de rasgos del fenómeno u objeto de estudio, sin establecer las relaciones de causa-efecto entre ellos, no define su naturaleza teórica. Un ejemplo de esto puede advertirse en la definición del concepto de "bacteria", que aparece en los libros de textos de Biología para el 7<sup>mo</sup>. grado de la enseñanza secundaria. Allí, este concepto es definido como un organismo, cuyas características primordiales apuntan a su naturaleza unicelular, procariota y microscópica. Eso es plausible. Lo que no debemos admitir es que dichas características tengan que ser asumidas como los únicos indicadores de esencia, al definir teóricamente el concepto de bacteria. Preguntemos: ¿es probable considerar que todas las características mencionadas son de naturaleza observable?, ¿acaso todas estas características no podrían ser identificadas bajo el lente del microscopio? Si respondemos afirmativamente, entonces no cabe dudas de que ellas bien podrían constituir las propiedades determinantes del concepto de bacteria como objeto de estudio de la biología. Lo que no puede suceder es que dichas propiedades se esgriman como los únicos indicadores de esencia de aquel. Para definir teóricamente el concepto de bacteria, aún quedan incuestionablemente por identificar las leyes de su comportamiento, las contradicciones a ella inherentes que sostienen su existencia, las causas de su surgimiento y las tendencias de su desarrollo. No es difícil pensar que estamos aún lejos del concepto científico de bacteria, si pretendemos solo identificarlo con sus propiedades determinantes. A propósito, las propiedades determinantes constituyen el único indicador que puede identificarse a nivel perceptual, dentro del concepto teórico correspondiente. Todos los

indicadores restantes están sujetos invariablemente a la elaboración racional teórica.

En resumen, el carácter científico del conocimiento de un objeto de investigación no se reduce a las propiedades que lo determinan, sino a otros tantos indicadores, como los señalados, que lo identifican, sin dejar dudas epistémicas o metodológicas.

En la formación de los conceptos empíricos y teóricos, está presente la generalización como rasgo más significativo del estado cognitivo de la personalidad. De modo que concepto y generalización son una y la misma cosa. En consecuencia, no se hace difícil clasificar las generalizaciones en empíricas --perceptuales y conceptuales-- y teóricas --conceptuales teóricas.

La generalización conceptual podría presuponer una generalización sensorial, por lo tanto, la representa, si tenemos en cuenta que existen, según Rubinshtein (1966), dos formas esenciales de generalización. Al respecto, afirma:

la generalización elemental se verifica como proceso en virtud del que lo general se obtiene en el plano de lo semejante. La generalización de nivel más elevado se verifica como proceso en virtud del que se aclaran las concatenaciones esenciales.... (pp.141-142)

Llegados a este punto, pudiésemos preguntarnos: ¿qué tipo de generalización diagnosticar? y ¿cómo diagnosticarla?

Abordaremos el diagnóstico de aquel tipo de generalización que es característico del pensamiento teórico, partiendo del supuesto de que en la adolescencia están dadas las posibilidades de desarrollo de este tipo de pensamiento y dejando implícito que las formas superiores de

generalización incluyen las formas inferiores, o sea, las senso-perceptuales e intuitivas de solución de problemas.

### ***3.2.1.- El test de Matrices Progresivas en el estudio de la generalización***

Con respecto al diagnóstico, nos vimos favorecidos por toda una serie de pruebas, especialmente creadas para medir la inteligencia, las habilidades generales y las aptitudes específicas. Sin embargo, en ellas no se delimita con exactitud el conocimiento y la instrumentación que lo genera, aun cuando todas tienen en común el registro del resultado del pensar o del estado cognitivo de la persona.

Para nuestro caso, seleccionamos la técnica de Matrices Progresivas, la cual ha sido la más utilizada en la determinación de las posibilidades de establecer relaciones. Un instrumento muy empleado, construido sobre la base de esta técnica, es el Test de Matrices Progresivas de J.C.Raven y L.S. Penrose, los cuales parten de la teoría de Ch.Spearman sobre la inteligencia. Los ítems de este test no verbal se basan en la solución de problemas por analogía, en el que el sujeto debe escoger el dibujo que completa la estructura, a partir de diferentes principios de relación. El principio de formación de las matrices es muy flexible y responde a diferentes niveles de complejidad.

Dichas matrices progresivas fueron desarrolladas por Raven (2014), en Gran Bretaña, y estuvieron destinadas a la medición del factor ***g*** de Spearman y Jones (1950). El test constó inicialmente con 60 matrices o dibujos a los que se les había restado una parte. Así, el sujeto debía identificar la parte restada de un grupo de 6 u 8 que se le presentaban para la elección. Los elementos se agrupaban en cinco series, cada una de las cuales contenía 12 matrices de dificultad

creciente, pero similares, atendiendo al principio que regía la variación que sufría la serie dada. Como se describe más arriba, las primeras series apuntaban a la diferenciación y las segundas, a las analogías, permutación y alteración del modelo y otras relaciones lógicas. El test se aplicó sin límite de tiempo, individualmente y en grupos, a partir de determinadas instrucciones orales.

Se consideró que este test era inadecuado, al proporcionar poca información sobre la fiabilidad, y ninguna sobre la validez. En lo adelante, se elaboraron matrices progresivas de menor dificultad y coloreadas, de modo que pudieran ser usadas en niños entre 5 y 11 años de edad, así como en adultos con deficiencias mentales. Se dispuso, entonces, de dos formas de test: la de libro y la de tablero.

Dentro de las ventajas adjudicadas a este tipo de test, estuvo el hecho de considerar que estaba libre de los factores culturales y más dependientes de las aptitudes espaciales, al igual que resultaban aplicables a la mayoría de las situaciones para las que se idearon los test no verbales. Como riesgos, se planteaban la necesidad de datos más sistemáticos sobre las normas, fiabilidad a los distintos niveles de aplicación y validez de la información (Anastasi, 1967).

Generalmente, cada psicólogo ha empleado su versión, evitando la construcción de estos test a gran escala, de modo que las respuestas no sean conocidas de antemano por los sujetos a diagnosticar. Nosotros, basados en las posibilidades que ofrece la construcción de las matrices para la determinación de relaciones a partir de un criterio, construimos un instrumento que, con la misma idea de otros test (*Raven*, *Cuarto Excluido*, etc.), estuviese encaminado al completamiento de las series, esta vez sin recurrir a la identificación entre varias de las alternativas ofrecidas, sino partiendo de la

construcción del cuadro en forma de respuesta libre (respuesta). Además, recurrimos a las posibilidades que tiene el sujeto de verbalizar el principio de construcción de la serie, es decir, el criterio relacional o el puente conceptual de la estructura cognitiva conformada, a diferencia del Test no verbal de Raven.

La construcción de las series es convencional y pueden retomarse de cualquier test o la combinación de varios de ellos.

Las series de nuestro caso quedaron conformadas en virtud de:

1. Construir series que denoten cambios entre los elementos que las conforman.

- 1.1 El cambio de las variables que conforman las series puede ser cíclico, alterno o progresivo (creciente, decreciente).

- 1.1.1 *El cambio cíclico ocurre por ciclos; la variable es recurrente en los valores después de cada ciclo.*

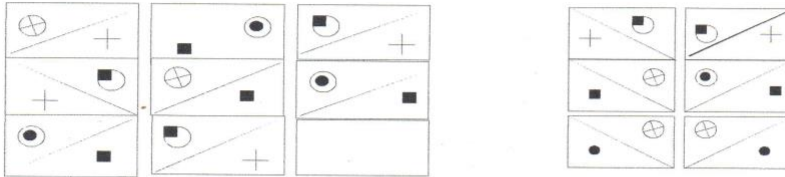
- 1.1.2 *El cambio alterno es intermitente; la variable sólo asume dos valores extremos.*

- 1.1.3 *El cambio progresivo es continuo; la variable asume valores crecientes o decrecientes.*

2. Definir el principio que rige la variación que sufren los elementos que conforman la serie dada.

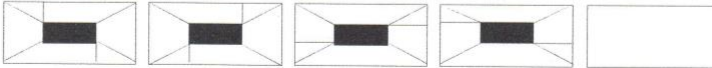
3. Se podría o no sugerir la alternativa de respuesta, como aparece en la serie de ejemplificación.

A guisa de ejemplo, se propuso una *matriz* de 9 elementos, de los cuales la incógnita debía ser seleccionada de seis alternativas posibles, tal cual aparece a continuación.



Posteriormente, propusimos determinadas series que reflejaran los tipos de cambios señalados con anterioridad. Usted podría construir sus propias series y, en consecuencia, sería mucho más recomendable que el estudiante mismo las construyera, en conformidad con el principio que las rige.

*Serie sugerida en función del carácter cíclico del cambio, en el que la variable se hace recurrente en los valores después de cada ciclo.*



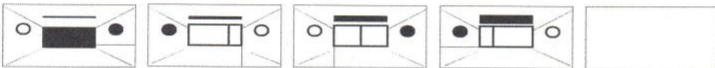
*Serie sugerida en función del carácter alternativo del cambio, en el que la intermitencia como variable solo asume dos valores extremos.*



*Serie sugerida en función del carácter progresivo del cambio, en el que la continuidad como variable asume valores crecientes o decrecientes.*



*Serie sugerida en función de la combinación de la tipología de cambios examinada.*



*Serie en blanco que debe ser construida por el propio estudiante, en la que se refleje uno de los tipos de cambios examinados, la combinación de algunos o de todos ellos.*



## *Test de Matrices Progresivas*

*Nombre:* \_\_\_\_\_

*Escuela:* \_\_\_\_\_ *Grado:* \_\_\_\_\_

### ***Instrucciones:***

Con el objetivo de diagnosticar tu rendimiento académico en la secundaria, te proponemos cuatro series de matrices progresivas que deben ser completadas por ti. Esperamos que hagas lo siguiente:

1. Conformar la quinta figura de cada serie, con la distribución que requieren sus elementos.
2. Explicar el principio que rige la variación que sufre la serie dada.
3. Construir una nueva serie.
4. Explicar el principio que rige la variación que sufre la serie construida por ti.

*Observación:* No debes hacer anotaciones en ningún lugar ni hablar en voz alta.

El instrumento presentado es el mismo que parece en la página anterior, sin la matriz de 9 elementos empleada como ejemplificación. De ahí que únicamente hayamos presentado los datos generales que se demandan por el investigador y las instrucciones a seguir en su ejecución.

No es ocioso considerar que la extensión de los ítems no es importante, siempre que se respete el principio de la complejidad creciente de las series, en función de la necesidad de combinar más de un criterio comparativo para establecer la relación entre sus elementos.

Como puede apreciarse, este instrumento es de aplicación individual, no requiere condiciones especiales para su ejecución y es de fácil procesamiento, según el modelo de respuestas.

Reestructuramos este test como una variante de técnica participativa, a la cual denominamos "*Fuera de serie*". En él, le presentamos a los participantes los cuadros inestructurados para que sean ordenados y dibujen el(los) cuadro(s) que consideren hacen falta para completar la serie. Posteriormente, proceden a verbalizar el criterio asumido para estructurar la serie dada. Esta técnica se explica en detalles en el libro: "*Técnicas participativas de educadores cubanos*" (Tomo 1, 1993).

Las respuestas a las diferentes series de complejidad creciente definirán el estado cognitivo del sujeto a través de la generalización de relaciones. La generalización de relaciones se pondrá de manifiesto con la propia explicación de los principios que reflejan las variaciones que van sufriendo las series dadas.

Este estudio tuvo sus precedentes en las investigaciones realizadas por nosotros a los estudiantes de carreras pedagógicas, cuyos resultados fueron expuestos en el artículo científico "*Algunos procedimientos metodológicos para el desarrollo de la generalización como operación lógica fundamental del pensamiento teórico*". En nuestra experiencia, como profesores en servicio para las carreras de Español y Literatura, Geografía y Educación Laboral en aquella oportunidad, pudimos comprobar que a los estudiantes, independientemente de que ya cursaban el 6<sup>to</sup>. semestre de la carrera, les resultaba difícil establecer la relación necesaria entre los contenidos propedéuticos o precedentes y los sincrónicos, es decir, los que correspondían a nuestra asignatura. Igualmente, se advertía el carácter fragmentado de los juicios elaborados, como si los contenidos impartidos por las asignaturas que nos antecedieron, incluso los de las asignaturas de la propia disciplina pedagógica, no tuvieran relación alguna con los presentes.

Asimismo, los estudiantes, en sentido general, no podían resumir, a través de una idea generalizadora, el contenido de la actividad pedagógica llevada a cabo y, en algunos casos, les resultaba imposible su correcta construcción desde el punto de vista gramatical, lo que no sucedía con los estudiantes de Español y Literatura, por tener un adecuado desarrollo de la expresión oral y escrita, así como por la sistematización de la instrumentación "*Resumir*" al constituir esta una instrumentación profesional. A ella nos referimos en el epígrafe 3.1. El hecho de dominar la lengua materna está necesariamente imbricado con el desarrollo del pensamiento y de sus respectivas operaciones lógicas, pues en ello se refleja la unidad indisoluble que existe entre el pensamiento y el lenguaje, por ser este último la envoltura material del primero, parafraseando a Engels.

En las carreras restantes, eran notables las dificultades presentadas en la ejecución de esa misma instrumentación, evidenciándose un nivel de dominio bajo, a nuestro juicio, causado por la vulnerabilidad metodológica de estos estudiantes con respecto a los de Español y Literatura.

No obstante, en los alumnos de Español y Literatura se detectó cierta dificultad para transferir estas operaciones lógicas a contenidos que no eran propios de la especialidad, por lo que fue necesario hacerles consciente la transferencia de las operaciones a nuestros contenidos y el establecimiento de relaciones de dependencia a partir de la subordinación y coordinación de los contenidos ya abordados por ellos.

Considerando estos resultados como precedentes de trabajo, aplicamos nuestro instrumento a la muestra de adolescentes y a los

estudiantes del 1<sup>er</sup>. semestre de las carreras pedagógicas de Español-Literatura y Matemática, en la Secundaria Básica “Manuel Caamaño”, del municipio capitalino 10 de Octubre, y en la Universidad de Ciencias Pedagógicas de La Habana “E.J.Varona”, respectivamente.

Para ello, creamos una *tabla de doble entrada (4)* que nos facilitó el procesamiento de los datos que se obtenían, combinando varios parámetros en función del nivel de dominio de la generalización producida por el sujeto.

Resultó que el 50% de los adolescentes sometidos a la investigación no pudo resolver ni la primera serie de la prueba presentada; por consiguiente, la totalidad de ellos no pudo explicar el principio que rige la construcción de la serie, encontrándose un nivel de dominio muy bajo de la generalización. El 22.2% pudo resolver las primeras series, pero no pudo explicar el principio que lo regía, encontrándose en un nivel bajo de dominio. El 27.4% pudo resolver las dos primeras series, explicando el principio, encontrándose en un nivel medio de dominio.

Esto pone al descubierto que los estudiantes estaban imposibilitados de concientizar la relación que se establece y formularla de manera explícita. Solo dos adolescentes pudieron completar todas las series correctamente y explicar el principio, lo que pone de manifiesto la presencia en ellos de un nivel muy alto de dominio de la instrumentación dada, al elaborar, asimismo, una nueva serie con la combinación de dos elementos.

Estos resultados expresan por sí solos el bajo nivel de dominio de la generalización en el plano teórico en nuestros adolescentes.

En el caso de los estudiantes del 1<sup>er</sup>. año de las carreras pedagógicas seleccionadas, los resultados obtenidos eran algo superiores. El 92% de estos resolvió las matrices de complejidad progresiva en las primeras series. A partir de la tercera, si bien la solución hallada era correcta, no podían postular de modo concluyente los principios que rigen la variación que sufría la serie en cada caso, demostrando con ello un nivel medio de dominio. Las formulaciones de estos principios resultaban incompletas, pues, aunque detallaban una o dos propiedades necesarias en esta relación, obviaban algún elemento, sobre todo en la cuarta serie, afectando las respuestas correctas.

### *Escala analítico-sintética*

#### **Diagnóstico de los niveles de dominio**

(en función de la solución a las Matrices Progresivas)

Instrumentación: ***Generalizar***

	<i>Nivel de dominio de la generalización</i>				
<i>Parámetros</i>	<i>Muy bajo</i>	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>	<i>Muy alto</i>
<i>Cantidad de series resueltas y explicación del principio que rige la serie</i>	Completa todas las series y explica todos los principios	Completa cuatro series y explica dos principios o completa tres series y explica sus tres principios	Completa tres series y explica un principio o completa cuatro series y no explica ningún principio	Completa una serie y explica su principio o completa dos series y no explica ninguno	No completa ninguna serie o completa alguna de las dos primeras sin explicar el principio
<i>Creación de la nueva serie y explicación de su principio</i>	Crea la serie y explica el principio combinando más de dos criterios	Crea la serie y explica el principio combinando dos criterios	Crea la serie y explica el principio en función de un solo criterio	Crea la serie pero no explica el principio	No crea la serie

*Tabla 4*

La creación de una nueva serie se vio limitada por la selección de un solo elemento, lo que sucedió en la inmensa mayoría para la explicación del principio. En el menor de los casos (5%), algunos de los intentos de construcción de una nueva serie eran fallidos y no expresaban un pensamiento correcto.

Estos resultados se corresponden con los ya obtenidos por nosotros en el referido trabajo, con relación a la generalización y a las posibilidades de resumir la idea central del contenido de las clases, a manera de conclusiones, a pesar de que no fueron los mismos estudiantes.

En el caso de las matrices progresivas, los resultados fueron algo superiores en los alumnos de Matemática. Ello debe estar dado, con elevada probabilidad, en los propios recursos cognitivo-instrumentales de estos estudiantes, por el hecho de trabajar con abstracciones matemáticas.

El aprendizaje de las matemáticas exige de la aplicación de la lógica matemática, que es la forma superior de desarrollo de la lógica formal. El pensamiento lógico-matemático, consideran Piaget y Wallon (1966), se expresa en "...la capacidad de razonar sobre enunciados, sobre hipótesis *y no ya solamente sobre objetos puestos sobre la mesa o inmediatamente representados* [la cursiva es añadida]" (p.48).

En el caso de los alumnos de Español y Literatura, las instrumentaciones a desarrollar se centran, fundamentalmente, en la *interpretación* y la *valoración*, tomando como condición previa la representación de imágenes, condicionando la formación y el desarrollo de un pensamiento artístico y no científico, como lo distinguiera I.P.Pavlov en 1904, en su artículo: "*Una experiencia de*

*veinte años en el estudio objetivo de la actividad (conducta) nerviosa superior de los animales".*

Es significativo señalar que los resultados que hemos obtenido no difieren de los datos manifiestos por otros investigadores (Bozhovich, 1976; Petrovsky, 1979; Talízina, 1984) con relación al insuficiente desarrollo del pensamiento teórico en los adolescentes, lo cual origina el formalismo y el aprendizaje de cadenas verbales, en lugar del aprendizaje de verdaderos conocimientos, principalmente cuando las materias o asignaturas requieren de un grado de abstracción lo suficientemente elevado como para establecer las relaciones pertinentes entre los diferentes conceptos y sus propiedades.

No se trata de que entre el carácter abstracto de los conocimientos incluidos en las asignaturas y las posibilidades limitadas del pensamiento del adolescente surja una contradicción que florezca como fuerza motriz del desarrollo, tal cual expresa Petrovsky (1980): "el saber trabajar lógicamente el material es algo que, con frecuencia, aprenden los adolescentes *por sí solos* [la cursiva es añadida]" (p.200). Somos testigos de que esta contradicción no tiende a resolverse por sí misma, si los alumnos no poseen los recursos cognitivos e instrumentales necesarios para establecer las relaciones suficientes entre los objetos de estudio pertinentes, en dicho contexto. En tales ejecuciones, no hay casualidad posible. La labor de dirección del profesor es incuestionable cuando se trata de la formación y el desarrollo de las instrumentaciones psíquicas destinadas a la obtención del conocimiento y, particularmente, del conocimiento científico.

Es esta la razón primera por la que muchos adultos no logran reflejar el conocimiento científico. En tal caso, el funcionamiento ejecutor de la personalidad se realiza a través del establecimiento de relaciones no esenciales entre los objetos de investigación, debido al carácter empírico de su pensamiento, lo que, en ocasiones, se evidencia, incluso, en la actividad laboral de algunos profesionales.

### ***3.2.2. Matrices progresivas: un instrumento válido en la evaluación de la generalización, en estudiantes de la educación superior ecuatoriana. Caso singular.***

El presente epígrafe aborda la problemática de la relación de los conceptos de *generalización*, *pensamiento científico* y *cadena verbal* con la calidad de la formación de los profesionales y su incidencia futura en la sociedad ecuatoriana contemporánea. El objetivo apunta a evaluar la generalización como instrumentación para la obtención de nuevos conocimientos, lo cual tuvo lugar en un grupo de estudiantes de Licenciatura en Educación de la Universidad Metropolitana del Ecuador. Se usó el test de matrices progresivas, en una variante de test validado para una población cubana en los años 1995 y 2001, tal y como se expuso arriba, con lo que se esgrimen las pruebas de entrada a la Universidad, utilizando como método de evaluación psicológica la prueba de criterio. El procesamiento de la información recopilada se realizó a través de los métodos de *análisis-síntesis*, *histórico-lógico* y *enfoque de sistema*. Se consideraron las materias de *Epistemología de la educación* y *Ecología del desarrollo humano*, asignaturas del 1º y 2º semestre, respectivamente, para facilitar el aprendizaje de los recursos lógicos, epistemológicos y metodológicos que, constituyendo las premisas para la formación del pensamiento científico, redundan en la calidad

de la gestión educativa del estudiante de tercer nivel. Los principales resultados obtenidos, de acuerdo con la evaluación inicial realizada, se identifican con que la mayoría de los estudiantes se encuentra en un nivel Bajo de dominio de la instrumentación examinada (71.4 %), mientras que, en el nivel Medio, se halla el 10.4 % y en el Muy Bajo, el 18.4 %.

F.Engels, pensador alemán del siglo XIX, en su obra “*Anti-Dühring*”, hace casi ya dos siglos, propugnaba que una nación está irremisiblemente abocada a la formación del pensamiento científico, de querer mantenerse a la altura de su tiempo. Lamentablemente, hoy día las ciencias sociales, con mayor predominio, no solo resultan pleonásticas en la construcción del conocimiento a ellas inherente, sino que generalmente algunos de los conceptos que esgrimen bien pueden ser yuxtapuestos a otros o carecen de especificidad identificatoria. Ello trae como consecuencia ineluctable que los significados de dichos conceptos resulten vacuos, vacíos y que como fárragos inútiles sean empleados en la formación de la plataforma teórica del futuro profesional, alejándose de la rigurosidad y la excelencia académicas con que deben titularse los estudiantes de tercer nivel (Bermúdez y Rodríguez, 2016a). De ahí que se traiga a colación el hecho de que la enseñanza tradicional, a nivel universitario, generalmente condicione la anfibología de los términos que, como constructos emplea, dejando una brecha insalvable entre las demandas de la sociedad y la preparación científico-investigativa de quien egresa de la casa de altos estudios, y cuyo puesto laboral implicaría, de nuevo, una banca universitaria que tardaría poco más que un decenio para contextualmente graduarlo. Y ello incuestionablemente estaría provocado por un hecho tan simple, pero

irremisiblemente complejo, como la poca posibilidad del estudiante de realizar generalizaciones a nivel teórico.

¿Qué hacer para pulsar la formación y el desarrollo de esta instrumentación psíquica –la generalización-- tan necesaria en nuestros tiempos, a raíz del cada vez más creciente volumen de información y la modernización de la tecnología, sobre la cual también descansa la preparación profesional de cualquier estudiante de la Educación Superior? ¿Cómo proceder para que el estudiante se oriente lo más correctamente posible dentro del maremágnum de definiciones, clasificaciones, periodizaciones y criterios de relaciones que incuestionablemente aparecen día tras día en la palestra de la literatura especializada?

Las ideas ingentes que han de ser colocadas en el campo valorativo de este epígrafe, giran en torno a las siguientes *hipótesis de trabajo*.

- Primera** La formación del concepto y, predominantemente del concepto científico, es un problema incuestionablemente vigente y actual
- Segunda** La formación del concepto científico descansa en la formación y desarrollo de la generalización teórica
- Tercera** La generalización teórica debe su formación únicamente al método productivo, capaz de pulsar el establecimiento de relaciones entre los conceptos empíricos o teóricos –generalizaciones empíricas o teóricas, respectivamente
- Cuarta** La generalización, como parte consustancial al conocimiento que se obtiene, debe ser evaluada su presencia para su formación y/o desarrollo subsiguientes, lo cual puede realizarse bajo la aplicación del test de matrices progresivas

Como habíamos subrayado, el objetivo propuesto para el epígrafe apunta a la evaluar la generalización como instrumentación pertinente a la obtención de nuevos conocimientos en el estudiante que ingresa a la educación superior, a favor de la utilización de las pruebas de entrada a la Universidad, como criterio para la predicción del futuro rendimiento del estudiante en la casa de altos estudios. No es ocioso considerar que la evaluación psicológica es el proceso mediante el cual se pretende obtener información de un sujeto para tomar una decisión informada sobre un aspecto particular de su conducta. No ha de obviarse que lo más importante en este proceso es el establecimiento de un plan de intervención. Existen varios métodos de evaluación en la Psicología, de acuerdo con el objeto de estudio y sus condiciones, dentro de las que se destacan las pruebas de criterio, que permiten conocer cómo ejecuta un sujeto una

instrumentación dada o materia, tales como las pruebas de entrada a la Universidad. Este tipo de prueba pretende conocer qué puede hacer el sujeto bajo estudio y no cómo el sujeto se compara con otros.

### ***3.2.2.1.- La importancia de la generalización como instrumentación para la construcción del conocimiento***

El conocimiento, como aproximación infinita y eterna del pensamiento al objeto, está sujeto a la ascensión hacia nuevas abstracciones, dados los nuevos niveles de comprensión del mundo, en virtud de los nuevos métodos de investigación de la realidad que surgen. La construcción de conceptos y, especialmente, de conceptos científicos, se erige en problemática metodológica actual, no solo porque la ciencia descansa inexorablemente en la palestra de los conceptos, sino, y sobre todo, porque la formación del concepto científico es de hecho un problema inherente a la formación de tercer nivel de la enseñanza, de la enseñanza especializada.

La problemática del concepto, de su formación en el estudiante universitario, es algo sencillamente irrefutable en cualquier desempeño profesional docente. Ella se constituye, en la *conditio sine qua non* de la preparación de todo profesional, ora en la investigación, ora en la docencia, sin obviar que el propio hecho conceptual está sujeto a la investigación de sí mismo. En otras palabras, ni los conceptos se configuran como ideas innatas, tal cual defendía el pensador prusiano Immanuel Kant, dedicado a la investigación de la estructura de la razón, ni aparecen por una cuarta persona de la Santísima Trinidad, constituyendo, eso sí, el Santo Grial de las ciencias del hombre, el alfa y el omega de todas ellas,

ciencias que, a todas luces, dejan en su concepción general una brecha de anfibología ya casi imposible de subsanar.

El punto de inflexión de las ciencias sociales no ha sido para bien, sino para inundar de empirismo impensado la plataforma conceptual de aquellas. A estas alturas, no debe desaparecer del horizonte de razonamiento el hecho tan firme y riguroso que como idea resulta extraordinariamente plausible en la filosofía de Engels, según la cual el prominente tratadista advierte: "...allí donde se trata de conceptos, el pensamiento dialéctico llega, por lo menos, tan lejos como el cálculo matemático" (1982, p.63).

Y en efecto, el destacado pensador no solo está aludiendo a la dialéctica de los conceptos, que por antonomasia ha de erigirse en el pivote ineludible de cualquier investigación metodológicamente estricta, sino, y sobre todo, a la problemática de los conceptos mismos.

Si bien los niveles de enseñanza anteriores configuraron el aprendizaje de la realidad —objetiva o subjetiva— en términos de conceptos empíricos, ahora este nivel, al igual que el cuarto, tendrá que trascender necesariamente la experiencia cotidiana, el preconcepto o el conocimiento empírico (Bermúdez y Rodríguez, 2016a), para viajar sobre el concepto teórico a mayor velocidad que la luz. El pensamiento científico llega allí, no solo donde no podría hacerlo el propio hombre físicamente, sino donde lo anticipan sus vulnerables hipótesis. Ascendiendo a las hipótesis por deducción, el conocimiento científico deviene tesis por demostración. No cabe duda. Haciendo alusión, digamos, a las ciencias naturales y el lugar de las hipótesis en ellas, Engels (1982) enfatiza:

la forma en que se desarrollan las ciencias naturales, *cuando piensan* [la cursiva es añadida], es la hipótesis. Se observan nuevos hechos, que vienen a hacer imposible el tipo de explicación que hasta ahora se daba de los hechos pertenecientes al mismo grupo. A partir de ese momento, se hace necesario recurrir a explicaciones de un nuevo tipo, al principio basadas solamente en un número limitado de hechos y observaciones. Hasta que el nuevo material de observación depura estas hipótesis, elimina unas y corrige otras y *llega, por último, a establecer la ley en toda su pureza* [la cursiva es añadida]. (pp.204-205)

Y justo esa ley es quien configura el concepto científico. Es por ello que la formación del concepto científico deviene razón primera de la enseñanza universitaria o de tercer nivel.

La educación universitaria se apoya inevitablemente en la formación del concepto, hecho que se ha convertido desde siempre en objeto de estudio de múltiples investigaciones, dentro de las cuales descuella la experiencia científica de los investigadores rusos Vigotsky-Sajarov, en las ciencias psicológicas. No menos importante, en este mismo sentido, se halla la archiconocida teoría de la formación planificada y por etapas de las acciones mentales y los conceptos del también investigador ruso Galperin (1979) y la teoría de la formación de las generalizaciones empíricas y teóricas de su coterráneo Davíдов (1974, 1986), en lo que a relación enseñanza y desarrollo psíquico se refiere. Y no se hace para nada ocioso citar al investigador ginebrino Piaget (1968), quien, al periodizar el desarrollo intelectual del niño, fijó como una de sus etapas el período lógico-formal, luego de los 12-15 años de edad aproximadamente. ¿Qué aborda la epistemología genética de este hombre de ciencias,

sino la posibilidad de la formación del concepto científico ya desde la adolescencia?

Mucho camino metodológico-investigativo se ha recorrido, serio, estricto, riguroso, en lo que a control de variables concierne, en lo que a formación del concepto respecta, sin contar con las investigaciones primeras realizadas en el contexto de la lógica, cuyas leyes fueron formuladas por el pensador griego Aristóteles, leyes sustraídas de la dinámica de expresión del pensamiento correcto. ¿Cómo podría el pensamiento científico arreglárselas sin la ley de la identidad, la ley de la no contradicción, la ley del tercero excluido y la ley de la razón suficiente, esta última formulada por el metodólogo francés Renato Descartes y el alemán Gottfried Wilhelm von Leibniz, filósofo y matemático del siglo XVII, en la resolución de los problemas que a la humanidad aquejan? Sin embargo, ¿por qué se da la espalda a los resultados de dichas investigaciones, olvidando la historia y la lógica de la ciencia, que no es otra cosa que la historia y la lógica de los conceptos?

De estar convencidos de que las leyes del pensar correcto "...no pueden ser derogadas, ni sustituidas por otras [y] tienen carácter humano universal: *son unas mismas para los individuos de todas las razas, naciones, clases y profesiones* [la cursiva es añadida]" (Guétmanova, 1989, p.114), entonces, ¿cómo es posible que el pensamiento contemporáneo, específicamente de las ciencias sociales, se haya tornado arriesgadamente inicuo e ignominioso en relación con la rigurosidad que debe prevalecer en aquel? ¿Estará esa conclusión, quizás atrevida, respondiendo a la falta de severidad irrestricta que debe preponderar la generalización teórica y el método con la que se obtiene?

### **3.2.2.2. *La generalización teórica y el concepto científico son una y la misma cosa***

La generalización teórica es uno de los problemas de mayor trascendencia para los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pues de ello depende, no sólo las formulaciones de las concepciones teóricas que subyacen al proceso en sí mismo, sino la propia actividad metodológica de la persona que enseña o aprende.

La generalización es *conditio sine qua non* de la orientación de la persona en su contexto de actuación individual. Cada instante de la vida en vigilia, está sostenida por el ejercicio de la generalización, instrumentación psíquica que, tras el análisis de la multiplicidad y diversidad de los estímulos que actúan, permite desentrañar la madeja del carácter vital o secundario de aquellos, con la subsiguiente orientación como base de las acciones. No es ocioso traer a colación las denominadas *bases de orientación de la acción* – BOA--, concepto con el cual los investigadores en materia de psicología y pedagogía, concibieron esa parte de la realidad psíquica que haría denotar la planificación, la dirección, los objetivos o cualquier otro tipo de expectativa de la persona en relación con la ejecución de su actividad y comunicación.

En otras palabras, la orientación de la persona en su contexto de actuación concreto, no escapa de la generalización. La actividad humana necesariamente se sostiene sobre la base de la orientación, como unos de sus componentes fundamentales, al proyectar o planificar todo lo que hace o comunica. Huelga citar las investigaciones de estricta rigurosidad, llevadas a cabo por tratadistas rusos en el plano de la actividad y de su orientación como uno de sus componentes funcionales más connotados (Rubinshtein,

1966; Galperin, 1979; Talízina, 1984; Davidov, 1974, 1986; Sálmina, 1988; Réshetova, 1989) y que con exclusividad sacaron a la ciencia del paroxismo convulsivo que sufría el análisis psicológico de la actividad humana.

Dentro del conocimiento general acerca de los aportes de estos investigadores alrededor de la tipología de la orientación, fueron subrayadas, principalmente, las bases de orientación tipo I, II y III, consistentes en ofrecer al estudiante solo los datos imprescindibles para la solución del problema y su resultado, en el caso de la BOA tipoI; la totalidad de los datos con que debía el estudiante contar para resolver un problema, así como su solución, en el caso de la BOA tipoII y, por último, los datos más generales –esenciales– para que el estudiante lograra resolver el problema planteado, para el caso de la BOA tipoIII. De ellas, se hizo mayor énfasis en la BOAIII, mediante la cual, a juicio de los expertos, se lograba obtener el conocimiento de esencia de los objetos sometidos a estudio, en virtud de la identificación de sus rasgos más generales y, por ende, de la posible generalización o amplio espectro de aplicabilidad de los conceptos a contextos susceptibles de ello.

Detractores no faltaron sobre estas posiciones teóricas, pero lo que sí no podía enjuiciarse en contra de aquellas era la necesidad de esgrimir la generalización como instrumentación psíquica imprescindible en la obtención del conocimiento. Consecuentemente, si el conocimiento pretendido a construir era de carácter teórico, la generalización inherente tenía que responder coherentemente a la generalización de igual naturaleza. Eso es un hecho simplemente innegable.

Las investigaciones realizadas en este sentido, dentro de las ciencias pedagógicas y psicológicas, destacan la generalización empírica y la teórica, en virtud de las cuales se configuran los conceptos empírico y teórico, respectivamente (Bermúdez y Rodríguez, 2016b). Sostenidos por los resultados de dichas investigaciones, pudiera parecer que esta problemática ha sido ya lo suficientemente tratada. Pero de bruces nuevamente nos damos con solo formular una pregunta de rigor: ¿qué entender por esencia, al investigar un fenómeno?, ¿cómo penetrar en ella, tras las múltiples manifestaciones fenoménicas del objeto, dentro de las cuales también la apariencia la solapa?

Cuando uno de los estudiantes responde que la esencia es lo que no puede faltar para que un objeto sea él y no otro, o lo que lo determina en última instancia, Ud. puede preguntarle, sin temor a dudas: ¿y qué es lo que no puede faltar en él para que sea él y no otro? Ante tal ejercicio socrático, el estudiante vacila, desorientado por el desacomodo de su estructura cognitiva, pulsado por la pregunta magisterial.

Tras esa pregunta, surge un vacío conceptual que no podrá ser cubierto por el ejercicio forzoso de lo empírico. Y es ahora cuando los estudios universitarios juegan su rol imprescindible, su función primera: la enseñanza de las esencias. Si bien el estudiante llega a la casa de altos estudios con el alba de lo empírico, la universidad cobra su importancia ineluctable en el saber teórico, en la preparación científica de aquel. Si bien el estudiante ha llegado hasta las puertas universitarias blandiendo y aferrado al conocimiento empírico como el *non plus ultra* de la sabiduría humana, la universidad tiene la obligación de tomar tales conceptos como punto

de partida, aprovechándolos como base incuestionable de la nueva estructura cognitiva teórica que en él ha de formarse y completándolos con los nuevos conceptos científicos que han de reflejar la dinámica de las relaciones de esencia que entre los objetos de estudio el hombre ha descubierto. La ascensión a las esencias del conocimiento ha de ser el objetivo rector de la enseñanza en el tercer nivel.

### **3.2.2.3. *Las cadenas verbales y su relación con el método de enseñanza***

Un problema que no debiera ser soslayado al abordar la temática de la generalización aflora en las denominadas *cadenas verbales* (Bermúdez y Rodríguez, 2007). Generalmente, en los niveles medio y superior de enseñanza, se yuxtaponen los conceptos de conocimiento y cadena verbal, por la cual se entiende una estructura de palabras en sintaxis rígida, cuya repetición no solo se hace innecesaria en el tercer nivel, sino que promueve el inmovilismo feroz del pensamiento, de los conceptos. En la cadena verbal, las palabras se sitúan con poca o ninguna probabilidad de alteración secuencial, como los eslabones de una cadena.

¿Son las cadenas *verbales* necesarias en algún momento del desarrollo ontogénico? Sí, predominantemente en los niveles primarios de enseñanza. En esos niveles, no solo la cadena verbal es necesaria para que el niño aprenda nuevas palabras, nuevas expresiones, otros idiomas, sino que, además, debe de aprender cadenas de naturaleza *digital*, como las tablas de multiplicar, así como cadenas *de movimientos* en su desarrollo psicomotor, expresadas en todo lo que concierne al aprendizaje perceptual-motriz. Este tipo de aprendizaje, invariablemente, contiene la

escritura, los juegos infantiles de movimientos, los ejercicios físicos y deportivos, las operaciones que indican validismo y hábitos higiénicos, como acordonarse los zapatos, abotonarse la camisa, comer con cubiertos, bañarse, lavarse los dientes, etc.

La idea más importante en este sentido reside en que el aprendizaje de las cadenas verbales es un aprendizaje de naturaleza instrumental y no de conocimientos, entendiéndose por instrumental todo aquello que, perteneciendo por antonomasia a lo psíquico, se vincula indudablemente con aprendizajes de tipo motor, en el que su rasgo conspicuo se identifica por la repetición del movimiento, el dígito o las palabras que han de conformar una determinada cadena. Dicho de una tercera manera, los eslabones de la cadena –de movimientos, de dígitos o verbal— habrán de repetirse tantas veces como lo necesite la persona para su aprendizaje. Así, en dependencia de la inteligencia perceptual-motriz de aquella, se producirá este tipo de aprendizaje con un mayor o menor número de repeticiones.

¿Cuál es la relación del aprendizaje de las cadenas verbales con el método de enseñanza y la generalización, como objeto de estudio de esta investigación?

Existen también aprendizajes instrumentales que no se reducen a los encadenamientos estrictos de los estímulos y sus respuestas (E-R). Se está aludiendo a los aprendizajes instrumentales intelectuales. Dentro de esta clase, se reconoce la comparación, la clasificación, la identificación y la demostración, entre otras (Bermúdez y Rodríguez, 2017b). Su naturaleza

*El aprendizaje de las cadenas verbales es un aprendizaje de naturaleza instrumental-motor y no de conocimientos.*

intelectual se le adjudica a raíz de que ellas se relacionan obligatoriamente con el conocimiento. De no ejecutar alguna de esas instrumentaciones, no se hace probable que la persona produzca conocimiento. El conocimiento no se origina de la nada, sino de una instrumentación, cuya ejecución la produce. De forma tal que, para obtener una tipología, una taxonomía, una clasificación, múltiples clases de algo, usted está obligado a clasificar. De pretender hallar semejanzas y diferencias entre los objetos, usted estará abocado a comparar. Eso es una verdad axiomática. Como también ha de ser axiomática la idea de que, si usted está estableciendo relaciones clasificatorias, a ellas les es inherente la instrumentación de la generalización. De modo que no se produce conocimiento alguno en el estudiante, sino es ejecutando un tipo determinado de instrumentación intelectual.

Conocer es establecer relaciones. Y estas relaciones conforman una estructura cognitiva en el sujeto, a partir de determinados criterios relacionales. Pero, contrariamente a todo esto, el aprendizaje de cadenas verbales nada tiene que ver con el conocimiento, aun cuando ambos constituyan un reflejo subjetivo de la realidad subjetiva y/o objetiva existente, fuera y dentro de la persona. Mientras el conocimiento contenido en las cadenas verbales es una generalización de naturaleza perceptual-motriz, el conocimiento expresado en conceptos –empíricos o teóricos— es una generalización –empírica o teórica. A propósito, no ha de soslayarse que la relación binomial abstracción-generalización es inseparable y que su existencia y dinámica denotan que la segunda tiene lugar solo y solo si la primera ha acontecido. De manera que solo si se logra

abstraer una característica del objeto en estudio, puede generalizarse a otros objetos similares.

En efecto, lo comparado –como conocimiento— no podrá obtenerse más que a través de la comparación --como instrumentación. Las diferencias y semejanzas entre objetos o las partes de uno de ellos, se obtienen bajo la ejecución imperativa de la comparación. Cuando usted compara o valora, tiene que comparar o valorar algo para obtener un resultado: el conocimiento (como las diferencias y semejanzas y el juicio valorativo, respectivamente). Las cadenas verbales, como aprendizaje instrumental motor por encadenamiento de E-R, de acuerdo con la clasificación de los aprendizajes de Bermúdez y Rodríguez (2017b), se producen tras la repetición, a veces incansable, de las palabras, frases u oraciones pronunciadas por el adulto. Y esas repeticiones no tienen nada que ver con el estado cognitivo de la persona, con lo racional, con su conocimiento –conceptual empírico o teórico, sino con su rendimiento instrumental-ejecutor.

En el caso del estudiante de cualquier nivel, este repite como ave vocinglera el mismo “concepto” –en forma de cadena-- que el profesor le ha “trasmitido”. De manera que lo dicho por el docente deviene precepto inamovible y, lo que es peor, incuestionable, porque justo así él lo dijo, como si fuera el *non plus ultra* de la palabra divina. Para el niño de los primeros niveles educativos, las palabras del maestro devienen dictados de su comportamiento. Tan así es que, en la conversación sana y esclarecedora con sus padres, el niño abjura de las opiniones de aquellos, diciendo que así no se lo enseñó su maestra, y se convierte esta en el árbitro moral de su

conducta. Y eso es psicológicamente plausible. Pero ello nada tiene que ver con la preparación profesional del estudiante universitario.

El estudiante universitario, a no ser en una clase de idioma, nada tiene que repetir. En este sentido, se alude sin lugar a dudas también a las fórmulas de física o matemática, cuya identificación se infiere, al fin y al cabo, del establecimiento de relaciones entre las variables de aquellas ecuaciones, con el propósito de resolver cualquier problema formulado para el aprendizaje. Así, los estertores de las cadenas verbales trasarían a la epifánica expresión del conocimiento racional, del concepto, en el que las generalizaciones, en su danza eterna de aproximación al objeto de estudio, fusionarían cada vez más los fragmentos conocidos de la realidad como un pensamiento único, aun cuando el Universo oculte la mayor parte de su existencia.

Y el desuso de las cadenas verbales en el recinto universitario solo se vería confirmada frente al uso del método productivo o de construcción del conocimiento. Sea cual fuere la posición que se esgrima para la defensa de un método de enseñanza dado, a favor de la construcción cognitiva de la persona, se está convencido de que el único plausible es la mayéutica socrática. Podría abjurarse de esta posición unívoca, pero lo cierto es que si la *respuesta activa* del estudiante no se produce, tal cual legó B.F. Skinner en uno de sus principios de la enseñanza programada, en la década de los años 40 del siglo XX, es poco probable que el conocimiento resulte. El conocimiento en sí mismo es una generalización, como generalización es la instrumentación con la que aquel se obtiene. Y la generalización en sí se ejecuta en virtud del establecimiento de relaciones —de esencia o no— Pero para el caso dado, no hay más que

un método de enseñanza productivo: el de promover en el estudiante la necesidad de responder a los cuestionamientos formulados por el profesor. La clase frontal debe cesar y en su lugar erigirse el método estricto de preguntas y respuestas, en el que uno —el docente u otro estudiante— cuestiona, y el otro —el discente—, responde, proceder conocido como método heurístico o solución de problemas.

Ahora bien, no cualquier pregunta podría sentarse en el trono de la enseñanza productiva, sino únicamente aquella que atesore y proteja el sistema de contradicciones que generarían la fuerza motriz vital para que el conocimiento florezca. ¿De qué vale hablar de los frutos, si ellos son más jóvenes que el árbol? Por lo tanto, de lo que se trata es de comenzar por aquello que dio origen a dichos frutos, la historia y la lógica del árbol, desde su raíz, desde las causas originarias de ese objeto de estudio. No es lo mismo relatarle al estudiante que el mundo tridimensional se refleja por una retina bidimensional, que preguntarle cómo puede la retina, siendo bidimensional, reflejar un mundo que es tridimensional o cómo podría ser tan oscuro el cielo nocturno, si las estrellas que en él habitan son millones y algunas de ellas mucho más luminosas que el sol. Las preguntas del orden de tales contradicciones son las únicas facultadas para generar conocimiento (Bermúdez y Rodríguez, 2007). “¡Al César lo que es del César!”. Cualquier otra intención de promover el conocimiento estudiantil sería infructífera, pues el estudiante no se vería en la imperiosa necesidad de establecer relación alguna para responder un cuestionamiento de esa índole. Hoy, generalmente, el estudiante, desde su banca universitaria, disfruta de su enciclopédico maestro, y nada más, como quien va al cine como espectador, quizás cuestionándose algunas cosas, en el mejor de los casos, pero sin ellas

hacerse audibles a los demás, con la ulterior ausencia de respuestas, aun cuando sean más o menos acertadas sobre el asunto.

El aprendizaje de los conceptos no es por repetición, sino por generalización. Y a generalizar, también se debe enseñar. Nada en el aprendizaje ha de quedar al margen, al libre arbitrio. De ahí que no compartamos con el investigador ruso Petrovsky (1979) la idea pueril, según la cual "el saber trabajar lógicamente el material es algo que, con frecuencia, aprenden los adolescentes *por sí solos* [la cursiva es añadida]" (p.200). No solo la contradicción no tiende a resolverse por sí misma, sino que, además, no es posible que sea formulada por ellos, y mucho menos en el período de la adolescencia. Si así fuese, entonces se podría presuponer en legítima defensa que el universitario estaría facultado *a priori* para poseer los recursos cognitivos e instrumentales necesarios en el establecimiento de relaciones suficientes para el contexto dado, y producir el conocimiento pertinente. Para tales ejecuciones, no hay casualidad posible.

En última instancia, la realidad universitaria hoy tiene que ser otra. Se han olvidado los tan cacareados métodos activos de enseñanza que promueven la participación del estudiante en la edificación de sus constructos científicos, aun cuando a nivel declarativo sí se hagan eco. Lo observado en la dinámica profesional de los docentes en sus clases, no refleja, en modo alguno, la naturaleza participativa y responsable que debe caracterizar cada una de las actividades pedagógicas que con el estudiante de tercer nivel se llevan a cabo. A diferencia del método socrático o mayéutica, la clase frontal sigue rigiendo la academia, en la que el profesor se erige en figura ilustrada, culta, enciclopédica y sabia, que convierte al estudiante en

un reservorio de cadenas verbales, listas para devenir cantinfleos o fárragos inútiles cuando la situación lo propicie o lo amerite, como un examen. La cadena verbal cercena todo vestigio de creatividad y productividad, suscitando con ello personalidades dependientes, heterónomas, no autodeterminadas y, en última instancia, personas que no logran defender sus pensamientos, sus opiniones, sus posiciones vitales y, en consecuencia, el sistema ideológico y político en el que viven.

De todo ello se desprende la necesidad de la evaluación de la generalización como instrumentación psíquica a la que subyace la formación del conocimiento, del concepto, del pensamiento, tanto empírico como teórico (Bermúdez y Rodríguez, 2018a).

### ***3.2.3. Criterios que caracterizan los diferentes tipos de cambios en la generalización***

Así, resulta atinada la aplicación del test de matrices progresivas para la evaluación de la generalización en el estudiante universitario de nuevo ingreso. El propio objetivo del test pulsa en él la advertencia de que la naturaleza en sí misma está sujeta a un proceso de modificación continua y constante, de modo que para lograr el reflejo de tales cambios no existe otra instrumentación psíquica que a ese objetivo se adecue que no sea la generalización. Aun cuando no todo cambio es dialéctico, sí todo lo dialéctico indica cambio. Y esos cambios implican orden, secuencia, en los que unos se suceden como efecto de los otros; en los que unos constituyen causas de los segundos. El análisis riguroso de los cambios sufridos por un objeto es condición fundamental para adjudicar organización a este dentro del sistema de referencia al que puede ser pertinente. Hallar el *lugar* de ese objeto dentro de un conjunto dado, es ubicarlo en el sistema

de relaciones de generalidad y jerarquía que todo objeto debe tener en nuestro reflejo del universo. No caben dudas de que el examen de los cambios secuenciales --cíclicos, alternos o progresivos-- que los objetos invariablemente sufren, permiten determinar y formular las leyes generales o específicas del comportamiento de aquellos en regímenes sistémicos de elevada generalidad o singularidad. De ahí la propuesta del examen de series que podrían ayudar no sólo a la identificación de los cambios que sufren los elementos que en ellas se disponen, sino, y sobre todo, a la explicación del principio que rige dicha variación.

La estructura del test propuesto es la misma que se les presentó a los adolescentes en 1995, con el objetivo de evaluar su rendimiento cognitivo-instrumental (ver epígrafe 3.2.1.).

### ***3.2.3.1.- Evaluación de la instrumentación de generalizar en un grupo de estudiantes de Licenciatura en Educación de la Universidad Metropolitana del Ecuador***

El instrumento ya descrito se aplicó a los 7 estudiantes que cursaban el 2º semestre de la carrera de Licenciatura en Educación, Mención Educación Básica, de la Universidad Metropolitana del Ecuador, lo cual sirvió como prueba de entrada para determinar la validez predictiva del rendimiento académico de los estudiantes en las asignaturas seleccionadas.

Para el procesamiento de la información obtenida, se utilizó la *Tabla de contingencias (4)*, propuesta en las investigaciones de 1995 y 2001 (*ver p.118*), combinando varios parámetros para identificar los niveles de dominio de la generalización como instrumentación

psíquica fundamental en el diagnóstico del desarrollo del pensamiento.

Los datos obtenidos pusieron al descubierto que el 71.43% de los jóvenes resolvió la 1ª serie de la prueba presentada; pero sin explicar el principio que regía su construcción. Por decantación, el 28.57% del total de estudiantes sometidos a la experiencia, no logró completar esta serie. Sin embargo, el 85.72% pudo resolver la 2ª serie, pero ninguno logró explicar el principio que la regía. Por otro lado, la serie 3ª, en la que se reflejaba la variación de carácter progresivo, logró ser resuelta por el 100% de los estudiantes, indicando que este tipo de variación no padece de dificultad alguna en el ejercicio de la generalización.

Tabla numérica del análisis de los resultados.

**Tabla 5: “Resultados que identifican los niveles de dominio de la generalización en estudiantes de la carrera de educación”**

<b>Parámetros</b>	<i>Nivel de dominio de la generalización como instrumentación psíquica</i>				
	<i>Muy alto</i>	<i>Alto</i>	<i>Medio</i>	<i>Bajo</i>	<i>Muy bajo</i>
<i>Cantidad de series resueltas y explicación del principio que rige la serie</i>	0%	0%	14,2%	57,1%	28,7%

La advertencia interesante de la completitud de la 3ª serie por la totalidad de los estudiantes, cuando no lograron hacerlo con la 1ª ni la 2ª, ha de deberse a que el número de sus elementos, al igual que podría suceder con su forma, tamaño y color, puede ser percibido y generalizado con mucha más facilidad cuando la cantidad a ser

relacionada es exigua. Por supuesto, la máxima no se hace esperar: el todo sería mucho más difícil de analizar, en tanto contenga un número mayor de partes. Y si a eso se suma la necesidad de establecer una determinada relación entre ellos, entonces la generalización se hace mucho más compleja. Aunque el todo es más que la suma de sus partes, tal cual propugna la psicología de la Gestalt, aquí el todo sí está sujeto como función al número total de las partes a ser relacionadas. Como bien expresa Betto (2009), "...el comportamiento de las partes determina el todo" (p.80). Dicho de otra manera, la estructura de los elementos colocados en la serie puede generar agrupamientos de mayor dificultad al percibirlos y más compleja se hace, por ende, su generalización, como sucede en las series 1ª y 2ª, lo que no debería ahora tener lugar en estudiantes de un 2º semestre universitario.

Una de las inferencias más relevantes de la experiencia aparece en la solución a la 4ª serie, en la que la totalidad de los estudiantes no pudo completarla, ni explicar el principio que la regía. Esto pudo estar dado en la complejidad a ella inherente, en virtud de la multiplicidad de los elementos dispuestos en la progresión. Esta serie, elaborada bajo el principio de combinación del carácter cíclico, alterno y progresivo de las anteriores, requería, por supuesto, de la generalización íntegra de los elementos que configuraban la combinación. Es altamente probable que el análisis de las partes de cada eslabón de la serie no tuvo lugar. Una de las funciones inherente a la percepción reside en la integración inmediata de las partes que han de configurar el reflejo psíquico pertinente, por lo que queda de la persona desatar el nudo gordiano que conforma el todo.

En relación con la construcción de la nueva serie, ninguno de los estudiantes la realizó (*ver tabla 7*). Tras el intento de crearla, solo se limitaron a repetir algunos de los elementos ya existentes en las dos primeras series, pero sin establecer la sucesión correcta correspondiente entre ellos. Así, de los criterios dispuestos bajo el principio cíclico, alterno, progresivo y combinado, solo fueron empleados los dos primeros, reflejados en las series de igual orden. Sin lugar a dudas, todo ello apunta al nivel muy bajo de dominio de la instrumentación sometida a investigación.

**Tabla 6: “Indicadores de los niveles de dominio de la generalización al crear la nueva serie”**

	<i>Nivel de dominio de la generalización como instrumentación psíquica</i>				
<b>Parámetros</b>	<b>Muy alto</b>	<b>Alto</b>	<b>Medio</b>	<b>Bajo</b>	<b>Muy bajo</b>
<i>Creación de la nueva serie y explicación del principio que la rige</i>	Crea la nueva serie y explica el principio combinando más de dos criterios.	Crea la serie y explica el principio combinando dos criterios.	Crea la serie y explica el principio en función de un solo criterio.	Crea la serie pero no explica el principio.	No crea la serie.

**Tabla 7: “Resultados obtenidos con el análisis de la creación de la nueva serie”**

	<i>Nivel de dominio de la generalización como instrumentación psíquica</i>				
<b>Parámetros</b>	<b>Muy alto</b>	<b>Alto</b>	<b>Medio</b>	<b>Bajo</b>	<b>Muy bajo</b>
<i>Creación de la nueva serie y explicación del principio que la rige</i>	0%	0%	0%	0%	100%

En general, ninguno de los encuestados pudo completar la totalidad de las series propuestas ni explicar ninguno de los principios que regía su variación. Y esto es un indicador alarmante, pues se trata de

futuros profesionales de la Educación, para los que el lenguaje –el léxico-- es en extremo primordial.

Estos datos indican la imposibilidad de estos estudiantes de concientizar las relaciones a establecer y formularlas verbalmente, los cuales muestran por sí solos el nivel de dominio muy bajo de la generalización en el joven universitario, al menos para esta carrera y en esta Universidad.

Por último, no debe ser para nadie un secreto que la generalidad de los estudiantes, sobre todo los de la Educación Superior, se desajustan emocionalmente cuando sienten la presión que una pregunta, a veces sutilmente ingenua, aparece de repente en el horizonte de su fragmentada estructura cognitiva. La mayéutica socrática, como método incuestionable en el ejercicio de la generalización, cae como espada de Damocles sobre su estabilidad y confort, alimentados y bendecidos por la otrora enseñanza. Sintiendo incluso afrentado, como aconteció con el estudiante del 2º semestre de la carrera de Educación, que generalmente optaba de inmediato por no responder y, haciéndose eco de su silencio, los restantes devenían acólitos pertinaces de su inoportuna actitud. Así, el método, en los albores de su nacimiento, y en su pesebre aúlico, resulta lamentablemente apabullado, hecho que pulsó a este autor, sin ambages, a asumir como profesor la posición de gladiadores en la arena de las ideas. Y no hay de qué preocuparse; al final, se fue proclamado y reverenciado; no cabía duda de ello. Lo que no quedó al margen fue la aplicación consecuente que la ley de la *respuesta activa*, defendida excelentemente por B.F. Skinner, impone forzosamente en el aula. ¿Cómo saber si el estudiante estaba aprendiendo lo que se abordaba en clases o se hallaba mentalmente

en algún lugar de esta ciudad, si no lo cuestionaba a cada instante, si no le pedía de inmediato que valorara lo que su compañero de aula había dicho? El único recurso pedagógico con el que se contaba para obtener esa información fidedigna sobre el particular, era la respuesta que exigía la pregunta que como maestro formulaba.

En el ejercicio mayéutico, múltiples contradicciones no se hicieron esperar. Se empleaba cada respuesta desacertada del estudiante en la construcción de una nueva contradicción, de modo que, independientemente de esgrimir el análisis de conceptos menos generales, esto los pulsaba a tomar conciencia de que el dominio inobjetable de estos últimos conceptos era concluyente para lograr producir los nuevos. En efecto, ¿cómo abordar, dígase, el concepto de *contexto educativo*, requerido por la asignatura *Ecología del desarrollo humano*, si el cuerpo epistémico de las ciencias de la educación, total o en parte, no era conocido por él? Ante la simple proposición: enumerar los conceptos estudiados en la asignatura *epistemología de las ciencias de la educación*, el estudiante quedaba dudoso y confuso, sin aproximarse siquiera, al concepto de *educación*, el cual deviene base incuestionable de todo el sistema cognitivo-teórico de la disciplina y de la carrera.

Amparados tras la expresión de Marx, en su oncenava *Tesis sobre Feuerbach*, según la cual los filósofos hasta ahora se han dedicado a interpretar el mundo y de lo que se trata es de transformarlo, la influencia pedagógica tiene que ser certera en el cambio epistémico del estudiante, máxime porque se trata de una carrera en la que casi la totalidad de sus conceptos no tienen existencia objetal concreta y, por ende, solo pueden denotarse en el plano mental. De no ser dominados dichos conceptos, el edificio conceptual a erigir será

irremediablemente endeble, en el que no vivirán leyes para aplicar, ni principios que seguir, ni categorías que blandir; solo habitarán allí las ociosas e infecundas cadenas verbales, con la subsiguiente restricción de su preparación profesional general. El camino metodológico para dirigir el aprendizaje del cuerpo conceptual-teórico de la Educación es arduo, severo y sinuoso, pero no por ello deja de ser loable y digno para el desarrollo de la persona y de la sociedad contemporánea.

De aceptar la idea, con arreglo a la cual se desea una sociedad más justa, más equitativa y más solidaria, entonces la enseñanza debe ponderar subrayadamente la dirección del aprendizaje del estudiante en aras de que este llegue a ser mejor como persona, como profesional y como ciudadano, de modo que logre ser autónomo, capaz de pensar por sí mismo, de tomar sus propias decisiones — aunque se equivoque—, de construir su entereza moral y de asumir y defender la concepción científica del mundo. Esto lo condiciona, preponderantemente, una enseñanza abierta al diálogo, bajo un clima de respeto, de libertad responsable y de solidaridad universal, siempre bajo la mayéutica socrática, cuyo rasgo conspicuo está en formular preguntas al estudiante hasta el grado en que se contradiga a sí mismo y se vea en la necesidad de hallar desesperadamente la idea generalizadora sobre la que descansa su futuro como profesional. Es esta, *grosso modo*, la metodología que, a juicio de los autores, debe prevalecer en la formación del pensamiento científico en la casa de altos estudios de la contemporaneidad.

A modo de conclusiones del epígrafe, podría considerarse que la generalización, como instrumentación, no produce conocimiento alguno en el estudiante, si no es ejecutando un tipo determinado de

instrumentación intelectual, pues conocer es establecer relaciones. Y estas relaciones conforman una estructura cognitiva en el sujeto a partir de determinados criterios relacionales, contrariamente al aprendizaje de cadenas verbales.

El test de matrices progresivas es un instrumento válido para evaluar la generalización, en tanto el examen de las series que lo constituyen podrían ayudar no sólo a la identificación de los cambios que sufren los elementos que en ellas se disponen, sino, y sobre todo, a la explicación del principio que rige dicha variación. Los diferentes cambios que se producen en función de los distintos criterios de generalización pueden ser cíclico, alterno o progresivo (creciente, decreciente). El cambio cíclico ocurre por ciclos; la variable es recurrente en los valores después de cada ciclo; el cambio alterno es intermitente; la variable solo asume dos valores extremos el cambio progresivo es continuo; la variable asume valores crecientes o decrecientes. La evaluación de la instrumentación de generalizar se halla a un nivel muy bajo de dominio en los estudiantes del 2º semestre de la carrera de Licenciatura en Educación de la Universidad Metropolitana del Ecuador, con sede en Guayaquil. Estos datos indican la poca probabilidad que tienen estos de concientizar las relaciones a establecer y formularlas verbalmente, lo cual muestra por sí solo el nivel de dominio muy bajo de la generalización en el joven universitario, al menos para esta carrera y en esta Universidad.

### ***3.3.- La función metacognitiva de la personalidad en el adolescente***

La metacognición constituye, como se explicó en el capítulo 1, una de las funciones de la personalidad. Esta función se inserta en el funcionamiento ejecutor de la misma.

El término metacognición es relativamente poco utilizado y débilmente estudiado por los autores que se dedican al examen de este problema. El concepto de metacognición definido por varios autores como el conocimiento de sí o el autoconocimiento, ha sido considerado como una de las funciones más importantes para la personalidad, en su carácter regulador, hasta el punto de hacer depender de ella las posibilidades del surgimiento de la personalidad como fenómeno psíquico, de sus posibilidades autorreguladoras sobre el comportamiento que comienza a manifestarse potencialmente al finalizar la edad temprana. Esto ha propiciado el que los investigadores la ubiquen como una función relativa a la esfera de regulación inductora, justamente por la tendencia existente entre los psicólogos a concebir la regulación personológica proveniente solo de la esfera motivacional-afectiva.

Sin embargo, al reflexionar acerca de las opiniones ofrecidas por Sechenov, notable fisiólogo ruso del siglo XIX, en el sentido de que la autoconciencia "no es un acto de descubrimiento espiritual; [*sic*] sino un *proceso de conocimiento* [la cursiva es añadida] que surge y se desarrolla y en cuya base se encuentran los procesos materiales del cerebro" (citado en Bozhovich, 1975, p.231), cabría entonces preguntarse: ¿qué tipo de función cumple esta estructura, denominada autoconciencia o autoconocimiento? ¿Es realmente un proceso netamente cognitivo, o no se limita a él? ¿Es la metacognición un proceso predominantemente ejecutor o su función

tiene lugar a través de la movilización, la dirección o el sostenimiento de la actuación de la persona?

Bozhovich (1976) plantea que la autoconciencia "...consiste en el surgimiento de *representaciones e ideas acerca de los rasgos de la propia personalidad y de su valoración* [la cursiva es añadida]" (p.231). Si tomamos como verdadera la frase que se examina, no queda lugar a duda de que toda representación o idea no es más que la expresión de un conocimiento. Por consiguiente, de tomar como pivote dicha expresión, podríamos cuestionarnos el carácter regulador de los conocimientos. ¿Acaso el conocimiento, como reflejo subjetivo de la realidad objetiva y/o subjetiva que construye la persona, no puede regular el comportamiento humano?

Pensamos haber demostrado a través de lo expuesto que lo cognitivo tiene una relevancia significativa para el desarrollo de la personalidad, en tanto permite ejecutar la actuación personal en un contexto determinado.

Si a través de la llamada autoconciencia –conciencia de sí– se obtiene como resultado un conocimiento, este conocimiento ha de estar referido consecuentemente, no a aquella parte de la realidad con la que se implica la persona, sino hacia sí mismo como realidad en forma de generalizaciones acerca de algunas cualidades y estados configurados sobre la base de la propia actuación y que luego son distinguidos como propiedades estables de su personalidad.

Independientemente de que la autovaloración y la autoconciencia, como fenómenos psíquicos, hayan sido profundamente estudiados por diversos autores, las funciones que desempeñan para la personalidad no se han perfilado coherentemente, pues, en principio,

la ubicación funcional de estos no se encuentra en la esfera de regulación correspondiente, al menos tomando como modelo estructural-funcional la teoría que nos sustenta, la cual fue desarrollada en el capítulo 1. De esta forma, no se han identificado las funciones pertinentes a dichos procesos psíquicos al habersele otorgado, a la esfera motivacional-afectiva, una función cognitiva, amén de la unidad existente entre ambas esferas de regulación. No obstante, la diferencia debe ser explícita y se concreta precisamente en la diferencia de las funciones que cada una asume predominantemente, así como en la configuración estructural inherente a cada una de ellas. Por otro lado, la autovaloración, como dimensión psíquica del autoconocimiento, se ha relacionado con las posibilidades movilizativas, direccionales y sostenedoras que tiene cualquier formación motivacional, como los ideales, las intenciones o los sentimientos. Algunos autores han considerado a la autovaloración como un tipo especial de actitud (hacia sí mismo) (Kon, 1990) o como una expectativa, viendo su carácter dinámico en la función direccional que cumple (Roloff, 1990), en tanto, otros toman en consideración el carácter inductor de la autovaloración a partir del grado de satisfacción de sí o vivencia de sí (González, 1987).

Hasta el momento hemos hecho énfasis en el carácter sistémico e integral de todas las unidades psíquicas que conforman a la personalidad, por lo tanto, es innegable que el reflejo de sí (la imagen de sí) implique un determinado estado de satisfacción, al mismo tiempo que imprima a la actuación una dirección, lo que no niega que cada una cumpla una función predominantemente en la actuación.

A tenor de los planteamientos formulados, somos partidarios de que el conocimiento que la persona obtiene de sí puede conceptualizarse como metacognición. Estamos de acuerdo con este concepto, toda vez que el prefijo "meta", del cual el vocablo está compuesto, significa "después de" o "detrás de", de lo que se infiere que al hablar de metaconocimiento estamos haciendo alusión al conocimiento que la persona tiene de sí misma.

¿Cómo puede explicarse este fenómeno desde el punto de vista psicológico?

Cuando nos referimos a la función metacognitiva de la personalidad, no nos constreñimos solo al conocimiento que posee la persona acerca de cómo transcurren en ella sus procesos cognitivos o a la medida de cuán consciente es ella del proceso de obtención de su conocimiento. Estamos declarando que el estado metacognitivo abarca cualquier tipo de manifestación de los conocimientos del sujeto acerca de su propia actuación con respecto a un contexto, de sus conocimientos acerca de su propia ejecución en dicho contexto, así como de sus conocimientos acerca de las cualidades que matizan su actuación en ese contexto. Es decir, el proceso metacognitivo nos explica cómo el sujeto experimenta su actuación en un contexto en forma de autoestima o autovaloración y autoconcepto o autoconocimiento. Consideramos la autovaloración como forma de instrumentar la metacognición, mientras que el autoconcepto lo definimos como un reflejo o generalización de esta.

La metacognición, como unidad psíquica, se establece con fuerza virtual como resultado del desarrollo del autoconocimiento y, aunque puede comenzar a manifestarse desde edades tempranas, no es hasta el período de la adolescencia aproximadamente cuando adquiere

mayor connotación, por el desarrollo alcanzado en el funcionamiento ejecutor de la personalidad, especialmente, por las particularidades del pensamiento en esta etapa que propician el conocimiento y la valoración de todo cuanto le rodea.

De ahí que compartamos con Bozhovich (1976), la idea de que

una importancia particularmente grande adquiere *el desarrollo en los adolescentes del pensamiento conceptual* [la cursiva es añadida], y la aparición de particularidades del lenguaje cualitativamente más elevadas ... ..el adolescente, al estudiar los conceptos gramaticales [*sic*] hace objeto de conciencia su propio lenguaje, lo que lo lleva a tomar una actitud consciente y voluntaria hacia él mismo. Al hacer esto, se hace capaz, al mismo tiempo, *de hacer objeto de conciencia su propio pensamiento* [la cursiva es añadida]. Todo esto constituye una de las premisas más importantes para la formación en la adolescencia de un nuevo nivel de autoconciencia. (p.232)

Generalmente, los autores al referirse al concepto de autoconciencia lo hacen en el sentido de autoconocimiento, término este último que refleja con mayor precisión el fenómeno estudiado. De esto se deduce que las posibilidades valorativas de la persona están en dependencia del grado de desarrollo de su pensamiento.

Uno de los rasgos distintivos del pensamiento teórico o conceptual lo conforma la posibilidad valorativa de este, en tanto para valorar cualquier fenómeno antes es necesario definir con claridad un criterio valorativo.

Cuando el criterio valorativo ha sido construido, se compara el fenómeno que se desea valorar con él y, al final, se hace una generalización a manera de conclusiones con respecto al grado de adecuación del fenómeno al criterio definido.

En caso de que la metacognición asuma forma de autovaloraciones, tiene lugar la misma secuencia de procedimientos, pero ahora el fenómeno a valorar son sus propios conocimientos, instrumentaciones y cualidades personalógicas. Esto es razón suficiente para que el nivel de efectividad positivo de la función metacognitiva de la personalidad sea difícil de lograr cuando el pensamiento no ha alcanzado el grado de desarrollo que implica la existencia de su carácter teórico o conceptual.

La metacognición es una unidad psíquica que por su complejidad y grado de implicación del sujeto en este tipo de conocimiento requiere de un cierto entrenamiento para que alcance un alto nivel de efectividad. Esto explica el porqué, desde el punto de vista cognitivo-instrumental, sujetos muy eficaces presentan un pobre desarrollo de su metacognición, pues al pedirle exponer con precisión el camino o vía que han utilizado para solucionar un problema o una tarea, responden que nunca habían pensado o reflexionado en este sentido. Sin embargo, la eficiencia en el plano cognitivo-instrumental le ofrece al sujeto la posibilidad de comenzar a desarrollar su estado metacognitivo. De esto puede inferirse que la metacognición permite el perfeccionamiento de la ejecución del sujeto y, por ende, también el autoperfeccionamiento de la personalidad. Esto le confiere a dicha función una importancia trascendental con relación al desarrollo de la personalidad.

Por todo lo expuesto podemos afirmar que en la etapa adolescente están dadas las condiciones para desarrollar esta connotada función de la personalidad. Nótese que nos referimos a posibilidades o potencialidades, lo que no significa que, si bien el adolescente tiene posibilidades de valorar todo lo que le rodea y a sí mismo, estas valoraciones sean adecuadas, en otras palabras, objetivas. Solo si la persona es capaz de definir criterios valorativos con sus correspondientes parámetros, será eficiente con respecto al funcionamiento metacognitivo de su personalidad. Como expresáramos en el epígrafe 3.1, dedicado al funcionamiento instrumental, el carácter inconsciente de las instrumentaciones que están subordinadas a un objetivo y que se manifiestan en forma de operaciones, hace que la persona no sea totalmente consciente del proceso en el cual transcurre su ejecución, pues toda su atención está centrada en el resultado a alcanzar. Por tal motivo, para entrenar a una persona, en nuestro caso al adolescente, en el conocimiento de sí mismo y, por consiguiente, en sus propias posibilidades de actuación, es necesario hacerle consciente cada uno de los procedimientos de la ejecución de su actuación, tanto en el plano cognitivo como instrumental. Con posterioridad, él tendrá la oportunidad, de adaptar dichos procedimientos a su ejecución, en función de las condiciones personales o los recursos propios con los que cuenta para ejecutar su actuación en un determinado contexto.

De este modo, no solo se logra la eficiencia en el plano cognitivo-instrumental, sino también metacognitivo. Nuestra labor, como maestros o padres, estaría encaminada a lograr entrenar a nuestros estudiantes y/o hijos en el conocimiento de sí mismos y de su propia

ejecución, brindándoles las condiciones para que reflexionen en cada momento acerca de su actuación y de sus potencialidades.

La implicación que para el adolescente tiene el desarrollo de la función metacognitiva, en virtud del logro de la autodeterminación en su actuación, ha sido tratada con mayor detalle en el capítulo final del presente libro.

### ***3.3.1.- El cuestionario como técnica para el diagnóstico de la metacognición instrumental y cognitiva***

A la hora de seleccionar un instrumento que nos ayudara a diagnosticar lo más exactamente posible el grado de desarrollo alcanzado por el adolescente con respecto a la función metacognitiva, consideramos el cuestionario como una técnica adecuada a nuestros propósitos.

En la ciencia psicológica, existen múltiples referencias sobre el uso del cuestionario como técnica.

El valor diagnóstico de este depende del enfoque que predomina en la construcción, la aplicación, el procesamiento y la interpretación por parte del investigador en función del cumplimiento de una finalidad específica. El cuestionario está compuesto por un sistema de preguntas que, de forma lógica, abordan un contenido psicológico específico desde diferentes ángulos. Esto posibilita el análisis del contenido a partir del establecimiento de relaciones entre las respuestas que emite el sujeto, lo cual permite penetrar mejor en la esencia a través de la interpretación. De aquí que las preguntas deban complementarse recíprocamente en torno a los diferentes aspectos del contenido sobre el que se indaga.

En el modelo de la técnica del cuestionario se incluyen preguntas abiertas y cerradas. El investigador debe tener en cuenta, a la hora de formular las preguntas cerradas, la mayor cantidad de alternativas posibles, de modo que el sujeto tenga la posibilidad de reconocer, entre ellas aquellas que le son propias. Este reconocimiento es posible, pues las circunstancias que se le presentan al sujeto son situaciones reales de las cuales él puede tener vivencias al respecto, independientemente de que tenga o no conocimiento de ello. Tales situaciones son indicadores del contenido que investigamos. El éxito de la construcción del instrumento está en la selección de los indicadores pertinentes por el investigador.

El procesamiento del cuestionario comúnmente se realiza por preguntas, lo que hace que se pierda el enfoque psicológico en la interpretación. Por esta razón, proponemos realizar el procesamiento por áreas de preguntas, de modo que se revele la naturaleza contradictoria del sujeto.

Quisiéramos señalar que el cuestionario, en sí mismo, implica una situación de aprendizaje, pues concibe de hecho la construcción, por parte de la persona, de un contenido que puede no haberse ni cuestionado nunca antes. Así ocurrió en el caso de los instrumentos que construimos para el diagnóstico de la metacognición en el adolescente.

### ***3.3.1.1. Cuestionario para el diagnóstico de la metacognición instrumental***

Tomando en cuenta que la metacognición no solo se expresa con respecto a los propios conocimientos, sino también con relación a la propia ejecución, así como a las cualidades de la actuación,

construimos dos cuestionarios. El primero tiene como propósito el diagnóstico de la metacognición instrumental y el segundo está encaminado al diagnóstico de la metacognición cognitiva. Para el diagnóstico de la metacognición instrumental, o sea, del conocimiento que la persona posee sobre su proceso de ejecución desde el punto de vista instrumental, elaboramos un cuestionario de 9 preguntas (cerradas y abiertas) que exige ser aplicado después de que el sujeto ha realizado alguna tarea.

En nuestro caso, utilizamos la ejecución del sujeto en el test de matrices progresivas para el diagnóstico del estado cognitivo. Dicho cuestionario, le permite al sujeto entrenarse en el conocimiento de su propia ejecución y de la reflexión sobre su realización. El instrumento quedó conformado de la manera siguiente:

### ***Cuestionario de metacognición instrumental***

***Consigna:*** *Lee atentamente y responde a las preguntas que a continuación se te formulan.*

1. ¿Puedes describir los pasos que diste para solucionar la tarea  
\_\_\_\_\_ Sí      \_\_\_\_\_ No
  - a) Si la respuesta es afirmativa, enuméralos en el orden en que los realizaste.
    - 1.- \_\_\_\_\_
    - 2.- \_\_\_\_\_
    - 3.- \_\_\_\_\_
  
2. ¿Cuál de los pasos descritos por ti en la pregunta 1, te resultó más fácil de ejecutar?
  - 1.- \_\_\_\_\_
  - 2.- \_\_\_\_\_

3.- \_\_\_\_\_

a) ¿Por qué consideras que te fue fácil ejecutarlo?

3. ¿Cuál de los pasos descritos por ti en la pregunta 1, te resultó más difícil de ejecutar?

1.- \_\_\_\_\_

2.- \_\_\_\_\_

3.- \_\_\_\_\_

a) ¿Por qué consideras que te fue difícil ejecutarlo?

4. ¿Alguien te ha mostrado los pasos que debes dar para solucionar tareas de este tipo?

\_\_\_\_\_ Sí \_\_\_\_\_ No

En caso afirmativo, responde *quién*: \_\_\_\_\_

5. ¿Has realizado, en otra ocasión, alguna tarea similar a la que ejecutaste?

\_\_\_\_\_ Sí \_\_\_\_\_ No

Si la respuesta es afirmativa, responde las preguntas 6 y 7; sino, pasa directamente a la pregunta 8.

6. Al realizar este tipo de tarea en otra ocasión, ejecutaste:

\_\_\_\_\_ Los mismos pasos

\_\_\_\_\_ Menor cantidad de pasos

\_\_\_\_\_ Mayor cantidad de pasos

\_\_\_\_\_ Otros pasos totalmente diferentes

7. ¿Consideras que has perfeccionado el proceso de solución de la tarea con respecto a ocasiones anteriores?

\_\_\_\_\_ Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ No sé

8. Cuando realizas una tarea de cualquier tipo, ¿te detienes a meditar acerca de cómo realizarla del mejor modo?
- \_\_\_\_\_ Siempre      \_\_\_\_\_ A veces      \_\_\_\_\_ Nunca
9. Esta reflexión tiene lugar:
- \_\_\_\_\_ Antes de realizar la tarea
- \_\_\_\_\_ Durante la realización de la tarea
- \_\_\_\_\_ Después de realizada la tarea

Como se puede apreciar, las tres primeras preguntas se formulan con el objetivo de determinar si el sujeto está consciente de su ejecución hasta el punto de describir los pasos que ha tenido que ejecutar para dar cumplimiento a la tarea y reflexionar acerca de su grado de dificultad. Si la persona no es capaz de responder a estas preguntas, tenemos ante nosotros un indicador de que metacognitivamente el sujeto no reconoce su ejecución, al menos para la tarea que le ha sido presentada.

La pregunta 4 se formula para determinar el origen o la fuente de su estado metacognitivo, es decir, si el desarrollo de esta función es resultado de un desempeño personal o ha sido entrenado en este sentido por otra persona.

Las preguntas 5, 6 y 7 apuntan a la determinación del grado de perfeccionamiento de su ejecución y a su concientización por parte del sujeto.

El perfeccionamiento debe ser tendiente a la disminución de las ejecuciones en la búsqueda de los pasos esenciales, o sea, necesarios y suficientes para la realización de la tarea. Si el sujeto marca la

alternativa de respuesta, indicada bajo la frase "*otros pasos totalmente diferentes*", nos demuestra la falsedad de sus respuestas, pues la realización de una acción debe conservar esencialmente las operaciones que, de no realizarse, no será posible ejecutarla.

Si nos expresa que antes realizaba menor cantidad de pasos, nos indica que su ejecución, lejos de simplificarse y ganar en niveles de dominio, se torna más compleja, afectando su calidad.

Las preguntas 8 y 9 determinan si las reflexiones del sujeto se generalizan a otros contextos de actuación. Este aspecto es muy importante, pues de lo que se trata es que el sujeto desarrolle su metacognición en todos los contextos de su vida personal y, de esta forma, pueda valorar sus propias posibilidades para la consecución de los fines planteados, lo que implica la posibilidad de autorregular su conducta.

### ***3.3.1.2. Sobre el cuestionario de metacognición cognitiva***

En el caso del instrumento encaminado al diagnóstico de la metacognición cognitiva, es decir, que apunta a la determinación del conocimiento que la persona posee con respecto al proceso de obtención de conocimientos, elaboramos un cuestionario de ocho preguntas con incisos (cerradas y abiertas).

En este caso, no se requería de la aplicación de una tarea previa por parte del investigador. Al igual que el cuestionario de metacognición instrumental, este instrumento le permite al sujeto entrenarse en la metodología del conocimiento, es decir, en la reflexión acerca de los procedimientos que lo conducen a la obtención del conocimiento.

Este cuestionario quedó estructurado de la forma siguiente:

### ***Cuestionario de metacognición cognitiva***

***Consigna:*** *Lee con atención y responde a las preguntas que a continuación se te formulan.*

1. ¿Qué tú entiendes por conocimiento?
2. Menciona algunos aspectos que permiten afirmar que has adquirido un conocimiento.
3. ¿Con qué se relaciona el conocimiento que te es más fácil de adquirir?

3a) ¿Por qué lo consideras más fácil de adquirir?

4. ¿Con qué se relaciona el conocimiento que te resulta más difícil de adquirir?

4a) ¿Por qué lo consideras más difícil de adquirir?

5. ¿Pudieras describir cómo se produce en ti el proceso de obtención del conocimiento?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

5a) En caso afirmativo, descríbelo por pasos.

6. Selecciona el(los) tipo(s) de relación que guarda el conocimiento que ya posees con respecto al nuevo conocimiento que has de adquirir.

\_\_\_\_\_ Ninguna relación

\_\_\_\_\_ Los facilita

\_\_\_\_\_ Los dificulta

\_\_\_\_\_ Los modifica

\_\_\_\_\_ Los amplía

\_\_\_\_\_ Los elimina

6a) Fundamenta tu(s) elección(es).

7. Ante la tarea de adquirir un conocimiento, ¿te detienes a meditar acerca del mejor modo de adquirirlo?

Siempre \_\_\_\_\_ A veces \_\_\_\_\_ Nunca \_\_\_\_\_

8. ¿Consideras que has perfeccionado el proceso de adquisición de conocimientos con respecto a ocasiones anteriores?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ No sé \_\_\_\_\_

8a) En caso afirmativo, describe en qué consiste este perfeccionamiento.

Como puede observarse, la solución a este cuestionario exige de un entrenamiento metacognitivo previo y la reflexión en torno a los aspectos metodológicos del conocimiento.

La primera pregunta está referida a la posibilidad que tiene la persona de definir lo que para ella constituye el conocimiento, lo cual es un indicador de su reflexión acerca de cómo ella vivencia este proceso en su propia actuación. Así, la pregunta 2 complementa la primera. Se parte del supuesto de que la adquisición de un conocimiento genera un cambio o una modificación en el sistema cognitivo de la persona. Por eso, la pregunta 6 se imbrica con esta.

Nos basamos en el principio del materialismo dialéctico, descrito por F.Engels, en su obra "*Dialéctica de la naturaleza*", que postula la concatenación universal de los fenómenos. Todos los fenómenos de la realidad se encuentran interrelacionados, por muy disímiles que estos parezcan. Por tal motivo, el conocimiento de estos fenómenos debe reflejar dicha interrelación. Solo el pensamiento teórico puede dar la posibilidad de descubrir esa interconexión.

De esta forma, la opción primera resulta poco probable. El resto de las alternativas son posibles y no excluyentes en algunos casos, en tanto depende del tipo de conocimiento que se obtiene y de las condiciones personales con respecto al desarrollo alcanzado por el pensamiento, es decir, al criterio que emplea la persona para establecer las relaciones entre los conocimientos (si son relaciones no esenciales o fenoménicas o esenciales). De aquí que su pensamiento sea empírico o teórico, por lo que los conocimientos adquiridos pueden llegar a obstaculizar la obtención del nuevo conocimiento en el caso de la existencia de un pensamiento empírico. O puede darse también el caso de que los nuevos conocimientos eliminen otros en función de su grado de adecuación y objetividad.

Las preguntas 3, 4 y 5 se formulan con el objetivo de determinar si el sujeto es capaz de concientizar el proceso de obtención de conocimientos al poder describir los pasos o momentos de dicho proceso y reflexionar acerca de su grado de dificultad con respecto a una u otra esfera del conocimiento.

Las dos últimas preguntas van encaminadas a la determinación del grado de perfeccionamiento de su proceso de obtención del conocimiento.

No nos propusimos el estudio de la metacognición en los sujetos, acerca de una cualidad personológica específica, pues la mayoría de los estudios sobre la metacognición, en forma de autovaloraciones, ha apuntado a la determinación de cómo el sujeto valora el desarrollo de determinadas cualidades de su personalidad.

Así, el grado de adecuación de su autovaloración ha sido hallado a partir de la correlación entre las expectativas trazadas por el sujeto y las posibilidades de ejecutarlas. Somos partidarios de ampliar el espectro de investigación de la metacognición hacia el proceso de ejecución, tanto instrumental como cognitivo y de ningún modo limitarla al estudio de las valoraciones del sujeto acerca de sus cualidades personológicas en función de sus expectativas. Las cualidades personológicas matizan la actuación del sujeto, pero, en sí mismas, no ofrecen un contenido psíquico. Estas no son un fenómeno psíquico en sí, sino que constituyen las tendencias de actuación de la persona como expresión de las relaciones compensatorias entre las diferentes unidades psíquicas de la personalidad.

No perdamos de vista que la metacognición es conocimiento de sí y, si bien se relaciona con la expectativa motivacional, no son expectativas en sí mismas a manera de formaciones motivacionales.

### ***3.3.1.3. Cuestionario acerca de la metacognición de la creatividad como cualidad psíquica***

Si pretendemos estudiar cómo el sujeto valora una determinada cualidad de su personalidad, podemos hacer uso del cuestionario para explorar el contenido de la cualidad y de sus formas de manifestación en el sujeto.

Digamos, por ejemplo, si queremos determinar si un sujeto se valora como una persona creativa, pudiéramos formular preguntas tales como: "¿qué tú entiendes por creatividad?", "¿te consideras una persona creativa?", "¿pudieras mencionar algunos elementos que te permitan considerar que eres creativo?", "¿pudieras describir cómo se produce en ti el proceso de creación, es decir, de producción de algo nuevo?". Estas preguntas pudiesen ser estructuradas de la forma que sigue.

### ***Cuestionario acerca de la metacognición de la creatividad***

- 1.- ¿Qué tú entiendes por creatividad?
  
- 2.- ¿Te consideras una persona creativa?  
\_\_\_\_\_ Sí    \_\_\_\_\_ No  
2a) En caso de ser afirmativa tu respuesta, menciona algunos aspectos que te permitan hacer esta afirmación
  
- 3.- ¿Pudieras describir cómo se produce en ti el proceso de creación de algo nuevo?  
\_\_\_\_\_ Sí    \_\_\_\_\_ No  
3a) En caso afirmativo, descríbelo por momentos, entre otras preguntas.

La objetividad en las respuestas apunta a la reflexión por parte del sujeto acerca de esta cualidad y, por consiguiente, al desarrollo de la función metacognitiva de su personalidad.

Recuérdese que la fuerza diagnóstica del cuestionario radica precisamente en la relación que se pueda establecer entre las preguntas formuladas, lo cual permite abordar el contenido que se investiga desde diferentes aristas. Esto es válido para el estudio de toda valoración del sujeto acerca de cualquier cualidad de su personalidad.

Por último, quisiéramos detenernos en los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los dos cuestionarios creados por nosotros a los adolescentes estudiados.

Existe una correspondencia entre los resultados expresados en cada cuestionario. El 100% de los adolescentes no logró responder el cuestionario de metacognición instrumental en sus tres primeras preguntas, las cuales constituyen el núcleo básico del instrumento. En el caso del cuestionario de metacognición cognitiva, ninguno pudo describir el proceso del conocimiento expresado en la pregunta 5.

Las respuestas a las preguntas 1 y 2 resultaron tautológicas, al expresar que el "*conocimiento es saber algo*" o "*darse cuenta de algo*".

Con respecto a la pregunta 6, no se establecía una clara relación, marcando cualquier alternativa sin poder fundamentarla.

En la pregunta 8 marcaban la respuesta "no sé" con respecto al perfeccionamiento de su proceso de conocimiento, al igual que en la 7 del cuestionario de metacognición instrumental.

El 49.8% no respondió a los cuestionarios en su totalidad.

Por haber empleado la tarea del test de matrices progresivas como condición previa a la aplicación del cuestionario de metacognición instrumental, el 100% señaló que nadie les había mostrado los pasos a seguir para hallar la solución a tareas de este tipo. Solo tres estudiantes reconocieron haber realizado tareas similares en forma de test, aunque no se les había indicado cómo realizarlas ni les retroalimentaron sus respuestas.

Esto nos indica la necesidad que tiene el maestro de hacer uso de ejercicios que impliquen la determinación del principio que rige la formación de cualquier serie de fenómenos incluidos en un concepto.

Generalmente, estos tipos de test son empleados únicamente por la psicometría, en el trabajo del psicólogo.

En el caso de los estudiantes de primer año de las carreras pedagógicas, los resultados fueron similares, solo que el 15% de estos pudieron completar el cuestionario de metacognición instrumental y el 12% los dos cuestionarios. Los estudiantes que lograron dar respuestas a los cuestionarios, como producto de sus reflexiones encaminadas al autoconocimiento, poseían un alto nivel de desarrollo cognitivo-instrumental expresado en sus posibilidades valorativas y de conceptualización.

Estos datos nos indican el insuficiente desarrollo de la función metacognitiva de estos sujetos como muestra aleatoria, con las dificultades que conlleva para la formación y el desarrollo de la personalidad. Tal es el caso en nuestra experiencia con adultos; esta función aparece insuficientemente desarrollada y, en otros, con ningún desarrollo, todo lo cual redundaría en la calidad del funcionamiento ejecutor de la persona y, en sentido general, en el funcionamiento integral de su personalidad.

Si conocemos nuestras propias dificultades y somos conscientes de cómo podemos superarlas, nuestra actuación se torna mucho más eficiente en los diferentes contextos y, con ello, somos capaces de actuar mucho más responsablemente con respecto a la formulación de los planes y los proyectos, como veremos más adelante.



## CAPÍTULO 4

### LA ACTUACIÓN CONTEXTUAL DEL ADOLESCENTE

#### **4.1.- *La personalidad del adolescente y su actuación en los diferentes contextos: escolar y extraescolar***

El estudio que hemos realizado con el adolescente cubano no estaría completo si no abordáramos la relación de este en los diferentes contextos de su actuación.

Como quedó explícito en el capítulo 1, la personalidad es un producto de las relaciones que establece con su realidad a través de los diferentes contextos, en los cuales esta irremisiblemente se implica. Cuando nos referíamos al carácter parcializado del reflejo psíquico enfatizábamos que la persona no se relaciona con toda la realidad, sino con una parte de esta. Justamente esa parte de la realidad con la que se relaciona la personalidad y que constituye el resultado de la integración de objetos y sujetos, así como sus relaciones, es a lo que denominamos contexto de actuación.

La actuación de la personalidad se expresa a partir de la unidad de su actividad y comunicación. Es decir, la relación de la persona y su contexto se lleva a cabo a través de la actuación, la cual es cualitativamente distinta a la actividad y a la comunicación, pues las integra, pero no se reduce ni a la una ni a la otra.

Una de las críticas más acertadas al problema de la periodización del desarrollo psíquico, en función de considerar la actividad rectora como criterio de periodización, apuntaba a la determinación de la evolución psíquica en cada etapa a partir del enfoque de la actividad, en el cual su estructura era absolutizada en la explicación de la

comunicación y en la relación de la personalidad con su contexto, lo cual no se soluciona, como plantea Petrovsky (1979), con formular "...un sistema dinámico de actividades..." (p.124) ni con "...comprender la autonomía relativa y la acción simultánea de los conceptos de actividad y comunicación enfatizando el concepto de interacción como Cruz y Liaudis" (p.124).

Las relaciones objetales e interpersonales expresadas en la actividad y la comunicación tienen su especificidad que las hace diferentes e irreductibles entre sí. Estas relaciones se integran en aquella parte de la realidad con la que se relaciona el sujeto. Es por ello que la actividad y la comunicación, por ser la personalidad una integridad, se integran y dan lugar a la actuación de esta.

De aquí que el contexto para el sujeto se configura a través de aquellos sujetos y objetos en interacción con los cuales este se relaciona a través de su actividad y de su comunicación, o sea, a través de su actuación.

Nuestra labor se desplegó entonces hacia la determinación de los contextos con los cuales se halla implicado el adolescente en su actuación concreta. Para nosotros existían determinados contextos hipotéticos en dependencia de la experiencia y de las investigaciones realizadas al respecto. Así, estos contextos se vislumbraban a partir del procesamiento de la información que obtuvimos a través del completamiento de frases inductoras. La familia, el estudio y la pareja resultaron los contextos relevantes que debían ser sometidos al análisis y a la investigación.

Partimos, pues, de representarnos aquella parte de la realidad con la que se relaciona el adolescente nuestro en su actuación. De esta

forma, nos vimos frente a la tarea de definir los criterios de clasificación de estos contextos. Para ello, retomamos un criterio bastante general, de modo que abarcara la mayor cantidad posible de relaciones contextuales en las que el adolescente está implicado, a saber, la institución que propicia la actuación de este. De esta manera, los tipos de relaciones pueden agruparse en: contexto escolar y contexto extraescolar.

Cabe destacar que tomamos como punto de partida el hecho de que los sujetos comprendidos en estas edades se encuentran, en nuestra realidad, dentro del Sistema Nacional de Educación.

Una vez adoptado este criterio de clasificación contextual, procedimos a identificar las relaciones objetales (actividad) e interpersonales (comunicación) que puede establecer el adolescente virtualmente en los contextos antes mencionados.

En el contexto escolar, el adolescente transcurre la mayor parte de su tiempo; tal cual lo expresa Bozhovich (1976): "La vida escolar constituye para los adolescentes como una parte orgánica de su propia vida..." (p.212). Su actuación en este contexto se caracteriza por el establecimiento de relaciones interpersonales con respecto a otros sujetos que están directamente o indirectamente relacionados con la actividad de estudio, como principal actividad que realiza en este contexto, si bien se realizan otros tipos de actividades, a saber, deportivas, recreativas, laborales y socio-políticas.

Nosotros nos centraremos en aquellas relaciones interpersonales que se establecen a partir de una mayor cantidad de relaciones objetales en la actuación del adolescente: los profesores y el grupo escolar.

#### **4.1.1.- *Relación adolescente-profesores***

Las relaciones con los profesores han sido caracterizadas por varios autores como totalmente distintas en comparación con el niño de edad escolar. Los adolescentes se tornan más críticos y exigentes con respecto a sus maestros. Así, ocurre un cierto distanciamiento de estos, tornándose sus relaciones más superfluas y menos íntimas. En este sentido, Petrovsky (1979) destaca el aprecio que los adolescentes sienten por los profesores que dominan los conocimientos propios de su asignatura, pero que además son justos y hábiles en la dirección de su aprendizaje, que los toman en cuenta a la hora de expresar sus juicios y que además escuchan sus valoraciones.

Cuando existen dificultades en el establecimiento de las interrelaciones entre el profesor y el adolescente, por una u otra causa, los tipos de actividad implícitas o explícitas en esta relación tienden a afectarse. El adolescente deja de movilizarse por el contexto en el que están inmersos estos sujetos y objetos, lo cual acarrea, consecuentemente, niveles bajos de eficiencia con respecto al funcionamiento de la personalidad, tanto motivacional-afectivo como cognitivo-instrumental. Esto se expresa en manifestaciones tales como apatía por el estudio, sentimientos de insatisfacción y reserva hacia el (los) profesor (es), así como el rechazo a aceptar como modelo a estos. Esto indica que "...en el trato del maestro con los alumnos su actitud hacia los niños influye infaliblemente en la actitud de los niños hacia el maestro" (Petrovsky, 1979, p.398).

No es objetivo nuestro el detenernos en cómo deben ser las relaciones de los profesores con respecto al adolescente, sino que nos centraremos en cómo influyen estas relaciones en la personalidad de este último.

Si tomamos como pivote el considerar que tanto los profesores como los alumnos están insertados, aparentemente, en un mismo tipo de actividad, es necesario esclarecer que la relación en ambos casos es diferente porque el objeto en sí mismo es diferente.

Tanto para el maestro como para el alumno los objetivos que se persiguen son distintos, así como las tareas que se derivan de dichos objetivos y las condiciones de que disponen para cumplirlas. En tal sentido, el objetivo del profesor será dirigir el aprendizaje de este alumno, de modo que propicie las condiciones con las que este debe contar para aprender y, por lo tanto, construir de modo indirecto su propia personalidad. Por su parte, el alumno tendrá por objetivo aprender, no solo conocimientos, sino también instrumentaciones que lo preparen en uno u otro sentido para la vida laboral adulta. De aquí que la preferencia por una u otra asignatura o el agrado que siente por uno u otro profesor está en dependencia, en gran medida, de la calidad de la enseñanza de este, así como de sus posibilidades de orientarlo en los temas hacia los que se expresan sus intereses.

La comunicación del adolescente con sus profesores tendrá matices diferentes, en dependencia del tipo de actividad en que esta se expresa.

Si bien el estudio es la actividad en la que ocurre el mayor número de interacciones entre los adolescentes y sus profesores, no es la única. En las actividades laborales, agrícolas, deportivas y de recreación, también pueden tener lugar esas interacciones. En estos tipos diferentes de actividad se puede expresar el predominio de una u otra función, tipo o mecanismo de la comunicación, pero en todas se producen interrelaciones que implican una mayor o menor

influencia en el desarrollo de la personalidad, no solo del alumno, sino también del profesor.

A partir de estas consideraciones, nos propusimos caracterizar las interrelaciones de nuestros adolescentes con sus profesores, para así determinar la incidencia de estos en el desarrollo de cada una de las funciones de la personalidad del adolescente.

En los estudios ya realizados por el departamento de Psicología del Ministerio de Educación, en 1991, sobre la selección de modelos o ideales que hace el adolescente, se puso de manifiesto que el profesor está lejos de ser un modelo para la mayoría de los estudiantes de la enseñanza media. Es decir, el profesor no está presente en el contenido de la función direccional de la personalidad del adolescente, no está dentro de sus expectativas, pues incluso dudan cuando tienen que definirlo como justo, confiable y preocupado, valorándolo con expresiones tales como: "...el profesor no sabe nada, en la escuela no se aprende o los maestros de hoy no son como los de antes" (Martínez, 1991, Periódico "*Juventud Rebelde*").

Esta investigación constituye un punto de referencia para valorar las consideraciones acerca de la influencia del maestro sobre una de las funciones motivacional-afectiva de la personalidad del adolescente. Nos interesaba profundizar en la caracterización de la expresión del resto de las funciones de la personalidad adolescente en dicho contexto con respecto a su interacción con el profesor y, con ello, aproximarnos al conocimiento de las causas de estas manifestaciones en su actuación.

Las hipótesis de trabajo que nos guiaron en la etapa exploratoria de la investigación apuntaban, en primer lugar, a que el grado de conocimiento que posee el profesor acerca de las principales peculiaridades de la personalidad de sus estudiantes depende de las relaciones interpersonales que establece con estos. En otras palabras, no es posible que el profesor logre caracterizar las peculiaridades fundamentales de la personalidad de un alumno si no interactúa con él. En segundo lugar, consideramos que el sentido personal que cobra para el adolescente su profesor, o sea, el modo de parcializarse con respecto a este, depende del tipo de relaciones interpersonales que establece con él. El adolescente se parcializará de manera favorable o positivamente en tanto las interrelaciones que establece con él tiendan a satisfacer sus principales necesidades y expectativas.

Con vistas a confirmar, o impugnar, estos supuestos, combinamos algunas técnicas mediante las cuales pudimos establecer la relación entre la parcialización hacia una persona por el sujeto y el tipo de interrelación que establece con esta. Para ello, seleccionamos la entrevista para ser aplicada al profesor.

A partir de la entrevista, confeccionamos un instrumento que tenía por objetivo el indagar el grado de conocimiento que posee el profesor acerca de sus alumnos adolescentes. Este conocimiento debía referirse a los principales intereses, características de la comunicación con los demás, aspiraciones, grado de información sexual, confianza en sí mismo, etc., de los alumnos por nosotros seleccionados.

Por otra parte, la parcialización de los adolescentes con respecto a sus profesores fue estudiada a través de la técnica de la escala valorativa numérica. Como señalamos en el epígrafe 1 del capítulo 3,

la escala valorativa es una técnica de amplio espectro por sus posibilidades diagnósticas de fenómenos de naturaleza inductora o ejecutora. La escala que utilizamos en esta oportunidad estuvo centrada en la gestión del sujeto investigado, o sea, en la valoración otorgada por el adolescente a partir de una situación presentada, en la cual aparece, como objeto a valorar, al profesor sobre la base de diferentes propuestas. Con este tipo de escala se le brinda la posibilidad al sujeto de determinar la posición de una situación dentro del conjunto de situaciones que se les presentan con respecto a la intención y la extensión de sus cualidades.

La escala que presentamos puede ser clasificada como una escala de intervalos y, de acuerdo con su estructura interna, numérica monopolar, pues las características a valorar varían en un solo sentido desde el valor mínimo al máximo.

En nuestro caso, el instrumento creado consiste en una escala para evaluar el sentido personal hacia el profesor por parte del adolescente. La parcialización del sujeto con respecto a un contexto, es el resultado de la expresión de todas las funciones de la personalidad. Por tal motivo, el sujeto tenía que otorgar un valor, dentro de la escala de valores dada, a cada expresión presentada en correspondencia con su criterio personal y al grado de adecuación con la realidad. Las frases son agrupadas en congruencia con la función de la personalidad que expresan.

La escala contaba con 24 ítems, de los cuales el 1, 7, 13 y el 18 son expresión de la función movilizativa de la personalidad, en tanto implican movimiento, orientación. Por ejemplo, *"El profesor es alguien que a uno lo mueve, lo estimula, lo motiva, por el que uno se interesa"*.

A la función direccional de la personalidad, es decir, a las expectativas que dirigen la actuación del sujeto con respecto a un contexto, responden las frases 3, 9, 15 y 21. La direccionalidad de la actuación con respecto al profesor, está dada en frases como: *"El profesor es alguien que uno tiene como modelo, como ideal, que uno busca y a quien quisiera parecerse"*.

Los ítems 2, 8, 14 y 20, por su parte, se agrupan para expresar la función sostenedora de la personalidad con respecto a su grado de satisfacción en un contexto determinado, lo cual sostiene o no en su actuación hacia el mismo. Frases como: *"El profesor es alguien que uno no cambiaría, con el que uno se siente satisfecho, con el que uno se compromete, que a uno le agrada"*, respondían a la función mencionada.

También las funciones ejecutoras de la personalidad se hallan representadas en esta escala. Ítems como el 4, 10, 16 y 22, expresan la función cognitiva, es decir, hasta qué punto el profesor está implicado con la obtención de sus conocimientos. Para ello, se formularon frases como: *"El profesor es alguien que lo ayuda a uno a poseer conocimientos, a razonar, a poseer sabiduría, a reflexionar"*.

La función instrumental de la personalidad del adolescente, por referirse a cómo el sujeto instrumenta su actuación, está reflejada en los ítems 5, 11, 17 y 23, a través de las frases: *"El profesor es alguien que lo ayuda a uno a ser hábil, a estar ejercitado, a estar capacitado, a estar práctico"*.

Por último, la función metacognitiva, como posibilidad que tiene el sujeto de autoconocerse y autovalorarse, se ve favorecida por los

ítems 6, 12, 18 y 24, en los cuales se expresa la influencia que puede ejercer el profesor en el desarrollo de esta función en el adolescente. Ejemplo de las frases: "*El profesor es alguien que lo ayuda a uno a autoconocerse, a conocer lo que hago, a autodirigirse y a autoevaluarse*".

Es menester señalar que la raíz de la frase fue ajustada al profesor guía, el cual, a nuestro parecer, es quien debe establecer una mayor interrelación con el grupo de adolescentes, teniendo como tarea el conocerlos y orientarlos. Esta misma frase puede ser aplicada al profesor de cualquier asignatura en el que se esté interesado en determinar el sentido personal que tiene con respecto a un adolescente o grupo.

El instrumento quedó conformado de la siguiente manera:

***Escala valorativa del sentido personal acerca del profesor***

Nombre: \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

***Instrucciones:***

*Según tu valoración personal, marca con una cruz (X) el valor que le atribuyes a las expresiones que tienen relación con la frase. El valor máximo posible de la expresión es siete (7) y el mínimo posible es uno (1)*

Frase: ***El profesor-guía...***

1.- ... es alguien que a uno lo mueve

\_\_\_\_\_

1      2      3      4      5      6      7

2.- ... es alguien que uno no cambiaría

1   2   3   4   5   6   7

3.- ... es alguien que uno busca

1   2   3   4   5   6   7

4.- ... es alguien que lo ayuda a uno a tener conocimientos

1   2   3   4   5   6   7

5.- ... es alguien que lo ayuda a uno a ser hábil

1   2   3   4   5   6   7

6.- ... es alguien que lo ayuda a uno a conocerse

1   2   3   4   5   6   7

7.- ... es alguien que a uno lo estimula

1   2   3   4   5   6   7

8.- ... es alguien con el que uno se siente satisfecho

1    2    3    4    5    6    7

9.- ... es alguien que uno tiene como modelo

1    2    3    4    5    6    7

10.- es alguien que lo ayuda a uno a razonar

...

1    2    3    4    5    6    7

11.- es alguien que lo ayuda a uno a estar ejercitado

...

1    2    3    4    5    6    7

12.- es alguien que lo ayuda a uno a conocer lo que hace

...

1    2    3    4    5    6    7

13.- es alguien que a uno lo motiva

...

\_\_\_\_\_

1      2      3      4      5      6      7

14.- es alguien con el que uno se compromete

...

\_\_\_\_\_

1      2      3      4      5      6      7

15.- es alguien que uno tiene como ideal

...

\_\_\_\_\_

1      2      3      4      5      6      7

16.- es alguien que lo ayuda a uno a poseer sabiduría

...

\_\_\_\_\_

1      2      3      4      5      6      7

17.- es alguien que lo ayuda a uno a estar capacitado

...

\_\_\_\_\_

1      2      3      4      5      6      7

18.- es alguien que lo ayuda a uno a autodirigirse

...

\_\_\_\_\_

1      2      3      4      5      6      7

19.- es alguien por el que uno se interesa

...

1   2   3   4   5   6   7

20.- es alguien que a uno le agrada

...

1   2   3   4   5   6   7

21.- es alguien a quien uno quisiera parecerse

...

1   2   3   4   5   6   7

22.- es alguien que lo ayuda a uno a reflexionar

...

1   2   3   4   5   6   7

23.- es alguien que lo ayuda a uno a ser práctico

...

1   2   3   4   5   6   7

24.- es alguien que lo ayuda a uno a autoevaluarse

...

\_\_\_\_\_

1            2            3            4            5            6            7

Esta escala es de fácil aplicación y procesamiento, pero con relación a este punto, trataremos más adelante, cuando presentemos todos los contextos.

#### **4.1.2.- *Relación adolescente-grupo escolar***

Como parte del contexto escolar de actuación del adolescente, encontramos al grupo escolar.

Los estudios realizados hasta ahora acerca de la interrelación del adolescente con su grupo, han estado centrados en el cambio que experimenta esta forma de comunicación con respecto a lo que ocurre en la etapa escolar. Si bien hacia el profesor la comunicación se tornaba más distante y menos íntima, hacia sus coetáneos, según los resultados investigativos de estos autores (Bozhovich, Petrovsky y otros), la comunicación se convierte en el motivo fundamental de su actuación por encima de la interrelación con los adultos.

Tomemos como punto de partida, para el análisis del problema planteado, la definición del concepto "grupo", entendido como un determinado número de personas entre las cuales se producen determinadas interrelaciones de forma permanente, lo que propicia una estructura social en función de las características de la actividad conjunta que realizan y un sistema de normas y valores generales que regirán la actuación dentro del mismo.

Al analizar la definición dada, podemos distinguir cuatro parámetros fundamentales, algunos de ellos preestablecidos por otros autores en sus investigaciones (Hiebsch y Vorweg, 1982):

- *Coexistencia espacial y temporal en la realización de tareas.*
- *Posibilidades de interrelación sobre la base de una actividad común en la que subyacen necesidades y expectativas comunes*
- *Estructura socializada que implica una diferenciación entre los miembros sobre la base de roles y status.*
- *Sistema de normas y valores.*

El grupo escolar mantiene interrelaciones permanentes en un espacio común (el aula, área deportiva, campo). Posee una estructura formal e informal, sobre la base del grado de formalización de las reglas que rigen las relaciones entre los miembros. El carácter formal de su estructura está dado, en primera instancia, por la organización del grupo, la cual ha sido conformada por la institución docente en función de la matrícula del centro escolar y del cumplimiento de tareas específicas: las tareas de estudio. Asimismo, su carácter formal descansa sobre la estructura jerárquica de la organización pioneril y teniendo como normas aquellos deberes y derechos que se hallan imbricados con las actividades que son organizadas por la institución escolar.

La estructura informal del grupo escolar surge de manera espontánea, a partir de las relaciones que en este se establecen como resultado de la simpatía y la afinidad entre sus miembros.

La actuación del adolescente dentro de su grupo se caracteriza por el predominio de un código común de comunicación y por la

comunidad de objetivos hacia los cuales se movilizan, semejantes expectativas resultantes de esa actuación y la satisfacción de algunas necesidades producto de la interrelación establecida, entre las que se destaca su necesidad de independencia.

El sistema de interrelaciones que tiene lugar entre el adolescente y los miembros que conforman su grupo escolar se expresa a través de las actividades que estos ejecutan, como el estudio, el deporte, las actividades recreativas y las productivas. En cada una de ellas puede predominar una estructura sociológica específica por el tipo de interacción que se manifiesta, así como también por el tipo de reglas y normas que rigen esta interacción entre sus miembros.

Autores soviéticos le han otorgado al grupo el papel principal con relación a la influencia que ejerce sobre la formación de la personalidad del adolescente (Bozhovich, 1976; Petrovsky, 1980; Kon, 1990; Kolominsky, 1975). Esta idea se confirma en las palabras de Bozhovich (1976), al expresar que "la opinión y valoración de los compañeros comienzan a adquirir para los adolescentes una gran importancia, *incluso mayor que la valoración de los maestros y los padres* [la cursiva es añadida]" (p.212). Hemos reflejado textualmente estas citas con el propósito de retomarlas al realizar el análisis de los resultados de nuestra investigación. Fueron muchas las interrogantes que nos hicimos acerca del problema que nos ocupa. Dentro de estas formulaciones, nos preguntábamos de dónde surgen estas necesidades y motivos hacia el grupo en el adolescente, cuál es la causa fundamental que los moviliza. Consideramos que la descripción del comportamiento del adolescente en el grupo no nos permitiría penetrar en su esencia,

preocupación que mantuvimos hasta la interpretación de los resultados obtenidos.

Cuando nos enfrentamos a la tarea de caracterizar la actuación del grupo escolar de adolescentes, nos percatamos de que antes era necesario caracterizar a las personas que conformaban dicho grupo para conocer las expectativas personales, sus motivos y formaciones motivacionales principales, así como el desarrollo cognitivo-instrumental alcanzado por cada miembro del grupo, con lo que atenuábamos el riesgo de investigar al grupo como estructura amorfa, abstracta, pues él existe en y a través de las personas que lo integran.

La psicología social ha propuesto múltiples técnicas para el estudio del grupo, entre las cuales se distingue el test sociométrico para el conocimiento de la estructura de las interrelaciones grupales. Este test ha sido enriquecido por diversas variantes para tratar de complementar las causas o verdaderos motivos de las selecciones. Nosotros no nos centraremos en la explicación del test ni en los procedimientos de aplicación y procesamiento, pues resultan bien conocidos por todos los que de una forma u otra han investigado grupos. Para nuestra investigación, el test funcionó como técnica complementaria y la información obtenida con su aplicación la empleamos para complementar los datos principales que se revelaban a través de las restantes técnicas utilizadas. Otro tanto ocurrió con el uso del método de observación externa como percepción sistemática de las manifestaciones psíquicas predominantemente externas de un sujeto que se producen de manera espontánea o natural, en función de un objetivo preciso. La información obtenida a través de este método nos permitió establecer

determinadas correlaciones entre la información que él nos aporta y la obtenida con otras técnicas, lo cual será objeto de análisis al referirnos al modo de proceder en el estudio de los contextos de actuación del adolescente.

La observación estuvo encaminada al registro de las manifestaciones comportamentales significativas de los miembros del grupo escolar en dependencia de las dimensiones siguientes:

*Participación en la actividad, cuyos indicadores podían ser:*

- *participación en la ejecución de la actividad*
- *participación en su organización*
- *preparación de cada uno de los miembros para la realización de la actividad*
- *tipos de tareas que realizan*
- *interrelaciones que se manifiestan entre los miembros (miembros que él selecciona y lo seleccionan a él, comparte ideas y/o materiales, acepta ayuda o la brinda, matiz afectivo de las relaciones que se establecen [de cortesía u hostilidad], etc.)*

Llamamos la atención al instrumento creado por nosotros especialmente para determinar, al igual que para el estudio de la relación adolescente-profesor, el sentido personal que adquiere para el adolescente la relación con su grupo escolar. Para ello, utilizamos la misma escala valorativa, solo que combinamos la frase de inducción en función del nuevo tipo de interrelación, a saber, "*El grupo escolar es...*". La escala fue nuevamente empleada para poder establecer la comparación necesaria sobre la base de semejantes posibilidades de respuestas a los indicadores seleccionados, todo lo

cual facilitaría, no solo su procesamiento, sino también su interpretación.

No nos detendremos a presentar otra vez la escala, pero sí queremos retomar las funciones tratadas con cada una de las expresiones que las describen.

Las expresiones que a continuación se enumeran trascienden el funcionamiento movilizador (*orientación motivacional*).

1\_ ...es algo que a uno lo mueve

7\_ ...es algo que a uno lo estimula

13\_ ...es algo que a uno lo motiva

19\_ ...es algo por lo que uno se preocupa

Expresiones que trascienden el funcionamiento sostenedor (*estado de satisfacción*):

2\_ ...es algo que uno no cambiaría

8\_ ...es algo con lo que uno se siente satisfecho

14\_ ...es algo con lo que uno se compromete

20\_ ...es algo que a uno le agrada

Expresiones con las que trasciende el funcionamiento direccional (*Expectativa motivacional*):

3\_ ...es algo que uno busca

9\_ ...es algo que uno tiene como modelo

15\_ ...es algo que uno tiene como ideal

21\_ ...es algo a lo que uno quisiera parecerse

Expresiones con las que trasciende el funcionamiento cognitivo  
(*Estado cognitivo*):

4\_ ...es algo que lo ayuda a uno a poseer conocimientos

10\_ ...es algo que lo ayuda a uno a razonar

16\_ ...es algo que lo ayuda a uno a pensar

22\_ ...es algo que lo ayuda a uno a reflexionar

Expresiones con las que trasciende el funcionamiento instrumental  
(*Instrumentación ejecutora*):

5\_ ...es algo que lo ayuda a uno a ser hábil

11\_ ...es algo que lo ayuda a uno a estar ejercitado

17\_ ...es algo que lo ayuda a uno a capacitarlo

23\_ ...es algo que lo ayuda a uno a hacer

Expresiones con las que trasciende el funcionamiento metacognitivo  
(*Estado Metacognitivo*):

6\_ ...es algo que lo ayuda a uno a autoconocerse

12\_ ...es algo que lo ayuda a uno a valorar lo que hago

18\_ ...es algo que lo ayuda a uno a autodirigirse

24\_ ...es algo que lo ayuda a uno a valorarse a sí mismo

Como se puede apreciar, las expresiones están entrecruzadas, lo cual nos permitió establecer las relaciones entre aquellas que apuntan a una misma función sin viciar la relación del sujeto.

#### ***4.1.3.- Relación adolescente-familia***

En el contexto extraescolar, se distinguen las interrelaciones que establece el adolescente, en primer lugar, de significación para el desarrollo de su personalidad, por una parte, con la familia y, por otra, con los distintos miembros que integran la comunidad donde vive.

Destacamos, en primer lugar, la familia como primera forma de contacto social que establece el sujeto, interrelación que se mantiene a lo largo de su vida, en la mayoría de los casos, aunque su grado de influencia y forma de interacción varían a través de las diferentes etapas de la vida de la persona. Kon (1990) señala que "prácticamente no existe ningún aspecto psicológico de la conducta de los adolescentes y jóvenes que no dependa de sus condiciones familiares en el presente o pasado. Claro, el carácter de esta dependencia cambia" (p.79).

En la etapa adolescente, el cambio en la interrelación con la familia, no es una excepción con respecto a los demás tipos de interrelaciones que hasta ahora hemos analizado. Justamente en la interrelación con la familia numerosos estudiosos de la edad adolescente focalizan los motivos de importantes conflictos y contradicciones características de esta etapa que hacen que la adolescencia se considere una etapa de crisis o difícil. ¿Cuál es la explicación del surgimiento de estos conflictos y contradicciones?

Petrovsky señala que el empeño de la familia en continuar tratando al adolescente como un niño, constituye la causa fundamental de los conflictos de la edad. Esto es resultado de la invariabilidad de la posición social del adolescente, el cual continúa siendo un escolar, su

total dependencia material de la familia, la costumbre de controlar y dirigir la actuación de sus hijos y la conservación de determinados rasgos en la fisionomía y la conducta del adolescente, todo lo cual implica que este no lleva a cabo una actuación autónoma o independiente.

No obstante, estas diferencias que aparecen entre los padres y los adolescentes no empañan, en la mayoría de los casos, la imagen que estos tienen de su familia, la necesidad de orientación por parte de aquella, así como las aspiraciones a mejorar sus relaciones. En una encuesta realizada por Mudrik (1997) a escolares entre 5º y 10º grados, la familia sigue siendo ese lugar donde el adolescente y el joven se sienten más tranquilos y seguros. Asimismo, colocaron a los padres en primer lugar como aquellas personas que ellos desearían los comprendieran mejor, independientemente de la medida en que en la realidad esas personas los comprenden.

Hemos introducido este planteamiento para propiciar la reflexión en torno a este problema sobre la base de los datos obtenidos con relación al contexto familiar. A pesar de que existen autores que, por principio, declaran que el trato con los compañeros adquiere para el adolescente un inapreciable valor y con frecuencia tan elevado que desplaza a un segundo plano el estudio y reduce considerablemente el atractivo del trato con los familiares.

Aparentemente, en ello está implícita una contradicción. Por una parte, se encuentra el marcado interés del adolescente por el establecimiento de relaciones con sus compañeros de grupo, de ahí el enorme peso que tiene el grupo como medio directo de mayor influencia, en opinión de Bozhovich, en la formación de la esfera moral del adolescente, de sus puntos de vista, opiniones,

sentimientos y cualidades fundamentales de la personalidad y, por otra, los resultados indican el carácter positivo de las valoraciones que realiza el adolescente acerca de su familia, así como las expectativas y aspiraciones centradas en las interrelaciones con sus miembros.

Llegados a este punto, los resultados obtenidos nos parecían contradictorios; solo después de aplicar nuestros instrumentos pudimos explicarnos el porqué de las relaciones dadas, lo cual se hace explícito en el epígrafe que dedicamos al análisis de los resultados y su interpretación.

Para la identificación del tipo de interrelaciones familiares que tienen lugar en el hogar de los adolescentes seleccionados y las peculiaridades de la parcialización de los mismos hacia su familia, partimos de la hipótesis de trabajo que exponemos más adelante y de los instrumentos creados por nosotros y que también explicamos.

La idea que nos orientaba en el estudio de este contexto, a manera de hipótesis, consistía en que el tipo de relación familiar condiciona el sentido personal que para el adolescente cobra su familia. Se trata entonces de correlacionar estas dos variables que solucionarían, en alguna medida, las contradicciones señaladas.

Utilizamos en este caso la técnica de la entrevista aplicada a los padres de cada adolescente de la muestra seleccionada. El objetivo de su uso estaba en la indagación del tipo de interacción familiar a través de las dimensiones siguientes: manifestación de la autoridad empleada por los padres, grado de información acerca de las peculiaridades del desarrollo de la personalidad de su hijo, grado de información acerca de la actuación del hijo en los diferentes

contextos, mecanismos empleados para comunicarse con este, satisfacción de las necesidades del hijo (espirituales y materiales). Las preguntas debían formularse en la medida en que se procedía a ejecutar la entrevista, en dependencia de la sucesión misma de la conversación, aunque los tópicos generales que inexorablemente tenían que tocarse estaban focalizados en las dimensiones mencionadas con anterioridad. Estas últimas debían responder a los indicadores siguientes.

Para las *preguntas de información general*: composición del núcleo familiar, status económico y social, régimen de vida, etc. Otras preguntas estuvieron referidas a: métodos educativos empleados con el adolescente, conocimientos acerca de las principales aspiraciones de su hijo, intereses, información sexual, vocación, interrelaciones que establece su hijo con otras personas, situación escolar, actividades que realizan en conjunto, etc.

Para responder a estas preguntas, los padres debían haber establecido una interrelación sostenida con su hijo. El desconocimiento de esta información implicaba la falta de comunicación entre los padres y el hijo.

Para ser consecuentes con el propósito metodológico establecido, es decir, con la identificación de las peculiaridades de la parcialización del adolescente hacia su familia, aplicamos la escala valorativa que veníamos empleando, esta vez con la frase: "*La familia es...*". Como condición previa a la aplicación de esta escala, debía ser aplicado el test del dibujo de la familia o, en su lugar, tratar de que el adolescente nos definiera el concepto que él tiene de familia.

Este procedimiento se utilizó para conocer hacia qué personas estará expresado el sentido personal en la escala de valores que se aplicará posteriormente, o sea, conocer quiénes integran su familia en su opinión.

Como hemos explicado con anterioridad, al analizar los contextos de actuación, el procesamiento y la interpretación de los resultados obtenidos con la aplicación de esta técnica lo expondremos en un epígrafe aparte.

#### ***4.1.4.- Relación adolescente-comunidad***

A la interrelación del adolescente con su comunidad, los distintos autores consultados dedican escasos epígrafes. La atención de estos se centra en las interrelaciones del adolescente con el grupo y con la familia en cuanto a las posibilidades de influencia en la formación de la personalidad de este. Si bien los contextos familiar y grupal implican el condicionamiento, en gran medida, del funcionamiento de la personalidad del sujeto, no podemos obviar la influencia que sobre este ejercen también los diferentes miembros de la comunidad en la que vive.

Con el desarrollo de la persona, se amplía el número de contextos con los que se relaciona y aquellos que ya constituían objetos de su interacción, varían, variación que está dada por los nuevos tipos de comunicación y actividad en las que se ve insertado.

Para el adolescente se incrementa, de manera ostensible, el tiempo que pasa fuera del seno familiar y de la institución escolar, pues comienza a relacionarse con otras personas a través de nuevas formas de comunicación y actividad, en virtud de los nuevos deberes asumidos tanto con la familia como con la escuela, así como por los

derechos que ahora reclama en función de su recién estrenada independencia. Estas nuevas actividades en las que se inserta el adolescente están referidas al trabajo socialmente útil, a las tareas domésticas que debe resolver fuera del hogar (hacer compras), asistencia a clubes de interés científico-técnico (Club de computación), asociaciones culturales (Casas de cultura), etc.

En estas condiciones el adolescente establece, de manera directa o indirecta, relaciones con otras personas, de modo tal que su personalidad estará sujeta a esta contingencia contextual específica a través de las diversas funciones en que ella se expresa.

En las investigaciones dedicadas a indagar qué influencia ejercen los adultos fuera del contexto familiar y escolar se ha demostrado que los adolescentes se sienten especialmente atraídos por los jóvenes adultos de su comunidad. Los datos que en este sentido aportan los psicólogos norteamericanos Havighurst y Rieglr (1949), centran su atención en que los adolescentes de la muestra, comprendidos en la edad de 16 años dentro de un grupo de 100, deseaban parecerse a aquellos miembros de la comunidad que les resultaban más interesantes, dentro de los cuales se seleccionaban a las personas comprendidas en el intervalo de 20 a 29 años, seguidos de aquellas que se incluían en los de 30-39, siendo las menos seleccionadas aquellas que pertenecían al grupo de más de 50 años y menos de 20. Los adolescentes le otorgaban, a estos adultos jóvenes, cualidades tales como: amistosos, responsables y muy útiles para ellos. Las causas de esta selección no solo se inferían de la comunidad de intereses, pues como bien puede suponerse, los intereses suelen ser más comunes en la misma medida en que las personas estuviesen más cercanas a ellos por su edad (menos de 20). Sin embargo, el

hecho de que las posibilidades de ayuda estuvieran centradas en los adultos jóvenes, nos hace pensar en algo que señalara Kon (1990) sobre la base de los estudios desplegados por M.Mead, conocida antropóloga, y en los que se destaca que

la aceleración del desarrollo técnico y social hace deficiente el apoyo en la experiencia de las actuales generaciones, por eso en la época actual la cultura traslada el centro de gravedad del pasado al presente. Esto significa una orientación ya no tanto hacia los mayores, como hacia los contemporáneos, semejantes en edad y posición.  
(p.170)

De esto inferimos el valor creciente que adquieren los grupos juveniles para el adolescente. La aparición de una "cultura juvenil especial" --considerada así por Kon (1990)-- está orientada hacia el futuro, pues el ritmo de desarrollo es tan rápido que la experiencia pasada ya solo no es suficiente, sino que a veces lo entorpece.

No negamos el papel de la experiencia socio-cultural en la actuación del adolescente, siempre que esta experiencia le brinde las condiciones propicias para que este pueda valorar, por sí mismo, las tendencias del desarrollo y resolver de manera responsable sus propias contradicciones.

La delimitación espacial de la población en un territorio no es suficiente para crear sentimientos de pertenencia hacia esta. Las expectativas principales de las personas, en este caso del adolescente, han de verse satisfechas en los marcos de su comunidad, lo cual puede constituir una de las condiciones que favorezcan la aparición de tales sentimientos en ellos. La programación de actividades lo suficientemente interesantes para

esta edad, con objetivos claramente propuestos, así como la planificación de tareas comunes precisas, puede propiciar la interacción necesaria de sus miembros.

¿Qué ocurre en la comunidad donde vive y crece el adolescente cubano actual?, ¿qué tipo de interacción predomina entre los miembros de la comunidad, en la cual se inserta el adolescente por nosotros seleccionado para su estudio?, ¿cómo se parcializa este hacia los integrantes de su comunidad?

La respuesta a estas preguntas requería de una exploración instrumental investigativa que describiremos a continuación.

Decidimos emplear en la ejecución investigativa procedimientos metodológicos similares a los utilizados por nosotros para el estudio de la familia, al igual que una hipótesis de trabajo semejante a las que nos guiara en el caso de esta. La suposición formulada ahora hacía depender el sentido personal que para el adolescente cobra su comunidad de las interrelaciones personales que establecen los miembros de esta con él.

De aquí que aplicáramos la técnica de la entrevista para determinar el grado de conocimiento que tienen los miembros de la comunidad donde residen los adolescentes seleccionados acerca de las interrelaciones que han tenido lugar entre los sujetos implicados. Por otra parte, el hecho mismo de poseer esta información revela la existencia de una confianza suficiente entre los miembros de la comunidad.

La entrevista sería aplicada a varios vecinos del lugar de residencia del adolescente. Entre los entrevistados se encontraban coetáneos y adultos jóvenes y de mayor edad, algunos de los cuales dirigían o

eran miembros de la organización de masas que aúna a la mayoría de los vecinos mayores de 14 años (Comité de Defensa de la Revolución) y miembros del Consejo de Vecinos.

Nuestro segundo paso consistió en indagar el grado de conocimiento que poseen algunos de los miembros de la comunidad acerca del adolescente estudiado.

Permítasenos una pequeña digresión. Dentro del concepto comunidad, limitamos aquellos miembros que se agrupan solo hasta el nivel de cuadra.

Las preguntas pertinentes a la entrevista diseñada iban dirigidas a la exploración de los intereses del adolescente, sus aspiraciones, interrelaciones con otras personas, grado de cooperación del adolescente con su comunidad, situación familiar y escolar, tributarias a demandar asistencia social por parte de la comunidad, tipos de actividades que se ofrecen a los adolescentes y jóvenes por la comunidad y, en el caso de ser estas planificadas, qué participación tiene nuestro adolescente en estas.

La entrevista bien dirigida es una de las técnicas psicológicas que mayor información reporta sobre la parcialización del sujeto. Esta técnica se incluye dentro de los métodos centrados en la gestión del sujeto investigado, pues la información que se obtiene es resultado de la relación directa con el investigador. Es la entrevista una técnica multipropósito, al igual que la escala y el cuestionario, por las posibilidades que brinda a la investigación de cualquier fenómeno psíquico de naturaleza diferente y, aunque está compuesta por preguntas, estas no están rígidamente elaboradas ni con un orden preestablecido, a diferencia del cuestionario, lo que favorece el

reporte de información por parte del sujeto, sin que tengamos que preguntarle necesariamente sobre ella, no solo por la valiosa información extraverbal que recibimos a través de la comunicación establecida con el sujeto que se investiga (gestos, pausas, tono de la voz, etc.), sino por la información verbal que se obtiene a partir de las inferencias de las preguntas realizadas.

Estas posibilidades están en dependencia de las características personales del entrevistado (extravertido o introvertido). Luego de preparada la entrevista, es necesario que en la ejecución de la misma exista una etapa previa que permita, al sujeto que se investiga, sentir confianza e interés por nuestra parte en la información que va a transmitirnos y no perciba la entrevista como el sometimiento de él a un interrogatorio. Esta etapa es denominada *rapport*. El no proceder de este modo durante el comienzo de la entrevista afecta negativamente la cantidad y la calidad de la información.

EL tercer paso apuntaría a la correlación entre la información obtenida a través de la entrevista con aquella que tenemos como resultado de la aplicación de la escala valorativa, esta vez en función de los adolescentes seleccionados para identificar las peculiaridades de la parcialización de estos hacia su comunidad. Emplearíamos la misma escala que utilizamos para el estudio de los restantes contextos de actuación del adolescente. La frase formulada fue: "La gente del barrio es ...". Utilizamos esta frase en lugar de "La comunidad", porque esta última no se halla en el campo semántico del adolescente y, por lo tanto, no es funcionalmente activa en su lenguaje. Generalmente se utiliza el concepto "barrio" para identificar a los vecinos de su localidad.

Luego, procedimos a estudiar la influencia de la comunidad en el desarrollo de las funciones de la personalidad del adolescente y, al mismo tiempo, se realizaría un examen comparativo con el resto de los contextos de actuación analizados: profesor-guía, grupo escolar y familia.

Con lo expuesto dejamos explícitos los procedimientos de selección de las técnicas y la construcción de los instrumentos. Pasemos entonces a explicar el procesamiento de los resultados y su interpretación.

#### **4.2.- *Análisis de los resultados***

En virtud de las posibilidades que nos ofreció el uso de un mismo tipo de escala valorativa en el análisis del sentido personal que para el adolescente adquiere cada uno de los contextos estudiados, pudimos examinar comparativamente los datos obtenidos, luego del procesamiento de dichos resultados con los instrumentos aplicados.

¿Cómo ejecutar el procesamiento de la escala valorativa?

En primer lugar, hallamos la media de las respuestas a cada grupo de ítems que respondían a una función específica de la personalidad. De esta forma, trasladamos cada media a cada función en todos los contextos, tal y como se comportaban en cada uno de los sujetos.

Veamos un ejemplo:

***Sujeto 8. Edad: 18 años; estudiante de 1er. año de la facultad de matemática.***

Funciones	<b>OM</b>	<b>EM</b>	<b>ES</b>	<b>EC</b>	<b>EI</b>	<b>E.Meta</b>
<b>Profesor</b>	6	5.7	5.2	2.8	4.3	2.7
<b>Grupo</b>	5.5	3.2	5.5	5.5	4	4

<b>Familia</b>	7	6.2	7	7	6	7
<b>Comunidad</b>	6.2	5	4	5	5	4.7

***Leyenda:***

***Funciones – Sentido personal***

O.M.:	Orientación motivacional
E.S.:	Estado de Satisfacción
E.M.:	Expectativa Motivacional
E.C.:	Estado Cognitivo
I.E.:	Instrumentación Ejecutora
E.M.:	Estado Metacognitivo

Como puede apreciarse, cada uno de estos contextos puede compararse entre sí, para todas y cada una de las funciones de la personalidad, y se ordenan partiendo del valor máximo hasta el mínimo, conferido por cada sujeto.

En el caso que se analiza, el primer lugar lo ocupa la familia, por sus posibilidades de movilización (Orientación motivacional) en la actuación del sujeto hacia esta. Ocupa el segundo lugar la comunidad, el tercero, el profesor y, finalmente, el grupo. Realizamos el mismo ordenamiento para el resto de las funciones y para todos los sujetos de la muestra.

De esta forma, pretendimos realizar un estudio individualizado o ideográfico que consistió en registrar cuántos sujetos le conferían a la familia, digamos, el primer lugar con relación a esta función, así como el resto de los lugares que ocupa el contexto para esta y todas las funciones restantes. Este procesamiento resulta representativo del

valor otorgado por cada sujeto a los aspectos examinados. Aunque no prescindimos del procesamiento estadístico, este no fue aplicado para hallar la representatividad grupal.

Los resultados que se exponen a continuación se obtuvieron mediante la ejecución del procesamiento aludido.

***Para los adolescentes:***

Funciones	<b><i>OM</i></b>	<b><i>EM</i></b>	<b><i>ES</i></b>	<b><i>EC</i></b>	<b><i>EI</i></b>	<b><i>E.Meta</i></b>
<b><i>1ro.</i></b>	Familia	Familia	Familia	Familia	Familia	Familia
<b><i>2do.</i></b>	Grupo	Grupo	Profesor	Grupo	Grupo	Grupo
<b><i>3ro.</i></b>	Profesor	Profesor	Grupo	Profesor	Profesor	Profesor
<b><i>4to.</i></b>	Comunidad	Comunidad	Comunidad	Comunidad	Comunidad	Comunidad

***Para los jóvenes:***

Funciones	<b><i>OM</i></b>	<b><i>EM</i></b>	<b><i>ES</i></b>	<b><i>EC</i></b>	<b><i>EI</i></b>	<b><i>E.Meta</i></b>
<b><i>1ro.</i></b>	Familia	Familia	Familia	Familia	Familia	Familia
<b><i>2do.</i></b>	Profesor	Profesor	Profesor	Profesor	Profesor	Profesor
<b><i>3ro.</i></b>	Grupo	Comunidad	Comunidad	Comunidad	Comunidad	Grupo
<b><i>4to.</i></b>	Comunidad	Grupo	Grupo	Grupo	Grupo	Comunidad

Como se hace notar, el primer lugar de incidencia recae sobre la familia, tanto en el caso de los adolescentes como de los jóvenes.

Los datos obtenidos nos situaban de nuevo ante la contradicción ya señalada, a saber, entre el sentido personal que para el adolescente adquiere su grupo de coetáneos, según las referencias bibliográficas estudiadas, y el desplazamiento de este por el interés del adolescente hacia su familia, según nuestra investigación. Cabría entonces preguntarse, ¿cómo explicar el sentido personal que para el adolescente cobra su familia en el desarrollo de las funciones de su personalidad?

Los adolescentes se sienten más movilizados hacia la actuación con la familia, más satisfechos con esta; la presentan como modelo al que quisieran parecerse y además consideran que es precisamente la familia la que contribuye, en mayor medida, al desarrollo de sus conocimientos, habilidades y al autoconocimiento con respecto a otros contextos.

Estas conclusiones teóricas coinciden con las de otros investigadores, tanto en la necesidad que poseen los adolescentes de que sus padres los comprendan, como en el hecho de sentirse más tranquilos y seguros bajo la tutela de estos.

Si bien los trabajos de L.I.Bozhovich y otros reflejan una realidad que no podemos negar, pues para el adolescente su grupo constituye una fuente importante de vivencias y con él se siente comprometido, dependiendo muchas veces su estado de satisfacción del status grupal alcanzado, somos del criterio de que las verdaderas causas que generan este comportamiento no están en las motivaciones fundamentales del adolescente. La causa principal de su comportamiento puede inferirse de la siguiente expresión de Petrovsky (1979), aunque no es consecuente con ella: "Cuanto más desafortunadas son las relaciones del adolescente y los adultos, mayor es el lugar que en su vida ocupa el trato con los compañeros y más fuerte la influencia que estos (*sic*) ejercen sobre él" (p.178). Algunos autores son partidarios de que cuando la actuación del adolescente con su familia es plenamente satisfactoria, cuando su interacción está matizada por la comprensión y el respeto mutuo, rara vez el adolescente tiende a buscar en otros contextos lo que puede encontrar en ella.

Eatswood Atwater (1989), reconocido autor norteamericano, en su libro "*Adolescence*", afirma: "cuando los adolescentes llegan a estar indebidamente influenciados por sus compañeros, es más probable que *se deba a alguna carencia en la relación* [la cursiva es añadida] padre-adolescente que a que se sientan más atraídos por sus compañeros" (p.20).

En un cuestionario sobre sexualidad, adaptado y aplicado por nosotros a la muestra de adolescentes seleccionada, incluimos la pregunta: ¿a quién te acercarías si necesitaras consultar a alguien sobre un problema o una preocupación de índole sexual o amorosa?, ¿por qué? En el procesamiento de la información, constatamos que el 92% de la muestra afirma que se acercaría a sus padres. Jerárquicamente, en el primer lugar aparece la figura materna; en un segundo lugar, ambos padres, y, finalmente, otro familiar (tíos, primos, hermanos). Las razones de esta selección se focalizan en la experiencia que poseen sus padres, en las posibilidades de una mejor comprensión a sus problemas y en la confianza que han depositado en ellos. Es oportuno destacar que la figura materna no solo fue elegida por adolescentes del sexo femenino, sino también por los varones, indicándonos con ello el importante papel que desempeña la mujer en el seno familiar, sobre todo por las funciones que socialmente son confiadas a ella en la atención y cuidado de los hijos, como resultado de la educación sexista que impera en nuestra sociedad.

El 2.8% restante de la muestra mencionada abocó sus preferencias a un profesor y a un amigo de mayor edad. En cuanto al adolescente que selecciona al amigo por el indicador establecido, pudimos verificar que presenta serios conflictos en su hogar, traducidos en el

abandono y la despreocupación de la madre divorciada por el hijo, todo lo cual confirmó nuestro presupuesto teórico.

Semejantes resultados fueron obtenidos al investigar el ideal comunicativo en los adolescentes cubanos (Roloff, 1992).

En esta investigación resultó significativo el hecho de que los adolescentes estudiados tenían como ideal comunicativo a sus padres. Paradójicamente, a pesar de sentirse incomprendidos por los adultos, acudían a sus padres a contarles sus problemas y no a sus coetáneos. La explicación de este proceder, el autor la hace depender del hecho de que los adolescentes se sienten indefensos para hacerle frente a sus problemas y darle una explicación; por eso acuden al adulto en busca de ayuda y seguridad. Conocen que sus compañeros no están preparados para resolver las situaciones complejas que puedan presentárseles.

La conclusión principal que se infiere de esta investigación está dada en la búsqueda, por los adolescentes, de la persona que materializa su ideal comunicativo en el marco familiar y fundamentalmente adulto, como consecuencia del conocimiento superficial y escaso que ellos poseen sobre las personas que le rodean, unido a la desconfianza, a la idea de la inexperiencia y de la incapacidad de sus coetáneos.

Consultando los resultados de otros autores (Román y Musitu, 1989) con respecto a la armonía familiar en una muestra de adolescentes españoles, se detectó una disminución del prestigio de los padres ante estos a partir de las posibilidades de ampliar sus contactos con el grupo de compañeros. Estos autores destacan como causa de la ruptura de los adolescentes con la sumisión familiar

el hecho de que empiecen a pensar por sí mismos, lo cual supone una extraordinaria perturbación en el campo de las relaciones familiares pues van a comenzar a opinar de un modo distinto a sus progenitores, y lo que es peor, a descubrir las contradicciones, los defectos, las equivocaciones de estos... (p.61)

Estas conclusiones nos hicieron reflexionar en lo concerniente al problema de la autonomía con respecto a la familia en nuestros adolescentes y jóvenes en relación con las posibilidades que estos poseen de autodeterminar su actuación. ¿Hasta qué punto, en estas edades, se es capaz de opinar con criterio propio y defender estas opiniones en cualquier situación?

Los resultados obtenidos por nosotros apuntan a que la actuación de nuestros adolescentes y jóvenes se caracteriza por ser reaccionante o dependiente con respecto a los diferentes contextos y en particular, con respecto a la familia. En este aspecto, profundizamos en el Capítulo 5, del presente libro.

Por otro lado, ¿el grupo al que pertenecen nuestros adolescentes y jóvenes puede satisfacer la necesidad de recompensa de ellos y brindar los modelos de actuación con respecto a ciertas características o cualidades no encontradas en los adultos?

Los resultados sobre el sentido personal otorgado al grupo por el adolescente y el joven, dan respuesta a esta interrogante, a partir de la posición poco favorable que ocupa este contexto, en comparación con los restantes, idea que retomaremos más adelante.

De ningún modo pudiéramos obviar en nuestro análisis la influencia del actual período de crisis económica que atraviesa nuestro país,

pues estos factores son condicionantes de una dinámica social particular, tal como se evidencia en estudios realizados por el Departamento de Estructura y Política Social del Ministerio de Ciencia, Técnica y Medio Ambiente (MCTMA) acerca de las estrategias familiares de enfrentamiento al ajuste actual. Estos estudios revelan que se ha potenciado el papel de la familia en la búsqueda de soluciones a las situaciones de conflicto "desplazándose una buena parte de las actividades vitales del individuo hacia la esfera doméstico familiar para satisfacer una amplia gama de necesidades de sus miembros, sin el nivel de apoyo social con que contaba antes" (Caño, 1994, p.6).

Esta situación nos lleva a considerar la influencia que ejercen las actuales estrategias familiares para elevar los ingresos económicos en la actuación de nuestros adolescentes y jóvenes.

En resumen, los factores que pueden dar respuesta a la aparente contradicción, presentada desde el inicio, entre el sentido personal que, para los adolescentes y los jóvenes cubanos, cobra la familia y la significación conferida por estos al grupo de coetáneos, podemos sistematizarlos en tres, fundamentalmente:

- a) La repercusión en la vida familiar y social de la situación económica actual por la que atraviesa el país, lo cual ha implicado cambios significativos en la dinámica de las interrelaciones sociales.
- b) Las limitadas posibilidades de autodeterminar su actuación por parte de nuestros adolescentes y jóvenes, lo cual impide que puedan ejercer su autonomía con respecto a la familia. Esto está condicionado, en primer lugar, por el autoritarismo

de los padres en la comunicación con sus hijos y, en segundo lugar, por los limitados recursos cognitivo-instrumentales de estos últimos, lo cual acentúa la dependencia de estos de su familia en la búsqueda de soluciones a sus problemas.

- c) Los valores que prevalecen en el grupo escolar que atentan contra la vida en colectivo, así como la imposibilidad de satisfacer sus principales expectativas.

Por otra parte, con la aplicación del coeficiente de correlación de rangos de Spearman, determinamos el grado de correspondencia entre ambos grupos (adolescentes y jóvenes), entendiendo operacionalmente por adolescentes los alumnos de la segunda enseñanza (secundaria básica y preuniversitario) estudiados, y por jóvenes, los estudiantes de primer año de las carreras pedagógicas (aquí estamos condicionalmente aceptando el criterio de edad cronológica y nivel escolar, como criterios referenciales para el análisis aunque estos no nos permitan diferenciar, por sí mismos, la edad psicológica de ambos grupos como hemos expuesto en los capítulos tratados con anterioridad. Se corroboró que si bien, tanto para los adolescentes como para los jóvenes, la familia ocupaba el primer lugar por el sentido personal, los valores otorgados de acuerdo con las funciones se comportaban del siguiente modo:

***Adolescentes***

<b><i>OM</i></b>	<b><i>ES</i></b>	<b><i>EM</i></b>	<b><i>EC</i></b>	<b><i>IE</i></b>	<b><i>E.Meta</i></b>
6	6.4	6	6.9	5.6	5.8
(3)	(2)	(4)	(1)	(6)	(5)

***Jóvenes***

<i>OM</i>	<i>ES</i>	<i>EM</i>	<i>EC</i>	<i>IE</i>	<i>E.Meta</i>
6	5.3	5.8	5.6	5.4	6.1
(2)	(6)	(3)	(4)	(5)	(1)

Para el procesamiento estadístico, ordenamos los lugares partiendo del máximo valor otorgado (mayor sentido personal) hasta el mínimo (menor sentido personal), con respecto a todas las funciones de la personalidad. Organizados los valores en una tabla de contingencias, obtenemos:

	<i>A</i>	<i>J</i>	<i>di</i>	<i>di</i>
<i>OM</i>	3	2	1	1
<i>ES</i>	2	5	-4	16
<i>EM</i>	4	3	1	1
<i>EC</i>	1	4	-3	9
<i>EI</i>	6	5	1	1
<i>E.Meta</i>	5	1	4	16

---


$$di = 44,$$

en donde *di* nos da una idea de cuán estrecha es la relación entre los puntajes que abordan con respecto al grupo de adolescentes y jóvenes.

Aplicando la fórmula de Spearman para el coeficiente de correlación, obtenemos:

$$r = 1 - \frac{2 \sum di}{n(n^2 - 1)}$$

Sustituyendo,

$$r = 1 - 6 \frac{(44)}{(6) - 6}$$

$$r = -0,25.$$

Este valor resulta no significativo, lo cual indica que no existe correlación entre los valores otorgados a cada función por el grupo de adolescentes y los dados por el grupo de jóvenes. Es decir, que, para los adolescentes, la familia no tiene la misma trascendencia que para el joven, cuando del desarrollo de su personalidad se trata.

En el caso del adolescente, la familia cumple, según los valores que establece, una función fundamentalmente cognoscitiva (6.9 de 7 posibles). Para el joven, la familia desempeña una función predominantemente metacognitiva (6.1).

Pensamos que esto se debe a que la familia trata de dirigir su actuación, en el caso del adolescente, en función de la experiencia que ella tiene y que él todavía no acumula. Se puede escuchar la expresión que generalmente pronuncian los padres de hijos adolescentes: *"Yo soy quien sabe lo que tú tienes que hacer"*, *"Todavía no tienes edad para saber qué es lo que te conviene o no"*, y quedará explícita la subordinación enfática del adolescente en el seno familiar. Así es como utiliza el padre su influencia para exigir cierta obediencia en el cumplimiento de determinadas tareas, ocupaciones y modos de actuación, por lo que la imagen de la familia, como entidad omnisapiente, se debe a las posibilidades limitadas que tiene el adolescente en el campo de sus conocimientos

y habilidades, por lo que necesitaría a la familia para esclarecer determinados fenómenos, acontecimientos o solicitar algún consejo de cómo debe conducirse.

Queda explícito, a través de lo expuesto, que, por la influencia sobre el desarrollo de sus conocimientos, la familia es valorada por el adolescente, incluso, por encima de la gestión del profesor, al que la opinión social tiende a atribuirle el mayor peso en el desarrollo de las funciones cognitivas de sus alumnos.

El joven, por su parte, se ve favorecido por la familia, al esta concederle un mayor espacio para la autodeterminación de su actuación y, al mismo tiempo, le exige por ello. De modo que para la familia el joven debe asumir determinadas responsabilidades que requieren cierta independencia. Por lo visto, el desarrollo de la función cognitiva por la influencia familiar que predominaba en la adolescencia es reemplazada por el conocimiento de sí como experiencia fundamental transmitida para el joven. *"Tú debes tomar la decisión por ti mismo", "Piensa bien cómo debes resolver el problema"*, son expresiones que emplea la familia para incentivar la independencia y la responsabilidad en los jóvenes, lo cual es reflejado por estos en sus valoraciones.

Es útil destacar que los valores otorgados por el adolescente a su familia son algo superiores que los que el joven le da. Esto apunta a la criticidad de las valoraciones de los contextos que le rodean, incluida su familia.

Sin embargo, ¿cómo se comporta realmente la interacción de la familia con el adolescente?, ¿conoce y comprende verdaderamente la familia las necesidades y los principales intereses de sus hijos?,

¿condiciona la autoridad empleada el sentido personal que para el adolescente y el joven ha de adquirir su familia?, ¿qué tipos de actividades realizan en conjunto?

Si bien el adolescente desea que su familia lo dirija y oriente, en la investigación comprobamos que esta no está lo suficientemente preparada para satisfacer las exigencias de esta edad psicológica, ni sus expectativas. Se manifiesta un desconocimiento general sobre lo que en verdad interesa a su hijo, la información que la familia posee acerca de aspectos importantes de la vida del adolescente y del joven, como lo es el conocimiento sobre la sexualidad humana, es ínfima o inexistente; tampoco existe un fundamento pedagógico sobre los métodos educativos que emplean. Todos hacían referencia al método del estímulo o la sanción (no dejarlos salir solos, no permitirles ver la televisión, hacerles regalos si sacan buenas notas, etc.), poniéndose en ellos de manifiesto un estilo autoritario de interrelación con sus hijos.

La imposibilidad de establecer interrelaciones plenas con su familia se debe a que prevalecen en el seno de ella esquemas rígidos de autoridad y subordinación a las exigencias de los padres o, por otro lado, la despreocupación y la apatía en la relación misma. La actuación del adolescente con su familia tiene lugar, generalmente, dentro de los límites del hogar y no fuera de este.

Esto debe constituir una llamada de alerta en torno a la preparación de la familia con respecto a la orientación de sus hijos, con el fin de elevar la efectividad del funcionamiento integral de la personalidad de estos.

Hasta aquí hemos ofrecido una caracterización de la actuación del adolescente y su estudio comparativo con la actuación del joven en el contexto familiar. Si bien comenzamos con la identificación de las causas que originan el comportamiento de estos en el contexto del grupo escolar, es lícito determinar qué ocurre en el grupo de adolescentes y jóvenes a partir de los parámetros que se toman como puntos referenciales.

Con el procesamiento de los datos de la escala valorativa, como se pudo verificar en la tabla 1, el grupo escolar ocupa para el adolescente el segundo lugar en cuanto al sentido que cobra su influencia en el desarrollo de todas las funciones de la personalidad, con excepción del sostenimiento de su actuación en el grupo, el cual responde al estado de satisfacción que siente con relación a este.

Debemos retomar las amplias posibilidades que le brinda el grupo escolar al adolescente, en el sentido de poder establecer relaciones a través de las diferentes actividades que, muchas veces, no se circunscriben al aula, sino que trascienden los marcos de la escuela y llegan a consolidarse en grupos no formales. El grupo escolar predominantemente se traslada, en el caso del joven, para el cuarto lugar, con excepción de las funciones movilizativa y metacognitiva que ocupan el tercer lugar. Es evidente cómo el grupo va perdiendo sentido personal para el joven.

Si en las referencias de Bozhovich (1976), las posiciones desde las cuales los adolescentes enfocan la escuela y todo lo articulado con ella, difieren de las de los jóvenes, centrados en los problemas de su profesión. Kon (1990) señala que

el nivel de vida colectivo de los alumnos de los últimos grados es considerablemente más elevado que en los adolescentes. Ante todo [*sic*] se eleva el nivel social de los objetivos y se enriquece el contenido de la actividad conjunta que constituye el eje de la vida colectiva. (p.91)

Tomando en consideración estas ideas, ¿cómo es posible que, para nuestros jóvenes, el grupo escolar tenga un menor sentido personal que para nuestros adolescentes?

Pudiéramos explicar este fenómeno como un proceso natural del creciente interés que adquiere el joven por su profesión, con lo que desplaza a un segundo plano otros tipos de actuación en el contexto escolar. Sin embargo, teniendo en cuenta los aspectos cognitivos e instrumentales, el grupo escolar se convierte en blanco de la interrelación que tiene lugar en la actividad de estudio, aunque tampoco estas funciones son valoradas como relevantes en lo que aporta, para el joven, su grupo. De aquí que, en sentido general, la influencia que ejerce el grupo en los estudiantes de primer año de las carreras pedagógicas examinadas, es poca.

De repente, pudiera formularse, como hipótesis, que en la medida en que el joven se acerca a la adultez (por su edad cronológica y su riqueza experiencial), necesita menos del grupo de coetáneos y de la interrelación con estos. Kolominsky (1975) plantea que, en el grupo de jóvenes, tienden a predominar altos valores morales y la elección de compañeros se realiza en función de sus cualidades morales más relevantes, no ocurriendo así en la adolescencia, en el cual la selección de los compañeros tiene lugar sobre la base de sus atributos físicos, intelectuales, etc. Según datos de Volkov (1990)

...los alumnos de décimo grado más que todo valoran las cualidades de la personalidad que se manifiestan en la comunicación y en la interacción con sus compañeros: la honradez y la disposición para ayudar en los momentos difíciles de la vida. (Citado en Kon, 1990, p.92)

Estas ideas nos abocan a pensar que de lo que se trata es del predominio de normas y valores que, lejos de tender a cohesionar al grupo, lejos de promover la adopción de propósitos y expectativas en las que esté presente el grupo y que, al mismo tiempo, satisfaga sus principales necesidades vinculadas con los tipos fundamentales de actividad que pueden favorecer la mencionada cohesión, tienden a subdividirlos por intereses muy individuales.

Semejantes resultados fueron obtenidos por nosotros en una investigación realizada, en 1983, con estudiantes de la escuela vocacional "V.I.Lenin". Se investigó la actitud hacia el trabajo de estos estudiantes en correlación con el desarrollo alcanzado por su grupo, pudiéndose comprobar que, debido a un bajo desarrollo grupal, no existía homogeneidad de intereses hacia el trabajo y, por lo tanto, la actitud hacia este no era la mejor. Al compararse los grupos de séptimo grado con los de décimo segundo grado, se comprobó que el desarrollo grupal de este último grado era inferior al de séptimo, siendo su actitud hacia el trabajo bastante mala. En estos resultados incidía la falta de unidad en las valoraciones y los criterios del grupo hacia aspectos significativos de la vida de este, lo que indicaba falta de cohesión grupal.

En aquella ocasión ya se detectaban deficiencias en la influencia educativa que debía ejercer la institución, sobre los grupos de estudiantes, mediante las actividades productivas, en este caso.

Nuestros actuales estudios no estuvieron encaminados a determinar los valores que preponderantemente funcionan en nuestros grupos de jóvenes. Sin embargo, el estudio comparativo que a continuación explicamos es un indicador de que los valores hacia el grupo y su posición dentro del mismo no son diferentes entre las edades comprendidas.

La comparación entre ambos grupos etarios, teniendo como criterio comparativo la valoración del ordenamiento de las funciones de la personalidad que el grupo contribuye a desarrollar, arrojó los siguientes resultados:

### ***Grupo escolar***

#### ***Adolescentes***

<b><i>OM</i></b>	<b><i>ES</i></b>	<b><i>EM</i></b>	<b><i>EC</i></b>	<b><i>IE</i></b>	<b><i>E.Meta</i></b>
5.6	5.1	5.1	5.3	5.1	5.4
(1)	(4)	(4)	(3)	(4)	(2)

#### ***Jóvenes***

<b><i>OM</i></b>	<b><i>ES</i></b>	<b><i>EM</i></b>	<b><i>EC</i></b>	<b><i>IE</i></b>	<b><i>E.Meta</i></b>
4.3	4.3	3.8	4.3	4.7	4.8
(3)	(3)	(5)	(3)	(2)	(1)

Determinando el coeficiente de correlación de rasgos de Spearman para hallar el grado de correspondencia entre los resultados de ambos grupos de edades, obtuvimos que:

$$r = 0,69,$$

el cual resulta significativo al 0,001%.

Esto demuestra que existe correlación entre los valores otorgados a cada función por los adolescentes y los establecidos por los jóvenes hacia el grupo escolar. Ello subraya que para el adolescente y el joven el grupo tiene una influencia similar en el desarrollo de las funciones de su personalidad.

El grupo tiene, para adolescentes y jóvenes, valores similares con respecto al desarrollo de la función cognitiva de la personalidad (ni contribuye a su desarrollo ni lo entorpece), y metacognitiva (contribuye más de lo que lo entorpece) en la dirección de su actuación. El grupo no constituye un modelo a seguir, sobre todo para el joven y, en cuanto al nivel de satisfacción que sienten con respecto al grupo, no se encuentran ni satisfechos ni insatisfechos. Para los adolescentes, el grupo cumple, como ha de notarse, una función fundamentalmente movilizativa, es decir, se sienten bastante motivados por el grupo, aunque sus expectativas, necesidades afectivas, cognitivas e instrumentales no se vean lo suficientemente satisfechas en la actuación con este. Para el joven, el grupo cumple una función, predominantemente, metacognitiva, aunque los valores otorgados a esta función, si bien son superiores al resto, quedan en el nivel de lo contradictorio con tendencia a lo positivo.

Como ha de observarse, los valores otorgados a cada función son relativamente bajos, o sea, predominan las respuestas con un valor

contradictorio (ni desarrolla ni entorpece), sobre todo en el joven. En los adolescentes, existe la tendencia a hacer positivos los valores, aunque no como en el caso referido al contexto familiar.

En resumen, el grupo para nuestros adolescentes y jóvenes no desempeña una influencia educativa sobre el desarrollo de su personalidad. Por el contrario, en la medida en que aumentan los grados, el grupo va perdiendo sentido para los jóvenes.

Es necesario que la institución escolar abogue explícitamente por la consecución de una mayor cohesión grupal sobre la base de la valoración de normas realmente significativas que apunten al desarrollo de estas edades evolutivas y no sean impuestas desde fuera, con independencia de que persigan justos valores sociales. Si no se centran en las propias expectativas que, sobre el grupo, ha proyectado el adolescente y el joven no se orientarán a los objetivos que de algún modo son ajenos a estos.

¿Qué es lo que ocurre entonces con el profesor en el contexto escolar?, ¿qué otro elemento podemos introducir en el análisis de lo que está sucediendo en este contexto?

A partir de los resultados obtenidos con la aplicación de la escala valorativa, focalizada en el profesor-guía, el profesor ocupa el tercer lugar, en el caso del adolescente, con excepción de la función referida al grado de satisfacción que siente hacia este, el cual aparece en un segundo lugar, por encima del grado de satisfacción que siente por su grupo.

En el inicio de este capítulo se hace mención a la situación peculiar que predomina en la actuación del adolescente con respecto a sus profesores. Como expresáramos en el análisis de lo que ocurre con la

familia, el comportamiento del adolescente no se debe a una hipercriticidad hacia sus profesores, sino a las limitaciones que subyacen en la interrelación entre unos y otros.

En estudios realizados por el Ministerio de Educación sobre la labor de los profesores-guías en la enseñanza media, se destaca la falta de interés, de dedicación y dominio de los profesores de su gestión como profesor-guía y, por lo tanto, como orientadores del grupo de adolescentes, constituyendo estas las principales dificultades en su trabajo, así como la falta de experiencias en su labor, ausencias de planes concretos, no participación de todos los profesores en el análisis del trabajo docente de los alumnos, así como interrelaciones deficientes con el resto de los profesores del grupo.

Todo esto da lugar a serias dificultades en la relación profesor-adolescente. Esto se hace extremadamente evidente en los resultados obtenidos por nosotros en la entrevista realizada a los profesores guías de los grupos de adolescentes investigados. Estos se centran en el análisis de los problemas de aprendizaje y disciplina del alumno, sin tener además una idea clara de la estructura sociométrica del grupo en comparación con la psicométrica, sin poseer un conocimiento lo más aproximado posible acerca de los intereses, aspiraciones, ideales, información sexual de los estudiantes. Todo esto confirma nuestra hipótesis de trabajo inicial en la que se expresara que el desconocimiento, por parte del profesor, de las principales características de la personalidad de sus estudiantes es expresión de las dificultades en la interrelación que han de establecer estos con aquellos. A su vez, estas dificultades dan lugar a que el adolescente sitúe en tercer lugar al profesor en su escala de sentido personal.

Los resultados en los jóvenes se comportaron de manera diferente.

El profesor-guía ocupa el segundo lugar en la escala de sentido personal, en comparación con todos los contextos de su actuación para todas las funciones de su personalidad.

Tómese en cuenta que, en el caso de los jóvenes, como ya habíamos referido con anterioridad, tiene lugar un cierto cambio en la posición asumida con relación a la escuela y todo lo que con ella se articula, en comparación con el adolescente, lo que no significa que no existan también dificultades en el trabajo del profesor-guía en la Educación Superior. En las investigaciones llevadas a cabo por el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) de la Universidad de La Habana en este sentido, se alude a la falta de continuidad en el trabajo de los profesores-guías, al dejar de relacionarse con sus respectivos grupos cuando promueven al año siguiente, insuficiente participación de los profesores en las actividades de los estudiantes, falta de creatividad e iniciativa en la organización de las actividades y deficiente coordinación con el resto del profesorado.

Por su parte, en opinión de la mitad de los jóvenes estudiados, en varios centros de educación superior de diferentes países (Alemania, Hungría, etc.) no tenían una idea clara del contenido de la labor educativa que debe realizar un profesor; la mayoría, la consideraba innecesaria, con el pretexto de que ya estos eran adultos y sabían qué hacer, identificando este trabajo con prédicas y sermones. Sin embargo, el 62,4% de los jóvenes, estudiantes de los institutos superiores pedagógicos, consideraron importante este tipo de labor, destacando, como significativas, las posibilidades de establecer buenas relaciones a través de la comunicación con sus profesores. Es

posible que estos resultados se deban a la claridad que aportan las asignaturas del ciclo pedagógico, en las que se estudian con profundidad estos contenidos.

El hecho de prepararse para su futura labor profesional y la preparación de los profesores en este nivel de enseñanza, hace que para los jóvenes adquieran una mayor relevancia para su vida presente y futura, los hechos que explicamos. En nuestro caso, o sea, para las carreras pedagógicas, se suman otros aspectos a la valoración del profesor y es la tendencia a tomarlo como modelo en función de sus expectativas profesionales.

Al correlacionar los datos del ordenamiento de las funciones en los adolescentes y en los jóvenes, obtuvimos los siguientes resultados:

### ***Profesor***

#### ***Adolescentes***

<b><i>OM</i></b>	<b><i>ES</i></b>	<b><i>EM</i></b>	<b><i>EC</i></b>	<b><i>IE</i></b>	<b><i>E.Meta</i></b>
5.9	5.6	5.6	5.8	5.4	5.5
(1)	(1)	(4)	(3)	(6)	(5)

#### ***Jóvenes***

<b><i>OM</i></b>	<b><i>ES</i></b>	<b><i>EM</i></b>	<b><i>EC</i></b>	<b><i>IE</i></b>	<b><i>E.Meta</i></b>
5	5.1	4.5	5.1	4.7	4.8
(3)	(1)	(6)	(1)	(5)	(4)

Permítanos una pequeña digresión antes de continuar la exposición con la pretensión de esclarecer un importante aspecto metodológico.

Al inicio del epígrafe, hacemos referencia a un aspecto que el lector puede observar en el ejemplo siguiente. Si comparamos la (x) de cada función obtenida por la sumatoria de las respuestas individuales de cada sujeto, tomando como marco referencial el grupo y el profesor en la edad adolescente, puede notarse que las medias, en el caso del profesor, son un tanto superiores con relación al grupo escolar. Sin embargo, esto aboca irremediablemente a una contradicción, dada en la posición del grupo con relación al profesor, en la que el primero ocupaba el segundo lugar y el profesor, el tercero, con excepción del estado de satisfacción, cuyo comportamiento valorativo es a la inversa. ¿Cómo esto puede ser posible?

Para la ciencia psicológica, es mucho más importante el uso del método clínico, ideográfico, individual, que el método estadístico, grupal, experimental o también denominado nomotético, pues, con este último enfoque investigativo, se ponen en riesgo los valores de los resultados que se obtendrán, lo que, de hecho, virtualmente implica alteraciones en la interpretación de estos. Puede suceder que los valores de las medias obtenidas no se asemejen a los resultados que se obtienen en ningún sujeto. De aquí que, muchas veces se logra un mayor volumen de información con el examen de una menor cantidad de sujetos, siempre que este estudio tome, como norma investigativa, la caracterización integral del sujeto que se pretende investigar.

En principio, esto nos sucedió en la investigación realizada. Hubo adolescentes que otorgaron calificaciones elevadas al profesor que, al equipararse con otros valores resultaron ser de órdenes superiores con respecto al grupo, independientemente de que lo que

predominaron fueron las valoraciones hacia el grupo, ubicándolo en el segundo lugar.

Volviendo a la comparación de las tablas de valores entre los adolescentes y los jóvenes, tenemos que, al hallar el coeficiente de correlación de Spearman, se obtuvo:

$$r = \frac{1 - 6(4)}{(6) - 6}$$

$r = 0,6$                       Significativo al 0,001.

La correlación dada nos indica que existe correspondencia entre la consideración de las funciones que cumple, para cada adolescente y para los jóvenes, el profesor guía.

Es de señalar que los adolescentes están más satisfechos con su profesor que con su grupo, al cumplir la función de movilizarlos y satisfacer sus necesidades. Sin embargo, las funciones cognitiva e instrumental quedan relegadas con respecto a las primeras. Desde luego, esto resulta contradictorio, en tanto el profesor ha de percibirse en su función principal de trasmisor de conocimientos y capacidades para la vida laboral futura.

En el caso de los jóvenes, comparte el primer lugar la función sostenedora de su actuación con la función fundamentalmente cognitiva. Para ambas funciones, los valores no son muy altos, aunque tendientes a lo positivo, es decir, el joven se siente más satisfecho que insatisfecho con su profesor-guía, al igual que lo ayuda a poseer conocimientos más de lo que lo entorpece.

Es importante enfatizar que, en el contexto escolar, tanto el grupo como el profesor, cumplen similares funciones en el desarrollo de la personalidad adolescente y juvenil, lo que nos hace pensar que la posición asumida en este contexto no varía sustancialmente a pesar de ingresar el joven en la casa de estudios superiores.

¿Qué tiene lugar en el contexto comunitario?

En la *Tabla 1* puede observarse que la comunidad, considerada a través de "*La gente del barrio*", ocupa un cuarto lugar (último), por la influencia que ejerce en el desarrollo de la personalidad del adolescente, de acuerdo con la valoración que sobre este aspecto formula él. Al contrastar estos resultados con la entrevista realizada a varias personas que conforman la barriada donde vive el adolescente, pudimos comprobar que las personas con cierto nivel de jerarquía dentro de esta (presidente del consejo de vecinos, personas con diferentes cargos en las organizaciones de masas de la cuadra, delegado de Circunscripción, etc.), tienden a ofrecer información limitada a la actitud política del adolescente y a su familia, así como a su grado de cooperación con las tareas programadas por las organizaciones de masas: guardias, trabajos voluntarios, etc. Aportan poco conocimiento sobre cuya base se pudiera realizar una caracterización psicológica del adolescente o de su familia, o sea, desconocen los intereses, las aspiraciones y, lo que es mucho más relevante, la situación escolar de esta persona, si ha requerido en alguna ocasión de asistencia psicológica por las instituciones creadas con ese fin.

Generalmente, la falta de recursos constituye un impedimento, según la opinión de los vecinos, para la realización de actividades en las que puedan participar los adolescentes y los jóvenes y, en muchos

casos, plantean su inconformidad con las Discotecas y los inconvenientes que genera (riñas, tumultos, escándalos, etc.). Por el contrario, al ser entrevistados vecinos en edades cercanas a la de nuestros adolescentes, detectamos que estos ofrecen una información más detallada sobre aquellos, justo por la realización de actividades conjuntas: ir a fiestas, asistir a la misma escuela, conversar de vez en vez, etc.

De aquí que podamos concluir que existen dificultades en la interrelación entre los adultos de la comunidad y nuestros adolescentes, expresadas en el desconocimiento de las peculiaridades que los caracterizan y en el sentido personal declarado por ellos hacia su comunidad.

Para los jóvenes, la comunidad desplaza al grupo escolar, ocupando el tercer lugar para la mayoría de las funciones de su personalidad (sostenedora, direccional, cognitiva e instrumental). Tomemos en cuenta que el grupo no se encuentra en situación favorable según las valoraciones de los jóvenes porque, si bien las valoraciones sobre la comunidad tienden a ser contradictorias (ni positivas ni negativas), prevalece en ellos un cierto interés hacia ella que no estaba presente en el adolescente.

Inferimos de estos resultados las posibilidades que tiene el joven a inclinarse más, por su carácter independiente, hacia su comunidad, a comenzar a compartir determinados derechos y deberes por el status social que han adquirido, así como por la posesión de cierta jerarquía, en algunos casos, dentro de los límites de su comunidad, al ocupar cargos de dirección en las organizaciones pertinentes. Tal parece como si el adulto le cediera en la comunidad un lugar al joven, no ocurriendo así con el adolescente.

Si comparamos los resultados obtenidos en cada caso, a través de la escala valorativa, tendríamos:

### ***Comunidad***

#### ***Adolescentes***

<b><i>OM</i></b>	<b><i>ES</i></b>	<b><i>EM</i></b>	<b><i>EC</i></b>	<b><i>IE</i></b>	<b><i>E.Meta</i></b>
5.1	5.3	4.6	4.7	4.9	5
(2)	(1)	(6)	(5)	(4)	(3)

#### ***Jóvenes***

<b><i>OM</i></b>	<b><i>ES</i></b>	<b><i>EM</i></b>	<b><i>EC</i></b>	<b><i>IE</i></b>	<b><i>E.Meta</i></b>
4.2	4.4	4.5	4.6	4.7	4.3
(6)	(4)	(3)	(2)	(1)	(5)

Aplicando la fórmula del coeficiente de correlación de rasgos de Spearman, obtenemos:

$$r = \frac{1 - 6(56)}{(6) - 6}$$

donde

$$r = -0,11.$$

El valor no significativo expresa que no existe correlación entre la observación de las funciones en adolescentes y jóvenes para la comunidad.

En el adolescente, existe una tendencia a valorar más positivamente a la comunidad, por lo que le reporta motivacional y afectivamente,

aunque no la tiene como modelo, mientras que el joven ve en la comunidad una posible fuente de obtención de conocimientos y de capacitación. Decimos posible porque los valores expresados, como bien puede advertirse, son, en sentido general, francamente contradictorios e, incluso, inferiores a los otorgados por el adolescente.

En resumen, si realizamos un análisis de las correlaciones entre adolescentes y jóvenes, sería lícito plantear que existe un cambio de posición del joven hacia su familia y hacia su comunidad, como consecuencia del cambio que también sufre la interacción generada por el adulto fuera y dentro de la familia en lo que respecta a responsabilidades por las que se les exige, a su independencia, al status social que se le concede. En ellos se manifiesta cierta tendencia a ser más críticos y objetivos en las valoraciones realizadas acerca de los diferentes contextos expresados en los valores numéricos más bajos de sus respuestas.

Sin embargo, si tomamos como marco de referencia el contexto escolar, las valoraciones del joven se correlacionan con las del adolescente, lo que indica que no hay un cambio de posición como escolar en este. Tal y como habíamos dicho, el cambio se debe al tipo de interacción que predomina en ambos sujetos de comunicación, en nuestro caso, entre el joven y el grupo y la que aparece entre el joven y el profesor.

En nuestra experiencia como docentes, se hace marcada la tendencia en los profesores de nivel superior a apadrinar y disminuir las exigencias al estudiante, lo cual promueve en él actuaciones irresponsables y acomodadas, a pesar de encontrarse en el umbral de su vida profesional autónoma. Si bien ha sido criticado en múltiples

ocasiones este modo de proceder profesional en el contexto de la enseñanza y del aprendizaje, los profesores mantienen esta actitud, incluso cuando sabemos que es igualmente inapropiada para el caso de la adolescencia.

¿En cuáles de estos contextos nos vemos implicados por la interacción con los adolescentes o los jóvenes? ¿Qué reflexiones generan los resultados obtenidos? ¿Qué actitudes asumir?

La respuesta está en nosotros mismos.

## CAPÍTULO 5

### LA AUTODETERMINACIÓN DE LA PERSONALIDAD

#### ***5.1.- La actuación personal responsable en la edad adolescente y el problema de la autodeterminación***

Si se nos preguntaran en la adultez de qué nos enorgullecemos o de qué nos arrepentimos en el período de tiempo vivido, aunque la formulación no esté dirigida a alguna esfera vital específica de nuestra actuación, la respuesta, incluso sin pensarla, abarcaría, por lo general, dos cuestiones inexorablemente fundamentales en la vida de cualquier persona: la selección de su pareja y la de su profesión.

¿Qué implica ser rigurosamente selectivos?, ¿de qué depende la efectividad de una selección?, ¿nos hemos anticipado alguna vez al malestar o bienestar que puede provocar en nosotros y en los nuestros una determinada elección de algo o de alguien?, ¿qué nos hace ser responsable ante las tareas que cotidianamente enfrentamos?, ¿de qué depende la responsabilidad como rasgo personalógico?, ¿cómo se manifiesta particularmente ese rasgo en la edad adolescente y juvenil?

En su desarrollo ontogenético el escolar, el adolescente o el joven se hallan inmersos en múltiples situaciones que logran favorecer o entorpecer su crecimiento personal. Este crecimiento, entendido como desarrollo físico o psíquico, a diferencia de las valoraciones de muchos autores, no depende en última instancia de lo vivido, sino, y sobre todo, de lo vivenciado, de aquello que para la persona denota una condición real de perfeccionamiento.

El padre, el maestro, el amigo, la pareja, los representantes de las instituciones sociales constituyen, en principio, contextos o partes de una realidad en la que se relaciona siempre y en cada momento la persona. La relación que establece el sujeto con estas personas en sus roles y con los objetos que se integran a esa realidad condicionan, intencional o espontáneamente, determinadas disposiciones, actitudes y vivencias afectivas hacia la realidad. De manera que la relación o el sistema de relaciones que establece la persona a través de la unidad entre su actividad y comunicación con su realidad es lo que denominamos *actuación*, como expresamos en el capítulo 1.

Ahora bien, la actuación es siempre personal no por la evidencia de que pertenece a una persona en sí, sino porque a través de lo

personal como término psicológico, estamos defendiendo la singularidad irreplicable presente en la actuación de todo ser humano. A nuestro juicio, la actuación personal no tiene por qué responder necesariamente a las exigencias, las normas y los valores contextualmente aceptados o socialmente adoptados. La actuación personal puede entonces ser congruente con las posiciones o la toma de decisiones que el sujeto asume de acuerdo o no a esas normas y valores dados.

Justamente, estas decisiones que se toman, correctas o incorrectas, oportunas o no, tienen como trasfondo la *autorregulación personal* que se construye sobre la base de lo innato y lo aprendido. Lo que el sujeto posee desde su nacimiento, más lo que asimila es suelo fértil o árido en la construcción de su personalidad, propiciando con ello formas de actuación relativamente estables que configuran un *estilo de actuación* dado.

De aquí que podamos llegar a una conclusión parcial importante: toda actuación y, por lo tanto, todo estilo de actuación, es personal, es decir, único e irreplicable.

En consecuencia, si la actuación es personal, o sea, construida, entonces, la responsabilidad como rasgo personalógico puede o no matizar la actuación de una persona dada. Esto nos conduce a una segunda conclusión: la responsabilidad es intransferible, es decir, nadie puede asumir la responsabilidad de otro, ya sea padre, maestro o cualquier otra persona.

De manera que el hecho de que un sujeto (adolescente, joven o adulto) actúe responsablemente o no, no es directamente proporcional a las condiciones que conscientemente fueron

modeladas en su formación y desarrollo. En otras palabras, no porque la familia, la escuela, la comunidad, el grupo escolar u otro tipo de institución social, se empeñen en propiciar condiciones favorables para que en el niño se formen cualidades morales positivas tales como la honestidad, la solidaridad, la abnegación, la responsabilidad u otras, ha de quedar por sentado la presencia de estas cualidades en él.

Analícese como ejemplo de lo expuesto la expresión: "*es la oveja negra de la familia o del grupo*". En este caso se supone que todos sus miembros, o la mayoría de ellos, son personas que se distinguen por sus buenas cualidades y excelentes acciones, promovidas por las influencias educativas de sus miembros entre sí y, sin embargo, uno de ellos no actúa en consonancia con lo que todos esperaban, defraudando las expectativas del grupo. La pregunta de rigor en tales circunstancias es: ¿quién es el culpable de lo sucedido?, o ¿en qué hemos fallado? Si, por el contrario, escucháramos acerca de un adolescente o un joven que "*es el único que de esa familia vale*", es muy probable que se busque al responsable de la formación de esa persona fuera de los marcos familiares.

Por supuesto, no negamos la influencia del grupo o de la familia en la formación y el desarrollo personal de la adolescente o del joven, pero de lo que se trata es de acentuar las condiciones de estas influencias *solo como premisas* de su propia actuación.

Por otra parte, aceptar que la actuación es personal y que la responsabilidad como rasgo personalógico matiza o no dicha actuación, es tomar como axioma que la responsabilidad es personal e intransferible.

Pensamos que la expresión popular "*el padre asumió la responsabilidad del hijo, o el maestro la de su alumno*", es psicológicamente inconsistente.

A tenor de lo que hemos expuesto, ninguna persona adquiere por herencia o por necesidad, la responsabilidad de otro, lo que hace es ejecutar funciones, desempeñar papeles, resolver tareas de otros, justamente en virtud de su responsabilidad. De manera que el padre que ante el matrimonio precoz de su hijo accede a mantenerlo económicamente, no está asumiendo por ello la responsabilidad correspondiente a su hijo o a la pareja de este, sino que, por su alto grado de responsabilidad personal, no deja a la deriva a su ser querido, de forma consciente o no, al ser inadecuada e inoportuna la decisión tomada por el adolescente o el joven, quizás por ausencia de responsabilidad en la actuación personal de este último.

Un argumento más a favor de nuestro punto de vista está dado en la definición misma de responsabilidad, entendida no como respuesta a una exigencia dada o como actuación en correspondencia con las necesidades mediatas e inmediatas de una persona o grupo. Ser responsable no significa observar cabalmente las normas de convivencia o alterar bruscamente el funcionamiento de la interrelación necesaria entre aquellas personas que se hallan dentro de los contextos de actuación en los que esa persona está insertada.

Ser responsable, en las edades psicológicas que se analizan, expresa, ante todo, el carácter selectivo y escrupuloso de la actuación personal del adolescente o el joven.

Con el decurso de la actuación personal, el adolescente o el joven no solo deben ser selectivos con respecto a un objeto(s) o sujeto(s) que

se encuentre formando parte de su contexto de actuación, sino también con relación a las formas de interacción que subyacen en los nexos que se establecen. Ello expresa la necesidad de "velar" por la adecuación o el ajuste de las relaciones que intencional o espontáneamente aparecen en el sistema contextual propio, condicionando con ello la "protección" de la historia personal de estas edades. Cuidar la historia personal de estas edades implica un ejercicio o una labor de orientación relevante, de modo que disminuya el riesgo de incertidumbre del adolescente o el joven ante las decisiones que debe tomar cotidianamente, las cuales constituyen la calificación ante el examen eterno que plantea la vida en cada momento y ante cualquier contingencia.

Al actuar responsablemente, la persona está aislando el objeto(s) o sujeto(s) de su elección del conjunto de alternativas posibles en función de los recursos cognitivos, instrumentales y, sobre todo, metacognitivos, con los que ella cuenta. Esto presupone, a nuestro juicio, que una elección no debe estar sustentada por una simple tendencia motivacional o por un estado de ánimo pasajero, es decir, por un capricho o por un embullo, sino como resultado de la reflexión consecuente y coherente acerca de la realidad en que se inserta y de sí mismo.

Esto último es razón suficiente para formular la hipótesis de trabajo empleada en nuestra investigación, con arreglo a la cual *el pobre conocimiento o pseudoconocimiento que de sí mismo tienen el adolescente y el joven cubanos acerca de la posesión de los recursos necesarios para la ejecución de una tarea, pone en riesgo la responsabilidad en su actuación personal, lo que probablemente conduce a situaciones no concientizadas por aquellos que dirigen*

*la vida de los adolescentes y los jóvenes, constituyendo fuentes virtuales de verdaderos conflictos y agudas contradicciones entre los adultos y ellos o consigo mismos.*

El análisis explicativo de las situaciones que pueden darse a partir de lo postulado en la hipótesis, podemos realizarlo mediante la construcción de esas situaciones, como resultado de la correlación de las siguientes variables:

- a) Posesión de los recursos necesarios para la resolución de la tarea*
- b) Autoconocimiento acerca de la posesión de esos recursos*
- c) Implicación personal en la resolución de la tarea presentada*
- d) Sostenimiento en la ejecución de la tarea una vez implicado*

Las primeras dos variables están referidas al funcionamiento cognitivo-instrumental, es decir, cuando hablamos de recursos estamos tomando en consideración a los conocimientos y a las instrumentaciones, así como también al autoconocimiento como metacognición. Las dos variables restantes están dirigidas al funcionamiento motivacional-afectivo del sujeto. La implicación del sujeto en la tarea se debe a la movilización y a las expectativas que centra la persona en la tarea que ejecuta, mientras que el sostenimiento en dicha ejecución, una vez implicado, depende de cuán satisfecho se siente este con la tarea que realiza, manifestándose así la unidad de lo inductor y lo ejecutor en la personalidad.

## ***5.2.- Variables que apuntan a la caracterización de la actuación personal responsable del adolescente***

Todas las variables que con anterioridad se han tenido en cuenta están interrelacionadas. Ello ha de significar que la sola presencia de una de ellas no es suficiente para que la actuación de la persona pueda ser identificada como responsable. Ilustremos la interacción de las variables a partir de varios casos hipotéticos.

Configuremos el primer caso como sigue.

Por ejemplo, puede ser que un adolescente o un joven posean los recursos cognitivos e instrumentales necesarios, y hasta suficientes, para la ejecución exitosa de la tarea que se le ha planteado.

En esta relación quisiéramos subrayar que estamos dando por sentado la tenencia de tales recursos en la persona, independientemente de que esta conozca o no que los posea. Esto es sumamente importante para nuestro análisis.

Consideremos, además, que él conoce que los posee. Sin lugar a duda no podemos menospreciar el significado que adquiere el conocimiento de sí mismo con respecto a la posesión de esos recursos para concluir cuán responsable ha sido el adolescente o el joven ante la situación que enfrenta. Supongamos, en la situación que se explora, que la persona, al saber de sus potencialidades cognoscitivas e instrumentales, se implica conscientemente en la solución del problema y se mantiene en su ejecución hasta su término. Las inferencias pueden estar dadas en la alta probabilidad del éxito y, por lo tanto, el elevado grado de responsabilidad manifiesto, toda vez que, al enfrentarse con la tarea, el adolescente o el joven logra valorar adecuadamente la complejidad de esta y las

posibilidades subjetivas que deberán ponerse en juego hasta la resolución final de la misma. Como bien puede apreciarse, este caso es loable no solo por la posesión misma de los recursos con los que debe contar cualquier persona para la solución de sus problemas vitales o de cualquier otra índole, sino por el hecho de sostenerse a cualquier precio y bajo cualquier esfuerzo hasta dar por culminada la ejecución, a tenor de su implicación personal en ella, dado justamente por el conocimiento preciso que de sí tiene.

Este caso puede ser valorado como modelo de responsabilidad.

Sin embargo, puede suceder que la persona conozca que puede resolver el problema planteado, pues el conocimiento que de sí tiene le permite anticipar que el resultado que se desea obtener o el objetivo a conseguir virtualmente puede ser por él logrado y se implique entonces en su ejecución, pero la abandone, es decir, una vez comprometido con ella, no continúe hasta alcanzar la meta señalada. Aquí se hace explícito que la persona no es consecuente con la responsabilidad asumida --recuérdese que se implicó en la tarea con conocimiento de causa-- al abandonar parcial o completamente la solución del problema, lo cual puede estar dado por la poca o ninguna satisfacción que le produce la misma. El estado de satisfacción, como unidad psíquica funcional predominantemente motivacional-afectiva, influye, por su baja eficiencia, negativamente en el funcionamiento integral de la personalidad del adolescente o del joven en el caso que se expone y esto conduce, consecuentemente, a la elaboración intencional de una *estrategia sostenedora* en la fase de intervención (influencias condicionantes de transformación personal) por parte del adulto.

Evidentemente, sería de extraordinaria importancia para el educador el conocimiento de la estrategia, de su aplicación, de la valoración de los resultados que se obtienen en comparación con los esperados una vez aplicada, pero ha de concientizarse que el objetivo que perseguimos en este libro es solo la caracterización (diagnóstico, detección) de lo que existencialmente está presente en la persona casuísticamente explorada a través de las técnicas que se explican y que responden a la naturaleza de lo estudiado y no de ofrecer técnicas interventivas (de orientación), que bien podrían ser los propósitos de otra obra.

Un tercer momento de situación hipotética puede resumirse en el conocimiento, por el adolescente o el joven, de la posesión de los recursos personales necesarios para enfrentar la tarea y la no implicación personal en ella. En otras palabras, independiente-mente de que el adolescente o el joven "sepa" que él puede lograr exitosamente lo que se exige y que las "presiones" que sobre él ejercen las contingencias externas sean enormes, no toma partido en ella ni se esfuerza por tomarlo. ¿Qué sucede en este caso?

Tal parece como si la persona no estuviera motivada por hacer lo que en realidad puede y debe. Pensar así es no delimitar los niveles de generalidad, en que originariamente aparecen las causas del fenómeno dado resultado de la naturaleza a la que se subordinan. Aunque el problema en la persona se origine por causas de naturaleza motivacional-afectiva, y es lícito relacionarlas con el nivel de lo general, en realidad y de manera coherente con la teoría que se sustenta, este caso responde al funcionamiento poco eficiente de la *expectativa motivacional*, como unidad psíquica funcional que regula motivacional y afectivamente la actuación personal. Como se explicó

con anterioridad, la falta de proyectos, de programas, la nulidad de objetivos y propósitos, en fin, la no precisión de la orientación hacia resultados futuros, condiciona el grado de implicación personal que pueda la persona tener por una tarea y con ello afecta su responsabilidad ante ella.

Consideramos que la estrategia válida para el caso ha de apuntar al aspecto direccional de la actuación personal, por lo que el adulto ha de intervenir, como condicionamiento transformativo, apoyado en una *estrategia direccional*.

Un cuarto caso puede proyectarse como aquel adolescente o joven que, poseyendo los recursos cognitivos e instrumentales suficientes para encarar con resultados notables un problema, *desconoce* que los posee. Si esta persona se implica en la tarea y se sostiene en ella, el desconocimiento de sus potencialidades no es trascendental, pues está llamado al éxito con altas probabilidades.

Si retomamos el caso anterior, con la variante de que este abandona lo que está haciendo, o sea, no se sostiene, es necesario entonces intervenir con una *estrategia sostenedora*. El caso en sí es, a nuestro juicio, un caso-tipo de irresponsabilidad, pues el hecho de haberse implicado debe sugerirle el alcance del fin. Este caso es típico en la edad adolescente, el cual se caracteriza por una elevada labilidad afectiva que lo hace susceptible a cambios contextuales frecuentes. De este modo, el adolescente no solo varía con regularidad de pareja como uno de los contextos fundamentales que configura su actuación personal, sino también de contexto familiar, si es que existen condiciones para ello, en cuanto nota que sus demandas pueden verse entorpecidas por la disciplina impuesta en el hogar.

Consideramos que el hecho de mantenerse dentro de determinadas relaciones contextuales, no solo para el adolescente, sino para cualquier persona, exige enormes esfuerzos volitivos que deben matizar cualitativamente la personalidad de esta. Plegarse con frecuencia ante determinados problemas que plantea la vida en su espectro múltiple, ya sea por poca o ninguna satisfacción que estos promuevan en la persona o por causas de otra naturaleza, puede llegar a condicionar en ella, como cualidad personalmente construida, actuaciones incongruentes e inoportunas con relación a circunstancias objetivas concretas en las que puede verse implicada.

En este sentido, el adulto debe organizar de tal forma la vida a estas edades que favorezca con ello la definición de posiciones correspondientes, la medida concreta de la actuación contextual, la adopción de actitudes más que conscientes, volitivas, con lo cual se le proporcione al adolescente la "materia prima" necesaria para que este asuma no tanto la responsabilidad de las consecuencias por la actuación desplegada, sino para que logre valorar aquello que pudo haber sido previsto y dentro de ello la gran necesidad de mantenerse en la ejecución de una tarea dada a tenor de las condiciones concretas que enfrenta.

Resulta sumamente difícil o, mejor dicho, imposible, fijar un período de tiempo en el que se determine la formación, el desarrollo o la solidez de la responsabilidad personal como cualidad personalógica. Es por ello que la construcción configurativa psicológica de la persona debe estar afectada por estas estrategias de naturalezas diferentes, en dependencia de las polaridades de la eficiencia en el funcionamiento de las unidades psíquicas a las cuales hemos hecho referencia con anterioridad. De aquí que la dependencia aludida

entre la aplicación de una estrategia sostenedora y la elevación de la eficiencia funcional de la unidad psíquica correspondiente --el estado de satisfacción-- se establece con carácter mediato a través de las condiciones personales con las que cuenta el sujeto. Lo mismo ocurre con la búsqueda de elevadas eficiencias funcionales en las unidades psíquicas restantes.

De lo expuesto se infiere que es inadmisibile el paralelismo existencial entre la formación de la personalidad y los plazos temporales predeterminados. Las posibilidades formativas son bien distintas en las personas. En esto consiste el "mecanismo" psicológico inherente a la elaboración y aplicación de las denominadas por nosotros estrategias, las cuales difieren en los objetivos que se persiguen y en las dependencias a las que están sujetas, mientras tienen de común la estructuración de algoritmos de orientación que deben responder a la naturaleza de la unidad psíquica sometida al cambio.

Volviendo a lo que concierne a la correlación de las variables, puede darse el caso de un adolescente que, teniendo los recursos personales suficientes, desconozca que los posee y no se implique en la tarea. Probablemente una de las causas que generen tal actitud puede ser el propio desconocimiento de la posesión de los recursos. Es por ello que en aquellos casos en que la persona poco se conoce, se conoce inadecuadamente o no se conoce, es necesaria la aplicación de estrategias metacognitivas.

Puede también diferenciarse entre los adolescentes quien, conociendo que no posee los recursos necesarios para resolver un problema, se implica en él. Este caso es considerado por nosotros como el de mayor grado de irresponsabilidad, pues la no posesión

del recurso conduce inevitablemente al fracaso con la consecuente pulsación de la autovaloración personal. Es decir, la persona con una autovaloración artificialmente elevada no responde de la misma forma ante el fracaso que otra, cuya autovaloración se halla en los límites o por debajo de los umbrales de adecuación. En efecto, en el primer sujeto la frustración ante el fracaso puede dañar su historia personal y engendrar, con ello factores virtualmente psicopatógenos, no compatibles con el necesario ajuste a la armonía y las contradicciones vitales de su existencia.

No obstante, puede existir quien se implique en la tarea, conociendo que no posee los recursos cognoscitivos e instrumentales para ello. Su implicación puede estar dada en que el adolescente realmente está movilizado por aspiraciones, intereses, ideales que influyen en su actuación. Es por ello que el caso requiere de una estrategia cognitivo-instrumental, por no contar con las condiciones personales necesarias o combinarla con una estrategia movilizativa hacia otro tipo de contexto o de reorientación motivacional.

La estrategia cognitivo-instrumental también ha de ser aplicada en el caso en que el adolescente no se implica en las tareas porque conoce de sus limitaciones ejecutoras. Siempre que la causa de la no implicación esté dada por el conocimiento de las dificultades, lo identificaremos como un caso de alta responsabilidad.

Por último, hay casos que pueden ser agrupados en aquellos que desconocen que no poseen recursos para la ejecución efectiva de su actuación ante determinadas tareas. Dentro de este grupo se definen los que se implican en su ejecución y los que no. El desconocimiento de sí mismo, más la no posesión de recursos, es una confluencia de variables alarmante para la actuación de cualquier persona, siempre

que esta se implique en situaciones para las que no está preparada, lo cual necesariamente ha de abocar en un acto de alta irresponsabilidad y, por supuesto, en el fracaso. Es inminente la aplicación combinada de estrategias cognitivo-instrumentales y metacognitivas.

El último caso de este grupo puede ser descrito como el adolescente o el joven que desconoce que no posee algún recurso para actuar sobre un problema dado y que tampoco se implica en él. Esta persona llama a la reflexión, toda vez que las estrategias a aplicar no solo se centran en la formación y el desarrollo de los recursos cognitivos, instrumentales y metacognitivos, sino también en el desarrollo de las potencialidades motivacionales-afectivas.

Los casos presentados más arriba pueden sintetizarse como aparece en el *esquema 4*, de acuerdo con las variables cruzadas.

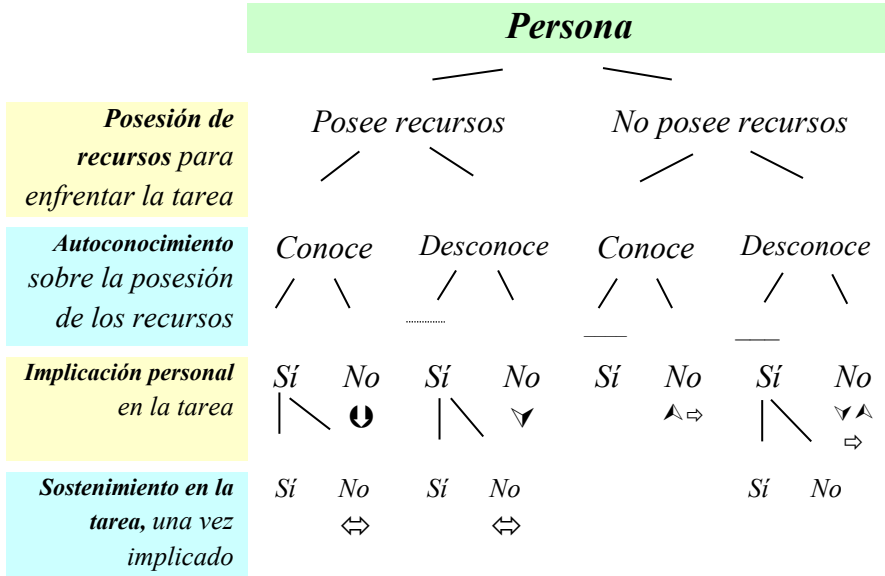
A partir de lo expuesto, no es casual que nos preguntemos si la actuación personal responsable o no se manifiesta en el adolescente, en todos y cada uno de los contextos con los que se implica. La respuesta se halla implícita en los casos referidos tomando como indicadores las variables utilizadas para las descripciones de los casos hipotéticos.

La pareja, la familia, el grupo, el maestro, la comunidad, etc. y las relaciones que se establecen entre estos, conforman los diferentes contextos de actuación de los adolescentes y los jóvenes, por lo que el éxito de la actuación de estos está en la posesión de los recursos personales que exigen las contingencias con las que se implica.

La persona en las múltiples relaciones que establece con la realidad objetiva y/o subjetiva está sujeta a actuar consecuentemente o no,

coherentemente o no, responsablemente o no, en diferentes contextos: profesional, familiar, grupal, comunitario, de pareja, de amistad, etc. A nuestro juicio, no necesariamente la actuación irresponsable de una persona hacia un contexto implica, de hecho, la irresponsabilidad de su actuación hacia otro contexto. Es bien conocido por todos que existen profesionales muy competentes, pero que en sus relaciones contextuales familiares son censurados por su actuación concreta.

Esquema 4: “*Interacción de variables de naturaleza motivacional-afectiva y cognitivo-instrumental en el estudio de la personalidad adolescente*”



**Fuente:** elaboración propia

**Leyenda**

- \_\_\_\_\_ Irresponsabilidad
- ↻ Estrategia Direccional
- ↘ Estrategia Metacognitiva
- ↗ Estrategia Movilizativa hacia otros contextos
- ↔ Estrategia Cognitivo-Instrumental
- ↔ Estrategia Sostenedora

De aquí que la actuación personal responsable de esta persona está dada solo hacia su contexto profesional, lo que nos hace pensar en una *actuación personal responsable contextual concreta*.

Otras personas, por el contrario, son bien responsables hacia varios de los contextos con los cuales están implicadas; en este caso, estamos tratando de una *actuación personal responsable contextual relacional*, y existen unas terceras en que su responsabilidad es generalizada y manifiesta en todos y cada uno de sus contextos. Nos referimos entonces a la *actuación personal responsable supracontextual*.

¿Qué relación guarda lo que hasta ahora se ha expuesto con el problema de la autodeterminación en la adolescencia?

Como hemos señalado, la función fundamental de la personalidad de un sujeto está focalizada en la facultad de regular su propia actuación. En este caso, estamos hablando de autorregulación, lo que le permite a la persona poder actuar por sí misma.

Sin embargo, esta facultad distintiva de la personalidad no implica, de hecho, que la persona asuma posiciones muy personales ante determinadas situaciones o contextos, pues la fuente de su comportamiento puede hallarse predominantemente fuera de ella misma.

Cuando la autorregulación de la actuación personal emana del predominio del contexto sobre el sujeto que actúa, entonces la persona, adecuándose a ese contexto, se adapta a él. Este tipo de autorregulación es denominada, por algunos autores, como autorregulación heterónoma, dependiente o adaptativa, por la función que cumple para la personalidad.

Asimismo, puede suceder que la autorregulación de la personalidad sobre la actuación de la persona tenga su origen predominantemente en ella misma y, por lo tanto, las conductas que asume frente a determinados contextos están sólidamente "avaladas" por decisiones configuradas dentro de ella misma, es decir, que independientemente de la "presión" que sobre ella ejerza el contexto con el cual está implicado, la persona, en un firme acto decisivo, se implica o no en la ejecución de determinada tarea y asume, previa anticipación al hecho, la responsabilidad de las consecuencias que esta genera. Esta forma de autorregulación es denominada autónoma, independiente o transformadora, a tenor del predominio del sujeto que actúa sobre su contexto de actuación. En este caso, la autorregulación es denominada autodeterminación, porque el comportamiento personal, está predominantemente determinado por la propia personalidad del sujeto actuante.

Ahora bien, ¿qué es lo que posibilita la autodeterminación en la actuación personal como nivel superior de autorregulación?

Si bien en la actuación personal autodeterminada está implícita la propia autorregulación heterónoma, por cuanto la actuación personal no siempre y en todos los casos está dirigida a la transformación del contexto sobre el cual se actúa, la posibilidad de ser altamente independiente en el comportamiento es el rasgo conspicuo que indica la autodeterminación. Para que en una persona pueda tener lugar una actuación independiente en un contexto dado es necesario que esta, como condición previa indispensable, posea los recursos cognitivo-instrumentales y metacognitivos que le posibiliten la consecución de sus expectativas. Por supuesto, tales premisas no son suficientes si en su actuación no se toman en consideración también aquellas que

intervienen de carácter motivacional-afectivo, las cuales lo movilizan, le otorgan dirección y lo sostienen en ella.

Con relación a la autodeterminación se ha versado en función del contexto profesional. En las investigaciones realizadas sobre este tema, la autodeterminación ha estado relacionada preferentemente con las intenciones profesionales y con el desarrollo de la autovaloración, como formación psíquica de carácter motivacional, así como con la concepción del mundo (González, 1989; Bozhovich, 1975). Al conceptualizar la autodeterminación personal como "...expresión de una decisión profundamente individual, que expresa un elevado nivel de elaboración y reflexión consciente sobre su contenido, lo cual presupone el desarrollo de la concepción del mundo" (González, 1989, p.141), se hace referencia a factores de índole cognitivo-instrumental, pues el nivel de elaboración y reflexión dependen del desarrollo alcanzado por el pensamiento y, en sentido general, por el nivel de eficiencia del funcionamiento ejecutor del sujeto, pues la concepción del mundo, en tanto valores, concepciones, normalizaciones, respectivamente, regulan la actuación del sujeto. Por supuesto que para lograr esa instrumentación la persona debe estar lo suficientemente satisfecho con lo que realiza y cómo lo realiza, por lo que puede, de este modo, generar determinados afectos en forma de emociones, sentimientos, pasiones en torno a su actuación.

Esto reafirma nuestra posición con relación a los recursos personales de naturaleza cognitivo-instrumental como condición indispensable de la actuación autodeterminada.

Es por ello que enfatizamos, una vez más, que todo comportamiento autodeterminado de la personalidad está sustentado por los

indicadores que sistematizamos con anterioridad. Detrás de toda la conducta autodeterminada se halla, en primer lugar, la posesión de los recursos personales pertinentes a las condiciones contextuales en las que se hallará implicada la persona. Estos recursos, independiente-mente de su ajuste o adecuación al contexto para lograr la efectividad necesaria, se manifiestan a través del conocimiento que de sí tenga la persona dada, es decir, del conocimiento de las condiciones propias con las que ha de contar para resolver la tarea y del conocimiento de las condiciones contextuales que tiene delante. Estos recursos metacognitivos y cognitivos, respectivamente, pueden condicionar la implicación o no de la persona en la ejecución de la tarea y, por ende, el sostenimiento en ella en virtud del despliegue de enormes esfuerzos volitivos, aunque, como vimos en los casos hipotéticos, algunos se implican en la tarea sin poseer los recursos; lo que sucede es que pocas veces se sostienen producto del nivel de insatisfacción que le generan los fracasos reiterados. Por lo tanto, independientemente de que llegaron a implicarse por su elevado nivel de compromiso personal con la tarea, no ocurre la actuación autodeterminada, pues no logran ser totalmente independiente de su contexto en la ejecución de la tarea, con la consiguiente irresponsabilidad que paralelamente aparece.

Así, los recursos personales cognitivos, instrumentales y metacognitivos constituyen la primera condición necesaria, aunque no suficiente de la actuación personal autodeterminada.

De todo esto se infiere que nuestros adolescentes, y parte de nuestros "jóvenes" no actúan autodeterminadamente por no disponer de los recursos personales necesarios que han de ponerse en juego para la solución de las tareas vitales o de cualquier otra índole. En la

investigación, construimos una situación experimental con estudiantes de 8<sup>vo</sup>. grado para determinar la presencia o no de la responsabilidad en la autorregulación de su actuación en el contexto escolar. Investigamos la responsabilidad ante la asunción de una tarea grupal (ser jefe del Destacamento Pioneril) y una tarea de sesgo académico (ser monitor de Matemática).

Para la primera tarea, estudiamos un grupo de alumnos al que se le aplicó el test sociométrico y la escala de sentido personal hacia el grupo (presentada en el capítulo 4). Para estudiar la responsabilidad ante una tarea académica, aplicamos un ejercicio de Matemática referido al cálculo de potencia (examinado por los estudiantes en el curso anterior) y, seguidamente a la resolución del ejercicio, fue aplicado el cuestionario de metacognición instrumental (explicado en el capítulo 3.3).

La situación experimental para la primera tarea consistió en seleccionar aquellos alumnos que resultaron rechazados por el grupo, según los resultados obtenidos en el test sociométrico y que, al mismo tiempo, le otorgaron menos puntuación al grupo en la escala de sentido personal (5 alumnos), así como aquellos que resultaron líderes y que mejores puntuaciones otorgaron al grupo a través de la escala mencionada (2 alumnos).

A estos alumnos se les realizó una entrevista individual, en la cual se le planteó la tarea de asumir una responsabilidad pioneril dentro del Destacamento de pioneros del aula; además se realizaron preguntas dirigidas a conocer los requisitos del cargo y de sus posibilidades para desempeñar estas tareas, si ocupaban alguna responsabilidad en el Destacamento y sus resultados en la ejecución de esta actividad,

su grado de compromiso con el grupo, su deseo de permanecer en el grupo, etc.

La otra situación experimental consistió en seleccionar aquellos alumnos que peores resultados obtuvieron en la resolución del ejercicio de matemática y que, además, menor conocimiento tenían de sus posibilidades de ejecución a partir de los datos que aportó el cuestionario de metacognición instrumental.

En este caso, teniendo como condición que la solución de la tarea de Matemática solo pudieron resolverla 2 alumnos, seleccionamos aquellos que habían intentado solucionarla infructuosamente y que, al mismo tiempo, completaban el cuestionario de metacognición con cualquier tipo de respuesta, en algunos casos inverosímiles. Estos alumnos resultaron ser aquellos que el aula consideraba de mejores promociones académicas en la asignatura de Matemática y los que la autovaloración de sus posibilidades era por encima de los resultados obtenidos (3 alumnos).

Además, fue seleccionado para la entrevista individual el alumno que mejores resultados obtuvo en la ejecución del ejercicio, así como en las respuestas al cuestionario de metacognición para hacer un estudio comparativo con los alumnos antes mencionados.

Como resultado de la primera situación experimental se pudo constatar que todos los entrevistados, con excepción de un alumno (líder y elevado sentido personal hacia el grupo), desconocían las tareas y requisitos para enfrentarla, pues todo lo resumían en que había que "imponer respeto para que le hicieran caso".

El único caso detectado de responsabilidad ante el grupo fue Jefe de Destacamento el curso anterior y había rechazado la tarea este curso,

al vivenciar el fracaso en ella. Esto lo condujo a valorar sus pocas posibilidades para ejecutar la tarea a pesar de que continuaba teniendo un alto sentido personal por el grupo y resultaba ser el líder del aula.

La otra líder del grupo, si bien, en opinión del grupo y de ella, se desempeñaba decorosamente en sus funciones como Jefa de Destacamento, tenía cierto desconocimiento de todas sus funciones, así como de sus propias cualidades personales para enfrentar la tarea.

Cuatro de los entrevistados que poseían una posición desfavorable con respecto al grupo, desempeñaban algún cargo en el Destacamento de Pioneros, es decir, que la situación experimental no era necesaria, pues la tarea ya la habían asumido, aunque con gran desconocimiento acerca de los requisitos que exigía esta, de sus posibilidades de ejecutarla; algunos de ellos se autopropusieron, sobre todo para ocupar un lugar dentro del grupo de coetáneos.

Solo un alumno, cuya posición era desfavorable, no tenía cargo y tampoco lo aceptaba, aunque no sabía el porqué de su actitud ni qué requisitos exigía el ser buen dirigente.

La otra situación experimental puso de manifiesto que no había monitor de Matemática, pues el profesor era nuevo y no había hecho la selección. Solo el alumno de buenos resultados y adecuado conocimiento de sí pudo argumentar su vocación hacia la Matemática, sobre todo, hacia el álgebra, y referimos su método de estudio; además relató el origen de sus intereses que partía de la estimulación por parte de su mamá. Este alumno estuvo dispuesto a

asumir la tarea, pues argumentó que le gusta enseñar a otros y que tiene facilidades para ello.

En el caso de los tres alumnos restantes, estuvieron dispuestos a asumir la tarea, a pesar de que desconocían los resultados obtenidos en la ejecución de esta; incluso pensaban haber obtenido buenos resultados. Además, no pudieron referir método de estudio alguno, ni interés hacia algo. Consideran que son los mejores dentro del grupo en esta asignatura.

Como se puede apreciar, priman los casos en que hay desconocimiento de la no posesión de recursos para ejecutar la tarea y se implican en ella, aunque hubo un caso que, por haberse implicado y fracasado, toma conciencia de sus propias limitaciones y la rechaza. Hay otro que desconoce que no posee los recursos y tampoco se implica. Solo podemos referir dos casos de responsabilidad ante la situación dada: uno que la acepta porque conoce que posee los recursos y otro que la rechaza porque conoce que no los posee.

Las causas que podemos señalar ante estos resultados se centran fundamentalmente en la escasa orientación que brindan los profesores sobre las características de las funciones de cada cargo, sobre las cualidades de un dirigente estudiantil en el aula, sobre las invariantes funcionales para la ejecución de una instrumentación (el profesor no nos pudo describir con precisión los pasos necesarios para la ejecución de la tarea por él propuesta); los profesores no propician condiciones para la autovaloración de los resultados por los alumnos, teniendo, como tendencia, buscar las causas de las dificultades fuera de ellos mismos. Con relación a la selección no

adecuada de los profesores por los miembros del grupo escolar hicimos hincapié en el *capítulo 4*.

Los resultados obtenidos apuntan a tomar en cuenta que la baja efectividad del funcionamiento ejecutor de las edades referidas influyen, consecuentemente, en el carácter irresponsable de la actuación de estas en el contexto escolar, por ser el que se ha estudiado, pero pensamos que estos resultados pueden generalizarse a otros contextos, lo que ha sido confirmado por otros investigadores hacia el contexto de pareja, de familia, etc. De aquí que sea inminente la necesidad de elaborar y aplicar estrategias de orientación, a las cuales ya hicimos mención, que apunten al desarrollo, sobre todo de la metacognición como fenómeno psíquico de carácter ejecutor que, a nuestro parecer, aporta el mayor valor metodológico-instrumental para el desempeño de la ejecución personal.

En el entrenamiento de la metacognición, un papel fundamental lo desempeña la valoración que él hace de lo que le rodea, incluidas otras personas y, sobre todo él mismo. Huelga tener presente que las investigaciones psicológicas han demostrado que las valoraciones acerca de otras personas u objetos ajenos se aproximan más a la objetividad que aquellas que realizamos sobre nosotros mismos. Este hecho todavía cobra mayor relevancia en las edades de la adolescencia y la juventud por el tipo de tarea que tiende a plantear la sociedad, cada vez con mayor nivel de exigencia. La autovaloración, generalmente, en la adolescencia tiende a ser inadecuada por exceso, sobre todo en adolescentes con rendimiento medio o bajo, según estudios realizados (Roloff, 1992), lo que aboca a la toma de decisiones sin poseer el adolescente los recursos o las

condiciones propias cognitivas, metacognitivas e instrumentales que lo permitan.

Es necesario trabajar conscientemente en función del desarrollo de la metacognición y de la observación del rigor metodológico en la formación y el desarrollo de la *valoración* y de la *demostración* como instrumentaciones, a nuestro juicio, fundamentales en el tratamiento psicológico del fenómeno que nos ocupa. Las invariantes funcionales de la instrumentación valorar se exponen en el *capítulo 3*.

A título de resumen, podemos considerar que la ***actuación personal responsable***, como fenómeno psicológico, debe tomarse en consideración por todos aquellos que, de una u otra forma, estamos implicados en la gestión de condicionar los contextos formativos de las nuevas generaciones. Es de gran importancia comprender que la responsabilidad, como rasgo personológico, es personal, construido y, por lo tanto, depende preponderantemente de la persona que ha de responder ante determinados deberes que formula y exige el grupo o la sociedad en general.

Condicionar la formación y la consolidación de una actuación personal responsable en nuestros adolescentes y jóvenes significa garantizar la calidad de sus futuras gestiones personales y profesionales.

El conocimiento por él mismo de que no posee tales recursos, implica asumir posiciones consecuentes y fundadas del porqué no logrará la consecución de determinados objetivos. Esto presupone la intervención concientizada del maestro para estimular aquellos esquemas cognitivos del estudiante que deben ser estructurados o ajustados en función del desarrollo de la esfera cognitivo-

instrumental de la personalidad. Consideramos que las alternativas metodológicas que se erigen sobre la base de estas concepciones planteadas deben ir encaminadas al entrenamiento del alumno en la concepción de sí mismo, en la de potenciar sus posibilidades cognitivas e instrumentales que directamente intervienen en el desarrollo de su estado metacognitivo, es decir, tenemos que lograr que el conocimiento de sí se vierta en el reconocimiento de las condiciones propias que posee o no para ejecutar la tarea que exige de su actuación concreta.

Nuestra gestión profesional ha de centrarse en la formación y el desarrollo de los estados cognitivo y metacognitivo, así como de la instrumentación ejecutora, como unidades psíquicas que responden a la regulación ejecutora de la personalidad y que, a nuestro juicio, condicionan, en primer lugar, la actuación autodeterminada y, por ende, responsable de la persona y, en segundo lugar, desarrollar estrategias movilizativas y sostenedoras para aquellos que, aún estando adecuadamente dotados de recursos cognitivo-instrumentales, no se implican en la tarea o no se sostienen en ella por un bajo nivel de efectividad de su función motivacional-afectiva.

## *Conclusiones*

Los resultados de la investigación realizada, apoyados en los criterios teórico-metodológicos adoptados, nos han permitido confirmar la hipótesis y cumplir el objetivo que nos planteamos, concluyendo que:

- Para lograr una caracterización integral de la personalidad del adolescente, los procedimientos metodológicos adoptados deben reflejar la unidad del funcionamiento motivacional-afectivo y cognitivo-instrumental, la cual se expresa en la estructuración peculiar de relaciones entre las diferentes unidades psíquicas que configuran la personalidad, por lo que, las técnicas e instrumentos seleccionados deben tender a revelar estas relaciones, tanto en su construcción como en su interpretación por parte del investigador, todo lo cual sistematiza la información obtenida.
- De acuerdo con la caracterización psicológica realizada, el período de la adolescencia se extiende en nuestros estudiantes de la enseñanza superior pedagógica, pues poseen peculiaridades psicológicas similares a los estudiantes de la enseñanza media, a saber, móviles de actuación, expectativas y proyectos, condiciones que generan su sostenimiento en la actuación, así como los recursos cognitivo-instrumentales con que cuentan, pues, aunque existen resultados algo superiores en los primeros, en general, las dificultades no son superadas en los niveles escolares precedentes con el ingreso a la Educación Superior.
- Existe un cambio de posición del estudiante de primer año de la enseñanza superior pedagógica hacia su familia y hacia su comunidad, como consecuencia del cambio que sufre la

interrelación generada por el adulto, dentro y fuera del hogar. Sin embargo, en el contexto escolar, las valoraciones de este se correlacionan con las del adolescente de secundaria básica y preuniversitario, lo que indica que no hay cambio de posición en el escolar, expresada en la tendencia, entre otras razones, de los profesores a apadrinar y disminuir las exigencias del estudiante.

- Tanto en nuestros estudiantes de segunda enseñanza como de la enseñanza superior pedagógica, la familia adquiere el primer lugar de incidencia con respecto al desarrollo de todas las funciones de su personalidad, según el sentido personal expresado por ellos, incluso, por encima del grupo de coetáneos.

## ***Bibliografía***

- (s/d). "Assesing adolescent interpersonal negotiation strategies: toward integration of structural and functional models". *Rev. Developmental psychology*, (Washington), 22(4):450-455, July, 1986.
- Atwater, E. (1989). "Adolescence". En: *Questions Young People Ask Answers that work*. W.T.B. and T.S. of New York, INC, Brooklyn, N.Y., U.S.A.
- Ausubel, D.P (s/d): "*Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*". México: Trillas.
- Barrón, R.A. (1991). "Constructivismo y desarrollo de aprendizajes significativos". En *Revista de Educación*, 294, Madrid Enero-Abril.
- Bermúdez Sarguera, R. y M. Rodríguez Rebutillo (2018a). *Psicología del pensamiento científico*. Guayaquil: Universidad Metropolitana del Ecuador. ISBN/978-959-257-523-3.
- \_\_\_\_\_ (2018b). "Una isla en medio del océano: así debe ser representada la relación de lo consciente y lo inconsciente". *Revista Universidad y Sociedad*. Vol.10 (04), pp.34-39.
- \_\_\_\_\_ (2017a). El conocimiento preconceptual: fuente del conocimiento científico. En *Revista Pedagogía Universitaria*, Vol.22, No.3, pp.1-22.
- \_\_\_\_\_ (2017b). "*Diagnóstico psicológico para la educación*". (2ª edición). Guayaquil: Edición Universitaria. ISBN/978-9978-59-128-4.
- \_\_\_\_\_ (2017c). Estructura del problema de investigación, contradicciones inherentes y exigencias metodológicas para su formulación. En: *Revista Pedagogía Universitaria*, Vol.22, No.2. pp.1-18.

- \_\_\_\_ (2016a). El concepto pedagógico de competencia: ¿un concepto integrador o una usanza intelectual contemporánea? En: *Revista Pedagogía Universitaria*. Vol.21, No.4. pp.16-37.
- \_\_\_\_ (2016b). Lo empírico y lo teórico: ¿una clasificación válida cuando se trata de métodos de investigación científica? En *Revista Pedagogía Universitaria*. Vol. 21, No. 2, pp.1-17.
- \_\_\_\_ (2014). Inteligencia dual contra inteligencias múltiples. En *Revista Cubana de Educación Superior*. No.1, enero-abril, pp.93-109.
- \_\_\_\_ (2007). Una aproximación más a la epistemología, lógica y metodología de la investigación educacional. En *Revista Cubana de Psicología*, Vol.21, No.2, pp.106-117.
- \_\_\_\_ (2007). Pirámide conceptual contra mapa conceptual: desde lo alto se piensa más lejos. En *Revista Cubana de Psicología*, Vol.21, No.2, pp.135-145.
- \_\_\_\_ (2004). Habilidades profesionales ¡no! Hábitos profesionales ¡sí! En *Revista Cubana de Educación Superior*, Vol. XXIV, No.2, pp.88-108.
- \_\_\_\_ (2004). El iceberg del Psicoanálisis se derrite. En *Revista Cubana de Psicología*, Vol. XX, No.1, pp.37-42.
- \_\_\_\_ (2003). La estructura de la actividad propuesta por A. N. Leontiev pudiera ser psicológicamente inconsistente. En *Revista Cubana de Psicología*, Vol. XX, No.1, pp.80-86.
- \_\_\_\_ (2003). Algunas consideraciones teóricas para el tratamiento metodológico de habilidades básicas en la Educación Superior. En *Revista Cubana de Educación Superior*, Vol. XXIII, No.1, pp.39-46.
- \_\_\_\_ (2002a). “¿Cómo utilizar el método de observación?”. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_ (2002). La sensación no es un proceso de naturaleza psíquica. En *Revista Cubana de Psicología*, Vol.19, No.2, pp.174-177.

- \_\_\_\_ (2002). ¿Pensamiento visual por acciones o percepción resolutive? En *Revista Cubana de Psicología*, Vol.19, No.2, pp.178-182.
- \_\_\_\_ (2002). Construcción del conocimiento científico: misión de la Universidad contemporánea. En *Revista Cubana de Educación Superior*, Vol.XXI. No.1, pp.97-110.
- \_\_\_\_ (2001). Principio de interiorización: ¿dialéctica de lo interno y lo externo? En *Revista Cubana de Psicología*, Vol.18, No.1, pp.69-72.
- \_\_\_\_ (2000). Sobre el problema fundamental de la psicología. En *Revista Cubana de psicología*. Vol.17 (3), pp. 266-271.
- \_\_\_\_ (2000). ¡Cuidado: ¡Zona de desarrollo próximo! En *Revista Cubana de Psicología*. Vol.17, No.1, pp.43-48.
- \_\_\_\_ (2000). Una vez más sobre el criterio de periodización del desarrollo psíquico. En *Revista Cubana de Psicología*. Vol.17, No.2, pp.49-53.
- \_\_\_\_ (1999). Presupuestos teóricos necesarios para la construcción del concepto de personalidad. En *Revista Cubana de Psicología*. Vol.16, No.2, pp.129-136.
- \_\_\_\_ (1996). *Teoría y metodología del aprendizaje*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_ (1994). "*Condicionamiento de la actuación personal responsable de nuestros adolescentes y jóvenes en función del desarrollo de su personalidad*". (Memorias del evento Provincial de Pedagogía'95), Ciudad de La Habana.
- \_\_\_\_ (1994). "*Influencia de lo innato y lo aprendido en lo construido por la personalidad, en función de su eficiencia profesional*". V Encuentro de Psicoanalistas y Psicólogos Marxistas, U/H.
- Betto, F. (2009): "*La obra del artista. Una visión holística sobre el universo*". La Habana: Ciencias Sociales.

- Bozhovich, L.I. (1976). *"La personalidad y su formación en la edad infantil"*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Brito Fernández, H. (1990). *"Capacidades, habilidades y hábitos. Una alternativa teórica, metodológica y práctica"*. I Coloquio sobre inteligencia, I.S.P."E.J.Varona".
- \_\_\_\_\_ (1998). "Caracterización de la efectividad de la motivación profesional pedagógica". Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en ciencias psicológicas, C. Habana.
- Calviño Valdés-F, M. (1987). "La categoría sentido personal". En *Revista cubana de Psicología*, 4(1). La Habana.
- Caño, M. del C. (1994). "Acerca de las estrategias familiares de enfrentamiento al ajuste actual". Ciudad de La Habana: Material impreso del Departamento de Estructura y Política Social del Ministerio de Ciencia, Técnica y Medio ambiente (MCTMA).
- Casales J.C. (1989). *"Psicología social. Contribución a su estudio"*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Chudnovsky, V.R. (s/d): "Sobre un enfoque por edades del problema de la formación de la personalidad del escolar". En *Revista Problemas de la Psicología*, No.4. (En ruso)
- Colectivo de autores (1991). *"Y ya son adolescentes"*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Colectivo de autores: *"Técnicas participativas de educadores cubanos I"*. Ciudad de La Habana: Centro de Intercambio Educacional "Graciela Bustillos".
- Colectivo de autores (1977). "Una experiencia de veinte años en el estudio de la actividad (conducta) nerviosa superior de los animales". En: *Antología psicológica*. Moscú: Prásviesheñie, (En ruso)

- Cronbach, L.J. (1968). "*Fundamentos de la exploración psicológica*". La Habana: Edición Revolucionaria.
- Cruz, M.C. (1986). "*Formación y desarrollo de las habilidades docentes*". Tesis de grado científico. Instituto Superior Pedagógico "E.J.Varona". Ciudad de La Habana.
- Darwin, Ch. (1993). "*Autobiografía*". Madrid: Alianza editorial.
- Davidov, V.V. (1986). "Los problemas fundamentales del desarrollo del pensamiento en el proceso de enseñanza". En: *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*, Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Elkoñin, D.V. (1987). "*Características individuales y por edades de los adolescentes menores*". Moscú: Proshvecheñie. (En ruso)
- Engels, F. (1982). "*Dialéctica de la naturaleza*". La Habana: Ciencias Sociales.
- \_\_\_\_ (1972). "*Anti-Dühring*". Buenos Aires: Claridad.
- Filsinger, E.E. & C.C.Anderson (1982). "Analysis of age effects in longitudinal studies of adolescent self-esteem". *Rev. Developmental psychology* (Washington), 18(3):380-384, May.
- Gabay, T. (1987). "*Etapa de materialización en el proceso de enseñanza*". Conferencias dictadas en la Facultad de psicología. La Habana: Edición universitaria.
- Galperin, P.Ya. (1979). "*Introducción a la psicología*". Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Gavrilova, T.A. (1984). "Nuevas investigaciones de las particularidades de la edad adolescente y juvenil". En *revista Problemas de la Psicología*, 1:152-157, Enero- Febrero, Moscú. (En ruso).
- Guétmanova, A. (1989). "*Lógica*". Moscú: Progreso.

- González, Serra, D. (1987). "*Motivación profesional*". Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- González Rey, F. (1983). "*Motivación Profesional en adolescentes y jóvenes*", Ciudad de La Habana: Ciencias Sociales.
- \_\_\_\_ (1983). "*Motivación Moral en adolescentes y jóvenes*", Ciudad de La Habana: Científico-Técnica.
- \_\_\_\_ (1984). "La categoría personalidad y su significación en el sistema categorial de la Psicología". En *Revista Cubana de Psicología*, La Habana, 1(1).
- \_\_\_\_ (1985). "*Psicología de la personalidad*", Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_ (1989). "*La personalidad: Principios y categorías*". Ciudad de La Habana: Ciencias Sociales.
- \_\_\_\_ (1992). "*Personalidad, salud y modo de vida*". Fondo editorial de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- \_\_\_\_ (1993). "*Problemas epistemológicos de la Psicología*". México: UNAM.
- González Rey, F. y A.Mitjás (1989). "*La personalidad: su educación y desarrollo*", Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y P. Baptista Lucio (2014). "*Metodología de la investigación*". (6ª edición). México: McGraw-Hill education.
- Hielsch, H. y M.Vorweg (1982). "*Psicología social marxista*". La Habana: Editora política.

- Havighurst, R. y A.Rieglr (1949). *"Adolescent character and personality"*. N.York: Jhon Wiley & Sons, INC.
- Iliazov, I.I. y V.Ya. Liaudis (1986). *"Antología de la psicología pedagógica y de las edades"*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Kelly, G. (1955). *"The psychology of personal constructs"*. Vol.I. Nueva York: Norton.
- Kolominsky, Ya.L. (1975). *"La psicología de la relación recíproca en los pequeños grupos"*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Kon, I.S. (1990). *"Psicología de la edad juvenil"*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Lafarga Corona, J. y J. Gómez del Campo (1982). *"Desarrollo del Potencial Humano. Aportaciones de una psicología humanista"*. Vol.1 y 2. México: Trillas.
- Leontiev, A.N. (1981). *"Actividad, Conciencia, Personalidad"*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Martínez, D. (1991). *"El modelo y su paradoja"*. Periódico Juventud Rebelde, 16 de Julio. La Habana.
- Maslow, A.H. (1943). "A theory of human motivation". *Psychological review*, 50. 370-396.
- Mena, S.I. (1987). *"Estudio del proceso de generalización del pensamiento en estudiantes de la Educación Superior"*. (Tesis de diploma), U.H.
- Miller, J.B. (1991). "Relations between young adults and their parents". En *Journal of Adolescence*, No.14, New York.
- Montero García, C.I. (1987). "Motivación y adolescencia". En *Cuadernos de Pedagogía* (Barcelona), 146:60-62, Marzo.

- Mudrik, A.V. (1997). "*Introduction to social pedagogy*". Moscú: Institut prakticheskoi psikologi Publ.
- Ojalvo M., V. (1987). "*El profesor guía en la Educación Superior. Estudio de algunos aspectos de su labor educativa*". (Material mecanografiado), CEPES, U.H.
- Petrovsky, A.V. (1979). "*Psicología pedagógica y de las edades*". Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_ (1980). "El desarrollo de la personalidad y el problema de la actividad fundamental". En *Revista Problemas de la Psicología*, No.1. (En ruso)
- Piaget, J. (1968). "*La construcción de lo real en el niño*". Buenos Aires: Proteo.
- Piaget, J. y H.Wallon (1966). "*Los estadios en la psicología del niño*". La Habana: Editora Revolucionaria.
- Prijozhan, A. y N.Tolstij (1992). "¿Qué caracteriza al adolescente actual?". En *Rev. Bospitañie shkolnikov*, No.5, Moscú. (En ruso)
- Réshetova, A.C. (1989). "*Plano verbal de la ejecución de la acción*". Ciclo de conferencias dictadas en la Facultad de psicología. Edición universitaria. Universidad de La Habana.
- Rodríguez Rebastillo, M. y R. Bermúdez Sarguera (2005): "*Las leyes del aprendizaje*". (1ª edición). Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_ (1996). "*La personalidad del adolescente. Teoría y metodología para su estudio*". (1ª edición). Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_ (1995). "*Desarrollo de los estados cognitivo, metacognitivo e instrumental en el adolescente y el joven a través de la instrumentación de estrategias en función de la*

*familia, el grupo escolar y la comunidad*". (Trabajo presentado en la IX Reunión científica de Profesores del I.S.P. "E.J.Varona" y en el evento Provincial de Pedagogía'95").

- \_\_\_\_ (1994). *"Dispositivo de pruebas para el conocimiento psicológico de adolescentes y jóvenes por el maestro"*. Trabajo presentado en la VII Reunión de Investigadores de la Juventud, C. Habana.
- \_\_\_\_ (1993). "Implicaciones de la intuición para la actuación de la personalidad". En *Memorias del Ier. Congreso de Parapsicología'93*, Palacio de Convenciones.
- \_\_\_\_ (1990). *"Enfoque sistémico en la estructuración del conocimiento científico: una alternativa metodológica"*. I Seminario Nacional de Filósofos. CENIC, La Habana.
- Rodríguez Rebastillo, M. (1985). "Desarrollo de habilidades para la investigación científica". En *Revista Varona*, No. 15, Ciudad de La Habana.
- \_\_\_\_ (1983). "Actitud hacia el trabajo y desarrollo grupal en estudiantes de la escuela vocacional "V.I.Lenin". En *Memorias del VI Forum científico nacional de estudiantes universitarios*, Stgo. de Cuba.
- Rogers, C. (2011). *"El proceso de convertirse en persona"*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Roloff G., G. (1990). "La comunicación en adolescentes y jóvenes". En: *Temas de Psicología Pedagógica para maestros II*, Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_ (1987). "La autovaloración: particularidades de su desarrollo en la infancia". La Habana: Ciencias Sociales.

- \_\_\_\_ (1991). "Comunicarse y entenderse". En: *Temas de Psicología Pedagógica para maestros III*, Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Román S., J.M. y Musitu, O. (1989). "Las relaciones familiares en la pubertad". En *Revista de Psicología*, Vol.XI (1), Tarragona, España.
- Rubinshtein, S.L. (1966). "*El proceso del pensamiento: el pensamiento y los caminos de su investigación. Las leyes del análisis, la síntesis y la generalización*". La Habana: Editora Universitaria.
- \_\_\_\_ (1979). "*El ser y la conciencia*". Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Siegel, S. (1974). "*Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*". México: Trillas.
- Talízina, N.F. (1984). "Conferencias sobre los "*Fundamentos de la Educación Superior*". La Habana: U/H, CEPES.
- Torroella, E. (1983). "*Cómo leer más y mejor*". Ciudad de La Habana: Pueblo y educación.
- Sálmina, K.I. (1988). "*Plano material de la ejecución de la acción*". Conferencias dictadas en la Facultad de psicología. La Habana: Edición universitaria.
- Venguer, L.A. (1981). "*Temas de psicología preescolar*". Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Vigotsky, L.S. (1968). "*Pensamiento y lenguaje*". La Habana: Edición revolucionaria.

## **Glosario**

**Actividad** Proceso de interacción entre dos

polos donde uno de ellos (sujeto) por su grado de activación, toma la iniciativa y la expresa con mayor intensidad que el otro (objeto), transformándolo a través de acciones y operaciones cuando existe correspondencia entre la necesidad del primero y la cualidad del segundo.

***Actuación*** *(del sujeto y/o de la persona)*

Interacción que establece el sujeto y/o la persona, a través de su actividad y comunicación, con los objetos, sujetos y las propias relaciones que estos establecen entre sí, al integrar el contexto sobre el que actúan.

***Autoconocimiento***

Conocimiento de sí mismo. Su carácter puede ser inmediato – cuando concierne al reflejo perceptual-- o mediato –cuando el reflejo concierne al concepto.

***Autoconcepto***

Formación psíquica de naturaleza metacognitiva que permite a la persona la explicación de las propiedades que la caracterizan como resultado de una reflexión

conscientemente dirigida al conocimiento de sí.

### ***Autorregulación***

Representación consciente que le permite a la persona planificar o premeditar su interacción con el contexto sobre la base de las peculiaridades de este, siempre que conozca el objetivo y los procedimientos que debe utilizar para alcanzarlo (*Expectativa de la personalidad y Estado Metacognitivo*).

### ***Autodeterminación***

Forma superior de la autorregulación. La persona es independiente del contexto; toma en consideración sus posibilidades para actuar y los requerimientos de este último. La transformación de la realidad o de sí mismo no depende directamente de las influencias que sobre ella ejerce el contexto.

### ***Comunicación***

Interacción entre dos polos (sujetos) que presentan un nivel de activación (regulación) congruente, donde uno de ellos expresa la tendencia a interactuar con el otro, mientras el segundo

tiende a aceptar esa interacción, y viceversa, a través de acciones y operaciones.

***Concepto***

Generalización que se configura a partir del establecimiento de relaciones de manera mediata. Este puede clasificarse en empírico (preconcepto) o teórico en dependencia del grado de exactitud con que se refleja la esencia del objeto.

***Conciencia***

Cualidad del reflejo psíquico en el ser humano que le permite representarse la realidad y planificar su transformación antes de que tenga lugar la interacción con su contexto. Esta se caracteriza por el reflejo mediato de la realidad, la cual es configurada (representada) mediante el lenguaje conceptual.

***Conocimiento***

Reflejo psíquico de la realidad (objetiva y/o subjetiva) que se obtiene a partir del establecimiento de relaciones entre los objetos susceptibles de ser reflejados de manera inmediata –perceptual-- o

mediata (racional-conceptual). En él se expresan estadios distintos que ascienden de lo concreto a lo abstracto.

***Conocimiento empírico***

Conocimiento racional que se obtiene a partir del establecimiento de relaciones entre la representación de los objetos o las partes de uno de ellos. Su obtención puede ser espontánea o dirigida y solo permite acceder a una parte de la esencia del objeto: a la expresada por las propiedades determinantes de éste.

***Conocimiento perceptual***

Reflejo integral del objeto --o del sujeto-- que necesariamente está ligado a la presencia de este último, en virtud del establecimiento de relaciones (de manera inconsciente) entre objetos o entre las partes de uno de ellos.

***Conocimiento racional***

Reflejo consciente de la realidad, configurado en la representación de las relaciones entre los objetos o entre las partes constitutivas de uno de ellos.

Dicha representación se forma sin la presencia de los objetos y a través de conceptos.

### ***Conocimiento teórico***

Conocimiento racional que se obtiene como producto del establecimiento de relaciones entre conceptos empíricos o teóricos. La relación que se establece es de carácter explicativo; a través de ella se hace explícita la dependencia causa-efecto, en la que un concepto (causa) constituye la condición determinante del otro (efecto). El conocimiento teórico (científico) solo se obtiene de manera dirigida y nos permite reflejar las esencias de modo ascendente, de órdenes superiores.

### ***Cualidad psíquica***

Forma (propiedad, carácter) de los objetos de estudio psíquicos que matiza su funcionamiento, permeándolos de una relativa estabilidad y distinción.

### ***Emoción***

Premisa o condición psíquica que sostiene la actuación del sujeto como estado reactivo a los

eventos contextuales que afectan la satisfacción de una necesidad y que adquiere determinada valencia a merced de esta última.

***Estilo de actuación***

Combinación peculiar de relaciones entre las diferentes funciones psíquicas y sus respectivos niveles de eficiencia. Tendencia psíquica o cambios de relativa estabilidad que ocurren en el objeto psíquico, caracterizando al sujeto en sus relaciones contextuales producto del establecimiento de relaciones peculiares entre las diferentes funciones psíquicas que tienen lugar en virtud del desarrollo alcanzado por cada una de ellas.

***Formación psíquica***

Estadio superior de desarrollo de los procesos psíquicos. Se caracteriza por su mediatez, concientización e integridad.

***Habilidad***

Instrumentación de carácter consciente –acción-- que se ejecuta con un alto nivel de dominio y que se subordina a un objetivo.

***Hábito***

Instrumentación de carácter inconsciente –operación--, cuyo rasgo distintivo lo constituye su alto nivel de dominio.

***Ideal***

Formación psíquica de la Expectativa de la personalidad que permite la orientación plenamente consciente y a largo plazo hacia la satisfacción de una determinada necesidad, imprimiendo direccionalidad a la actuación personal de modo estable y generalizado. La persona en su proyecto de actuación presupone el *para qué* de su dirección hacia un fin deseado.

***Inconsciente***

Cualidad del reflejo psíquico que permite reaccionar ante la realidad de manera inmediata, espontánea y no autorregulada, con el propósito de lograr la adaptación a ella. Su contenido es perceptual-motriz. A menudo, se usa el término *subconsciente* para expresar las diferencias cualitativas existentes en el desarrollo del psiquismo, en el que lo subconsciente se halla

subordinado a la naturaleza consciente de este, tomando en cuenta que el prefijo sub significa “*por debajo de*”, indicador de una forma inferior de movimiento con respecto a lo consciente. El psicoanalista lo concibe como una esfera intermedia entre lo inconsciente y la conciencia. Para nosotros, no hay distancia de significado entre uno y otro concepto, por lo que pueden ser empleados como sinónimos.

***Instrumentación  
psíquica***

Ejecución consciente –acción-- o inconsciente –operación-- que puede devenir, por ejercitación o entrenamiento, habilidad o hábito, respectivamente.

***Interacción***

Influjo o relación recíproca entre los objetos que constituye una condición para la existencia y organización estructural de un sistema. Puede presentarse en forma química, mecánica, magnética, eléctrica, biológica, psíquica, social, las cuales no son excluyentes entre sí. A medida que los sistemas se complejizan, sus formas de

interacción se incrementan y complementan.

***Motivo***

Fuerza psíquica de naturaleza motivacional que constituye la condición o premisa del desarrollo de la Intensidad Motivacional como objeto de estudio psíquico, cuya función es la de movilizar al sujeto durante su actuación hacia aquella parte del contexto que se adecua a la satisfacción de sus necesidades por las propiedades que este expresa. Se caracteriza predominantemente por su carácter inconsciente e inmediato.

***Objetivo***

Representación anticipada de aquel resultado que habrá de ser alcanzado en un plazo relativamente largo.

***Operación***

Instrumentación de carácter inconsciente y, por lo tanto, inmediata; su naturaleza es motora.

***Pensamiento***

Relaciones establecidas entre conceptos –empíricos o teóricos-- a nivel consciente. De acuerdo

con el grado de ascensión a los órdenes de esencia del objeto, este puede ser considerado como el estadio de transición o formación del Estado Cognitivo. Su existencia se expresa a través de la formación del concepto.

***Percepción***

Condición psíquica que promueve la obtención del conocimiento perceptual a través del cual se configura el reflejo integral e inmediato del objeto. Como cualquier otra condición psíquica, transcurre en el plano inconsciente y es un atributo del sujeto (animal o humano).

***Persona***

Sujeto capaz de autorregular su actuación de manera mediata, gracias a la adquisición del lenguaje verbal, lo que le permite obviar el estímulo inmediato y ser consciente de su actuación, en sentido general.

***Personalidad***

Cualidad relativa a la persona, de la misma forma que la subjetividad y la individualidad son cualidades relativas al sujeto y al individuo, respectivamente.

Configuración psíquica de la autorregulación de la persona que surge como resultado de la interacción entre lo natural y lo social en el sujeto, producto de la necesidad de dominar actuaciones cada vez más complejas y la posibilidad de subordinar sus necesidades más ingentes. Se manifiesta en un *estilo y tendencia de actuación* determinados, a partir de la estructuración de relaciones entre las funciones movilizador-direccional-sostenedora y cognitivo-metacognitivo-instrumental, en los planos interno y externo y los niveles consciente e inconsciente.

### ***Reflejo psíquico***

Reacción de los organismos vivos altamente organizados. Forma superior que adquiere dicha reacción ante los estímulos que son reflejados de manera íntegra por aquellos organismos que poseen Sistema Nervioso Superior: cerebro y médula espinal (desarrollo de los hemisferios cerebrales y la corteza), la cual permite la

regulación de la actuación del sujeto en un contexto dado.

***Sentimiento***

Transición psíquica de naturaleza afectiva, de carácter consciente y relativamente perdurable que media entre la emoción y la pasión como objetos psíquicos de igual naturaleza, cuya función es la de sostener a la persona en su actuación contextual, en virtud de la valencia de la atracción que manifiesta por un elemento de ese contexto, sobre la base del grado de satisfacción de la necesidad surgida.

***Sujeto***

Individuo que es capaz de reflejar psíquicamente la realidad, es decir, que posee un nivel de activación suficiente como para ejecutar una actuación a partir de las posibilidades que tiene de ser regulado. Individuo susceptible de ser regulado por otro.

***Tarea***

Condición psíquica de naturaleza direccional, inconsciente e inmediata, cuya función es la de orientar al sujeto (animal o humano) en la ejecución de una

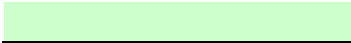
actuación. Representación anticipada de un resultado que debe ser logrado de modo inmediato\*.

***Tendencia  
compensatoria***

Formas múltiples de estructuración de relaciones entre los diferentes objetos de estudio psíquicos que configuran un determinado estilo de actuación. El predominio de unas funciones sobre otras depende del desarrollo alcanzado por cada una de estas, lo cual permite el funcionamiento psíquico integral del sujeto.

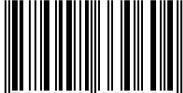
***Unidad psíquica  
estructural***

Representación de un tipo específico de relación que se establece entre los elementos de un sistema –en este caso, psíquico--, construido sobre la base de la jerarquía y la totalidad de aquellos. Objeto de estudio psíquico que integra, de manera organizada, determinado proceso y cualidad de igual naturaleza, manifestándose en ella el predominio de una función específica dentro del sistema de referencia.

- 
- 
- \* No es ocioso traer a colación que la inmediatez --o lo inmediato-- del reflejo psíquico está dado, no en la relación temporal mínima que media entre un estímulo y su respuesta, sino en que entre dicho estímulo y su respuesta no media concepto alguno, como sucede cuando del reflejo conceptual --del concepto-- se trata. En este último caso, el reflejo de la realidad es mediato, pues el concepto media entre la realidad que se refleja y el sujeto que la refleja. De manera que la inmediatez no se refiere aquí al tiempo que tarda el sujeto en responder ante un estímulo, sino al concepto que configura la realidad reflejada y que, por ende, media entre esta y la subjetividad humana.



ISBN: 978-9942-33-060-4



9 789942 330604

compAS