

Fundamentos psicológicos del proceso educativo universitario



EMILIO Alberto ORTIZ TORRES



ministerio de educación superior

Editorial Universitaria

Todas las universidades en una: *EDUNIV*

370-Ort-F

Fundamentos psicológicos del proceso educativo universitario. -- Ciudad de La Habana : Editorial Universitaria, 2008. -- 2 ed. --ISBN 978-959-16-0738-6. -- 136 pág.

1. Ortiz Torres, Emilio Alberto
2. Educación Superior

Edición: Dr. C. Raúl G. Torricella Morales

Corrección: Luz María Rodríguez Cabral



Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba, 2008

Editorial Universitaria, 2008

La Editorial Universitaria publica bajo licencia Creative Commons de tipo: Reconocimiento No Comercial Sin Obra Derivada. Se permite su copia y distribución por cualquier medio siempre que mantenga el reconocimiento de sus autores, no haga uso comercial de las obras y no realice ninguna modificación de ellas. La licencia completa puede consultarse en:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/legalcode>

Editorial Universitaria

Calle 23 entre F y G, No. 564

El Vedado, CP 10400

Ciudad de La Habana, Cuba.

e-mail: torri@reduniv.edu.cu

Sitio Web: <http://revistas.mes.edu.cu>



UNIVERSIDAD DE HOLGUÍN OSCAR LUCERO
MOYA (UHOLM)

CUBA

CENTRO DE ESTUDIOS SOBRE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR (CECES)

***FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DEL PROCESO
EDUCATIVO UNIVERSITARIO***

AUTOR: DR. EMILIO ORTIZ TORRES

2006

ISBN 959-16-0404-1

CURRÍCULUM CIENTÍFICO
EMILIO ALBERTO ORTIZ TORRES

Fecha de nacimiento: 31-3-55, Holguín, CUBA.

Licenciado en Psicología (1978), Doctor en Ciencias Psicológicas (1997). Profesor Titular de la Universidad de Holguín. Director del Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior (CECES). Posee más 25 años de experiencia docente en la Educación Superior en asignaturas de contenidos psicológicos y pedagógicos, tanto en pregrado como en posgrado en Cuba y en el extranjero (Colombia, México, Honduras y Perú). Es miembro del comité académico de varias maestrías y diplomados en Ciencias de la Educación. Se ha especializado en los problemas epistemológicos de la investigación educativa, la comunicación pedagógica, los fundamentos psicológicos del proceso educativo y las concepciones sobre el aprendizaje en la enseñanza superior, sobre la base de su labor docente en la enseñanza de posgrado, la realización de diferentes investigaciones y la tutoría de tesis de maestría y de doctorado. Tiene más de 20 artículos científicos publicados en revistas especializadas en el país y en el extranjero (España, México, Costa Rica, Argentina, Colombia y Perú). Tiene publicados los siguientes libros en formato electrónico: La Comunicación Pedagógica (2001, Editorial Digital Libros en Red de Argentina, Problemas Contemporáneos sobre Didáctica de la Educación Superior (2003, Universidad de Holguín), Comunicarse y Aprender en el Aula Universitaria (2005, Universidad de Holguín). Ha participado como ponente y tribunal en múltiples eventos científicos nacionales e internacionales.

Ha dirigido la formación de profesores universitarios a través de sistemas de superación posgraduada para la elevación de su preparación psicopedagógica. Es miembro de la Comisión de Grado Científico en Ciencias Pedagógicas de la Universidad y Coordinador del Doctorado Curricular en Pedagogía de la Educación Superior. Es asesor de la Vice-Rectora Docente. Es experto provincial para la evaluación de proyectos de investigación en Ciencias Sociales del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (CITMA) de Cuba.

ÍNDICE

- **INTRODUCCIÓN**
- **LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN**
- **LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN LAS PRINCIPALES CORRIENTES PSICOLÓGICAS CONTEMPORÁNEAS**
- **PRINCIPIOS Y CATEGORÍAS EN LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN**
 - **Principio de la Personalidad**
 - **Principio de la Unidad de lo Cognitivo y lo Afectivo**
 - **Principio de la Unidad de la Actividad y la Comunicación**
 - **La categoría Personalidad**
 - **La categoría Actividad**
 - **La categoría Comunicación**
 - **Comparación entre las categorías Actividad y Comunicación**
 - **Características de la actividad y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje**
 - **Procesos Cognitivos**
 - **Procesos Afectivos**
 - **Los niveles de regulación de la Personalidad**
 - **Las formas de asimilación de la actividad en el plano ejecutivo**
 - **Habilidades lógicas, intelectuales o técnicas de pensamiento**

➤ **¿Cómo deben enseñarse las habilidades?**

■ **EL ENFOQUE PERSONOLÓGICO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE**

■ **EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE COMO DESARROLLADOR DE LA
PERSONALIDAD DE LOS JÓVENES Y ADULTOS UNIVERSITARIOS**

■ **BIBLIOGRAFÍA**

INTRODUCCIÓN:

Este libro fue elaborado originalmente para dar respuesta a los cursos de educación posgraduada que el Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior (CECES) de la Universidad de Holguín ha venido impartiendo desde hace años a profesores universitarios en Cuba y en el extranjero.

La palabra fundamento es sinónimo de apoyo, base, cimiento, por lo que los fundamentos psicológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario se refieren a aquellos contenidos más importantes dentro de la Psicología de la Educación que necesitan los profesores universitarios como apoyatura teórica y metodológica para su labor docente e investigativa. Estos contenidos se encuentran dispersos en la literatura de carácter psicológico y psicopedagógico desde diferentes enfoques con gran profusión de conceptos, teorías y principios, por lo que resultaba imprescindible una síntesis didáctica que facilitara la comprensión de los conceptos básicos, sus relaciones, así como su aplicación adecuada al contexto educativo universitario, a partir de la certera vinculación con la experiencia profesional de cada docente.

Sin embargo, la propia confección de cada uno de los contenidos y su correspondiente impartición fue obligando a reelaborarlos y enriquecerlos debido a la riqueza de su confrontación con los alumnos-profesores en el aula y a la búsqueda de las publicaciones más actualizadas sobre el tema que incluyen resultados de investigaciones. De manera que trascendió los límites de ser solo el material docente de una asignatura para convertirse en un libro que posee también valor de uso para los profesores universitarios como parte del proceso de profesionalización docente, así como para aquellos que investigan problemas relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario.

Se incluyen a lo largo del libro varios cuadros sinópticos que resumen esquemáticamente los contenidos más importantes abordados para que contribuyan a su aprendizaje. Al final se detalla la bibliografía revisada por el autor para la elaboración del libro que puede servir de orientación para los que deseen continuar profundizando en dichos contenidos.

Dr. Emilio Ortiz Torres

LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

La Psicología como ciencia y profesión

La Psicología es una forma de actividad humana en la que coinciden ciencia y profesión a la vez. El término proviene del griego *psyche* que significa alma. Como ciencia tiene su objeto de estudio bien definido el cual es la subjetividad en sus diferentes manifestaciones al nivel de la vivencia individual, del hecho colectivo y del fenómeno del inconsciente. El término subjetividad es la calidad de lo subjetivo, del latín *subiectivu*, es lo relativo al sujeto, a su modo de pensar y de sentir, su mundo interno, psicológico, que tiene existencia real, pero no un carácter objetivo (no es palpable, no existe fuera e independientemente de la conciencia del hombre), pero con existencia real.

La subjetividad se constituye como experiencia interior, propia, vivida dentro de sí, de cada cual, muy personal y exclusiva, por eso se le denomina experiencia subjetiva porque es inherente al sujeto, a la persona. Es difícil de transmitir con precisión a través del lenguaje. La realidad existe en las personas como subjetivación, es una realidad subjetivada.

Esta subjetividad tiene una triple determinación:

- **Biológica:** las personas tienen un condicionamiento natural para la subjetividad, es innata, viene contenida en el cerebro y en su desarrollo natural.
- **Psicológica:** las personas se hacen a sí mismas, son lo que quieren ser, denominando este proceso autodeterminación.
- **Histórico – cultural (social):** el ser humano es el resultado de influencias del medio socio cultural en el cual crece y se desarrolla el individuo. La subjetividad tiene una determinación social, la cual está determinada por la época y el momento histórico en el que el ser humano desarrolla su vida, la familia en que se desarrolla, la escuela en que se educa, los grupos de

amigos, la comunidad en que vive y todas los demás sistemas de influencias que son ejercidas sobre la persona individual.

Por tanto, la subjetividad está plurideterminada, integrando los aportes dados por cada una de las explicaciones anteriores y concibiéndola a la vez como determinación bio- psico- social.

La Psicología como profesión tiene bien delimitadas sus áreas de actuación y sus acciones profesionales, dentro de las cuales está la Psicología de la Educación como rama derivada de ella.

La Psicología de la Educación

La Psicología de la Educación es considerada por los estudiosos como una rama de la Psicología y a la vez como una de sus áreas de actuación. Posee sus antecedentes históricos muy asociados al propio desarrollo de la Psicología como ciencia.

Antecedentes históricos

El término Psicología de la Educación, Psicología Pedagógica o Psicopedagogía es relativamente reciente, o al menos posterior a la aparición de la Psicología y la Pedagogía como ciencias independientes. Desde hace algunos años se viene reiterando dentro de las Ciencias de la Educación no solo como campo del conocimiento científico, sino como carrera universitaria, y por tanto, como profesión en el mundo (C. Valdivia, 1992).

Los antecedentes están en la Psicología aplicada a la Educación. Se ubica su surgimiento a los finales del siglo XIX, por el interés de los psicólogos en las características de la psiquis infantil en relación con las tareas de la enseñanza y la educación, así como por la necesidad de organizar el proceso pedagógico sobre una base psicológica, es decir, conocer al hombre antes de educarlo (M. Yaroshevsky, 1987).

En este enfoque histórico se observa un interés y preocupación constante en hallar una fundamentación psicológica de la Pedagogía. Se remonta a la historia de la cultura grecolatina, mencionando a Platón y Aristóteles en cuanto

a sus referencias a la constitución de la personalidad del individuo y a la forma de cómo orientar a la naturaleza humana para conseguir mejores resultados (M. Prieto, 1985).

En los Estados Unidos se destaca a W. James como fortalecedor de la interrelación e interdisciplinariedad de la Psicología y la Pedagogía, así como la obra de E. Thorndike que contribuyó a la rigurosidad y autonomía de la Psicología de la Educación. También son mencionados por esta autora el suizo Claparede, los franceses Binet y Simón, el alemán K. Lewin y el norteamericano J. Watson.

En Latinoamérica un numeroso abanico de fenómenos psicológicos tiene aplicación directa al campo de la Educación, como terreno de muchos y patrimonio exclusivo de nadie. Desde el punto de vista histórico a las relaciones entre la Psicología y la Pedagogía se le llamó Psicopedagogía por influencia europea, criterio que fue siendo desplazado por el término Psicología Educativa o Educacional, a partir de los años 50 por influencia norteamericana. Y que los orígenes de la Psicología como profesión están íntimamente relacionadas con las aplicaciones pedagógicas, un ejemplo de ello fue la creación y aplicación de los test mentales (A. Orantes, 1993).

Las relaciones entre Pedagogía y Psicología tienen en común al hombre, la Psicología para estudiarlo y la otra para formarlo, pero marcharon por sendas paralelas, el movimiento de la Escuela Nueva estimuló la integración entre ambas y en la actualidad la Psicopedagogía debe preocuparse por el hombre concreto, conocerlo y educarlo (A. Merani, 1983).

En el caso de Cuba su historia educacional demuestra fehacientemente que, desde el siglo XIX, existió íntima unidad entre el pensamiento psicológico y el pedagógico, como son los casos de la obra y la labor educacional de pedagogos y pensadores, tales como F. Varela, J. L. y Caballero y E. J. Varona hasta el presente (E. Ortiz, M. E. Segura y S. Boleda, 1991).

De manera que la Psicología y la Pedagogía son ciencias que han estado muy vinculadas desde el punto de vista histórico y lógico, sin embargo, en

determinados momentos, dentro de la denominada Pedagogía Socialista, predominaron criterios que, sin desconocer las relaciones entre ambas, esbozaban posiciones esquemáticas sobre sus diferencias, así como pobreza en su objeto y en sus categorías fundamentales. Dentro de la Pedagogía y la Psicología Marxistas se evidenciaron limitaciones que salieron a la palestra pública sobre todo a partir del cisma del campo socialista. Entre ellos están (E. Ortiz, 1992):

- **Nunca lograron la necesaria sistematización e integración del conocimiento tan caro a toda teoría científica, al proliferar enfoques que, sin dejar de responder a la línea oficial, obedecían a criterios particulares de autores, los cuales destacaban o ponían en el centro de sus concepciones categorías rectoras por sobre las demás, como es el caso de la categoría actividad, con la consiguiente fragmentación de la teoría psicopedagógica.**
- **Comenzó a predominar un tipo de investigación de carácter empirista y poco aliento generalizador, en la que se investigaban aspectos aislados del fenómeno pedagógico y se desaprovechan las posibilidades de alzarse por encima de los datos concretos.**
- **Se pretendió generalizar un modelo pedagógico ideal, utópicamente válido para cualquier sociedad socialista, sin importar las condiciones concretas de cada país, su cultura, historia, tradiciones y costumbres.**
- **Los problemas de investigación no estaban directamente determinados por la vida de la escuela y la educación, sino por determinaciones oficiales, pues hasta había temas prohibidos y otros superinvestigados (pero no resueltos en la práctica educativa).**
- **La teoría psicopedagógica brindaba una visión desproblematizada de la sociedad socialista, de carácter idílica y paradisíaca. Por el contrario, la imagen de la sociedad capitalista era escatológica, de derrumbe inminente y crisis total.**
- **Existía una incongruencia entre la adopción del principio de la unidad de lo instructivo y lo educativo y su falta de concreción en la práctica pedagógica.**

■ **Divorcio evidente entre los resultados de las investigaciones psicológicas y la labor pedagógica. Se admitían formalmente las relaciones entre ambas ciencias, pero en la práctica educativa no se era consecuente con ese criterio. Es decir, que entre la psicología y la pedagogía socialistas existían condiciones lógicas (internas) y sociales para su integración y con resultados científicos inobjetable en la investigación concreta (reconocidos hasta hoy), pero las condiciones socio-políticas no lo permitieron.**

El hecho de que exista una precedencia histórica para la integración de las ciencias psicológica y pedagógica, no quiere decir que se logre ineluctablemente porque las condiciones histórico-sociales tienen su contribución en el desarrollo científico. El origen y evolución de la Psicología como disciplina independiente está fuertemente impregnada de improntas pedagógicas donde quiera que se fue arraigando esta ciencia en el mundo, pero el marco socio-histórico jugó siempre un papel decisivo.

Se afirma que en el desarrollo científico ocurren dos tendencias al unísono: el crecimiento de una multiplicidad de teorías y la formación de una teoría general unificada. Ambas constituyen dos etapas en el desarrollo del conocimiento que se presuponen mutuamente. A medida que la Psicología y la Pedagogía fueron enriqueciendo sus respectivos cuerpos teóricos, se iban gestando las condiciones para la conformación de una teoría integrada de ambas. Es decir, que en la Psicología de la Educación se están produciendo procesos analítico-sintéticos, o mejor dicho, de abstracción-generalización, el primer proceso corresponde al crecimiento teórico particular y el segundo a la unificación de ambas ciencias (Colectivo de Autores, 1975).

Como resultado del desarrollo del saber científico, aparecen ciencias intermedias o de transición que no son el resultado formal de la incursión de unas utilizando métodos de otras, sino debido a la profundización del conocimiento, el cual conduce al descubrimiento de regularidades complejas, de niveles de desarrollo superiores, de una mayor revelación de la interconexión universal de los fenómenos de la naturaleza y de la sociedad (M.

Kedrov, 1976). Hay casos en la historia de las ciencias en que una nueva disciplina surge de las relaciones entre las disciplinas existentes (W. Betchel y A. Abrahamson, 1993).

Es innegable que el conocimiento psicoeducativo no puede quedar agotado con los aportes de la Psicología y la Pedagogía solamente, por el contrario, se nutre de todas las ciencias que estudian al hombre y a la sociedad de una forma directa e indirecta, lo que enriquece el nivel teórico general de las conceptualizaciones de esta ciencia y compulsan a la obligatoria pedagogización de las ciencias, debido a las urgencias por delimitar y precisar la salida a la educación del hombre de los resultados tan aparentemente lejanos de la pedagogía como son la inteligencia artificial, las computadoras de nueva generación, la TV de alta resolución, la multimedia e Internet, entre otros. Y a la vez condiciona la aparición de nuevos y más complejos problemas epistemológicos.

Situación actual

De manera que la Psicología de la Educación posee antecedentes históricos y lógicos que le permiten adquirir un status científico como ciencia o disciplina intermedia con las Ciencias Psicológicas, como por ejemplo, con la Psicología General, La Psicología de la Personalidad, la Psicología del Aprendizaje, la Psicología del Desarrollo y la Psicología de la Comunicación. Pero a la vez, se integra también a las Ciencias de la Educación como ciencia interdisciplinar también.

La Psicología de la Educación es definida entonces como una ciencia aplicada que no solo obtiene conocimientos teóricos sino que los emplea en función del proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro del cual está la subjetividad de los alumnos, de los profesores, así como de las interacciones que establecen ambos dentro de un contexto sociocultural e histórico determinado.

Por tanto, es considerada ante todo una disciplina aplicada por el carácter concreto y particular de su objeto: el proceso de enseñanza-aprendizaje, con un núcleo teórico conceptual bien delimitado e integrado por diferentes teorías,

principios, categorías y modelos que permiten describir, fundamentar y explicar los fenómenos y procesos que ocurren dentro de dicho objeto, así como diferentes métodos y procedimientos dirigidos a conocer e intervenir para perfeccionar este proceso.

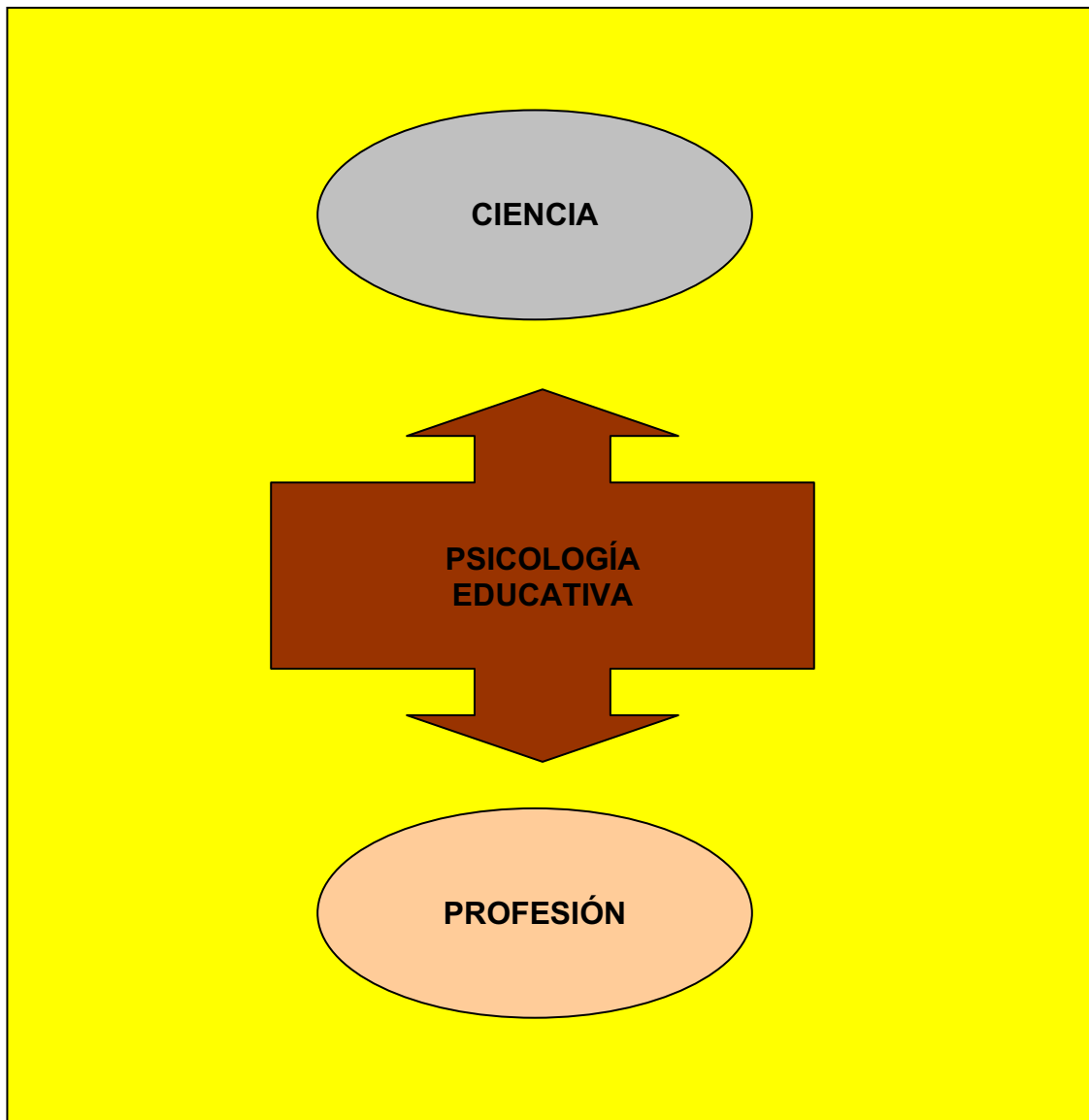
La aceptación del proceso de enseñanza-aprendizaje como su objeto esencial presupone concebirlo en un sentido general e integral porque dentro de dicho proceso existe una amplia gama de fenómenos y procesos de enseñanza y aprendizaje incluidos, los cuales pueden ser objeto de estudio de manera independiente y analítica, pero sin apartarlos del contexto amplio que es el proceso de enseñanza-aprendizaje, dirigido a la formación, el desarrollo y el perfeccionamiento de los educandos.

En la labor cotidiana del profesional universitario la Psicología de la Educación no es la única ciencia útil, pero juega un papel fundamental porque la subjetividad de profesores y alumnos constituyen elementos esenciales que al ser obviados por ignorancia o menosprecio pueden dar al traste con cualquier intento innovador y de perfeccionamiento en las complejas condiciones en que se desarrolla la universidad en este siglo XXI.

La Psicología Educativa tiene las siguientes funciones:

- 1. Evaluación, diagnóstico e intervención ante las necesidades educativas de los alumnos.**
- 2. Orientación vocacional y profesional.**
- 3. Diagnóstico e intervención para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.**
- 4. Orientación y educación familiar y comunitaria.**
- 5. Investigación y docencia de pre y posgrado.**

CUADROS SINÓPTICOS





LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN LAS PRINCIPALES CORRIENTES PSICOLÓGICAS CONTEMPORÁNEAS

La Psicología de la Educación tiene sus manifestaciones peculiares en las diferentes corrientes psicológicas contemporáneas: Conductismo, Psicoanálisis y Humanismo.

CONDUCTISMO

El psicólogo norteamericano J. B. Watson (1878-1958), creador de la escuela conductista en la Psicología, planteó en 1925 con profunda convicción: "Dadme una docena de niños sanos, bien formados... para que los eduque, y yo me comprometo a elegir uno de ellos al azar y adiestrarlo para que se convierta en un especialista de cualquier tipo que yo pueda escoger - médico, abogado, artista, hombre de negocios e, incluso mendigo o ladrón -, prescindiendo de su talento, inclinaciones, tendencias, aptitudes, vocaciones y raza de sus antepasados". En esta idea está expresada la esencia de la Psicología Conductista.

Esta corriente aparece a inicios del siglo XX con gran fuerza en los Estados Unidos, asociada a un auge creciente del desarrollo socioeconómico de ese país. Constituye un reflejo en la Psicología, de la necesidad histórica de que las ciencias se pongan en función de resolver los problemas prácticos de la sociedad, que se conviertan en fuerza productiva directa, como resultado de la Revolución Científico-Técnica.

El Conductismo en la Psicología es una reacción al carácter especulativo y espiritualista de las concepciones psicológicas imperantes en la época, lo que lastraba su capacidad concreta para resolver problemas prácticos. Hasta ese

momento la Psicología se desarrollaba dentro de laboratorios y academias, desvinculada de las necesidades sociales y educativas.

El contenido programático del Conductismo está presente al plantearse desarrollar una Psicología que esté a la altura de otras ciencias de gran desarrollo en esa época, que sea "útil" para resolver problemas con el rigor experimental y científico requerido, sin necesidad de tanta teorización. No niegan el valor ni la existencia de la conciencia, pero la desestiman por su subjetividad y lo difícil que es medirla objetivamente. Por tanto, la conducta deberá ser el verdadero objeto de la Psicología.

Alrededor del esquema Estímulo-Respuesta (E-R) estructuran el andamiaje teórico de la Psicología. Todos los fenómenos psicológicos pueden ser explicados a partir de este esquema. Conociendo el estímulo se puede predecir la respuesta y viceversa, a partir de la respuesta puede ser inferido el estímulo que la provocó. La aparente complejidad de la conducta humana no es más que un conjunto de estímulos y respuestas concatenados, reforzados y aprendidos.

En la experimentación con animales encontraron una vía segura para profundizar en el esquema E-R de forma simplificada. Desarrollaron experimentos muy ingeniosos, donde lograban respuestas aprendidas en los animales como resultado del condicionamiento, a partir de la gratificación y el castigo. Los éxitos en el aprendizaje de diferentes animales que hoy asombra en los circos, constituye un gran aporte a la Psicología Animal.

La Corriente Conductista salió de los lugares académicos donde se practicaba la Psicología de manera tradicional y se dirigió hacia las industrias, los hospitales y hacia la educación, en la búsqueda de aquellos problemas en que la Psicología debía participar para resolverlos de manera inmediata y científica.

El Conductismo es una concepción muy práctica de la Psicología, que no pierde tiempo en vacuas teorizaciones, sino que demuestra científicamente la

solución más efectiva. Fue una respuesta muy concreta a las demandas del desarrollo económico y social en Norteamérica.

Su influencia en el campo educativo ha sido grande pues provocó una revisión total de los sistemas educativos vigentes hasta esos momentos. Se planteó como premisa que todo hombre normal tiene posibilidades de llegar a educarse si se le proporcionan las vías necesarias. La educación no debe ser academicista sino muy vinculada a la propia práctica profesional, por lo que los planes de estudio y programas deben buscar una mayor relación de la teoría con la práctica, entendiendo a esta última en un sentido muy amplio, pero que permita el éxito de la actividad.

Toda la concepción conductista en la educación del hombre se concretó en la formación de individuos de acuerdo con los intereses del sistema capitalista: aptos para ser eficientes en sus puestos de trabajo, para ser cada vez más productivos, sin ningún otro cuestionamiento ni preocupación de índole ética. Es una educación que moldea al hombre, le permite adaptarse a un sistema social y le automatiza su conducta. En ningún momento se plantea elevar su nivel de reflexión ni su conciencia.

De manera particular se incentivó el estudio de los hábitos, habilidades y acciones, su formación y desarrollo. Se generalizó la enseñanza programada y toda una serie de experiencias didácticas valiosas para la educación de diferentes profesiones de índole práctico.

En el campo de la propaganda y la publicidad la Psicología Conductista ha sido muy eficiente en lograr determinadas conductas y estereotipos, a partir de la reiteración de estímulos (subliminales o no), ideas y prejuicios a través de los medios masivos de difusión.

Mucha repercusión ha tenido esta corriente en América Latina, sobre todo los aportes del Neoconductista B. F. Skinner, con sus intentos de conformar una

tecnología de la conducta válida para cualquier cambio social no violento, por lo que se le confiere por una parte a la Psicología un papel mítico en la solución de problemas sociales, y por otro, trata de demostrar la obsolescencia de la lucha política en el mejoramiento social, que las transformaciones socioeconómicas son anticuadas en la búsqueda de la democracia en Latinoamérica. Solo a través de métodos conductistas es posible lograr cualquier cambio social de manera científica y duradera.

En América Latina ha tenido gran influencia la Psicología Conductista, sobre todo el sistema educativo inspirado en ella, con marcado carácter progresista si se tiene en cuenta el desarrollo socioeconómico emergente de esta región. Los aportes más valiosos de esta corriente están en la enseñanza programada y en el énfasis que hace en el desarrollo de hábitos y habilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De manera que la Psicología Conductista se ha expandido fuera de los marcos de la propia ciencia psicológica y penetrado en las esferas de la actividad humana como es el caso de la educación.

A esta concepción hay que valorarla críticamente en un sentido amplio, con sus aportes y limitaciones de orden práctico, así como su connotación reaccionaria. Como parte del desarrollo del conocimiento científico ha dejado huellas indelebles dentro y fuera de la Psicología por la fuerza con que ha penetrado en varias esferas, como es el caso de la Educación.

La evolución constante de esta corriente, con los aportes de sus continuadores, ha permitido un enriquecimiento de sus posiciones teórico-metodológicas y prácticas, así como la adquisición de determinados matices en dependencia de las condiciones socio-históricas donde se ha afianzado. Pero a pesar de su mimetismo la Psicología Conductista es por antonomasia la ciencia de la modificación de la conducta, que excluye a la subjetividad dentro de sus reflexiones sin negar sus aportes a la Ciencia Psicológica.

PSICOANÁLISIS

Cuando el creador del Psicoanálisis S. Freud (1856-1930), comenzó a elaborar su doctrina de manera sistemática a partir de 1895, no se pudo imaginar que estaba dando a luz una de las corrientes psicológicas más populares de este siglo. El Psicoanálisis o Freudismo ha trascendido los marcos de la Ciencia Psicológica con repercusiones en la Psiquiatría, la Pedagogía, Historia, Antropología Cultural, Religión, Literatura y el Arte.

De todas sus trascendencias se ha escrito bastante desde diferentes puntos de vista, pues nadie ha permanecido impasible ante esta corriente del pensamiento psicológico, no ha podido ser ignorada, lo que evidencia su gran mérito histórico.

La influencia del Psicoanálisis en la Cultura (en su acepción más amplia), ha sido grande no solo en la práctica científica sino también en la literatura y el arte. Como ejemplo está el monólogo interior de la obra de Ulises de J. Joyce, donde se revela el flujo de la conciencia individual sin ataduras convencionales, con el predominio del lenguaje interno de la persona (el sentido sobre el significado). La corriente surrealista constituye otro ejemplo de esta influencia, en la cual lo onírico juega un papel fundamental, con la presencia de la fantasía y el abigarramiento típico de los sueños. El papel de los tabúes dentro de las relaciones familiares en la Carta al Padre, de F. Kafka y las obras cinematográficas de L. Buñuel y C. Saura, donde están mezclados lo simbólico, lo onírico y lo sobrenatural.

Estas huellas psicoanalíticas en los productos de la Cultura le han granjeado a esta corriente, además de popularidad, cierta mistificación y sobrevaloración por parte de escritores, artistas e intelectuales en general, lo que evidencia, en primer lugar, un conocimiento superficial de la concepción freudiana, y en segundo, una falta de espíritu crítico hacia ella. Es necesario valorar en su justa medida a esta corriente de tanta repercusión cultural.

Ante todo hay que partir de las siguientes premisas:

■ **S. Freud no es el primero en descubrir ni destacar el papel del inconsciente en la conducta humana, sino el primero en conferirle un lugar esencial en la vida psíquica del hombre y en elaborar una teoría sobre él, junto a los instintos sexuales y los sueños.**

■ **En la excelente película de J. Houston Freud, se evidencia que el creador del Psicoanálisis fue el primer traumatizado con su propia teoría. Su obra y conducta están llenas de contradicciones, precisiones y refutaciones de sus elucubraciones teóricas. En la gran cantidad de libros que escribió (fue muy prolífico como escritor), se manifiestan los cambios constantes en sus concepciones.**

Al final de su vida se dedicó a elaborar una serie de posiciones filosóficas que, partiendo de los postulados básicos del Psicoanálisis, intentaba erigirse en una concepción del mundo que intentó explicar y solucionar los problemas más generales de diferentes campos del saber teórico y aplicado, con un claro matiz pesimista y desde posiciones políticas no precisamente progresistas.

■ **En la teoría psicoanalítica se destaca su carácter asequible a cualquier neófito de la Psicología. No requiere de conocimientos previos ni un nivel cultural muy alto para entenderlo. El que lea las obras escogidas de S. Freud (publicadas en muchos países), comprenderá perfectamente su doctrina. También hay que tener en cuenta las cualidades literarias de Freud, pues en sus libros hay amenidad y claridad en las ideas que expresa.**

■ **A diferencia de otras concepciones psicológicas, el Psicoanálisis es una concepción cerrada porque toda la complejidad del mundo subjetivo del hombre es explicada a partir de sus postulados esenciales, no queda nada (al parecer) sin explicar. En el saber psicoanalítico hay respuestas (más o menos**

simples) para todas las interrogantes sobre la psiquis humana, por complejas que sean.

■ **Fue la única corriente de su época que indagó en la parte menos investigada, menos conocida y menos accesible del hombre: el mundo de los sueños, de los traumas sexuales, de las represiones y de la conducta instintiva e inconsciente. De ahí que fuera una explicación científica singular en aquellos momentos sobre tan interesantes problemas humanos y, por tanto, aceptada sin derecho a opción por escritores y artistas con el entusiasmo característico que promueve todo lo nuevo y original. Ni los acérrimos detractores del freudismo han podido negar la originalidad de sus ideas, al haber sido el primero en profundizar tanto en las cuestiones inconscientes de la personalidad y la convicción con que Freud explicaba y defendía sus hallazgos.**

■ **El surgimiento del Psicoanálisis tiene una condicionalidad histórica, pues aparece a finales del siglo XIX, una época de crisis de los valores de la sociedad capitalista, en la que se encontraba en pleno auge la filosofía irracionalista y el problema del destino del hombre como expresión de impulsos inconscientes y salvajes, el pesimismo y la incertidumbre ante el futuro. Esta concepción fue el reflejo en la Psicología de un momento histórico en que el sistema capitalista se debatía en profundas contradicciones sociales, políticas y económicas. Algunas de sus consecuencias más inmediatas en este siglo fueron la I Guerra Mundial, la aparición del fascismo en Europa, el desasosiego de las masas populares, las crisis económicas y advenimiento de la II Guerra Mundial, que obligó a Freud a refugiarse en los EUA.**

■ **Existe una diferencia notable entre el Psicoanálisis Ortodoxo (el desarrollado por Freud) y el existente en la actualidad. En la vida del propio Freud, un grupo de sus discípulos más brillantes se dedicaron a criticar y revisar las concepciones de su maestro, entre los que estuvieron A. Adler, G. Jung y los culturalistas E. Fromm y K. Horney, denominados todos como**

neopsicoanalistas o neofreudianos, pero cada uno con su variante personal del mismo. Posteriormente aparecieron otros revisores e innovadores de lo planteado por estos neopsicoanalistas en Estados Unidos, Europa y Latinoamérica, de modo que en la actualidad existen múltiples posiciones psicoanalíticas, fácilmente diferenciables entre sí y del Psicoanálisis Ortodoxo.

A partir de estas premisas es atinado valorar las concepciones extremas en que ha sido valorado hasta ahora:

■ **Posición ultraizquierdista: niega todo valor a esta corriente por estar plagada de ideas y concepciones erróneas, sin basamento teórico-experimental riguroso como lo exige la ciencia contemporánea. Para sus partidarios, entre Freud y sus revisores no hay diferencias: idealistas, anticientíficos, antidialécticos, pesimistas, burgueses y absurdos. En resumen, no le reconocen que hayan aportado nada al desarrollo de la Psicología ni de la Cultura, por el contrario, le han hecho daño. Esta posición puede parecer exagerada en estos momentos, pero en ella fueron formados más de una generación de estudiosos de la Psicología, con una aversión patológica a todo lo que fuera psicoanalítico.**

El ultraizquierdismo en la Psicología no puede responder satisfactoriamente al problema de que el tratamiento psicoterapéutico psicoanalítico tiene probados éxitos en determinados trastornos psicológicos de las personas y que por su influencia se han creado obras artísticas y literarias valiosas.

■ **Posición ultraderechista: como contraste de la anterior considera al Freudismo como una revolución en el campo de la Psicología y su influencia en la Cultura ha sido tan grande que la Historia se debe dividir en dos grandes períodos: antes y después de su surgimiento. Para ellos la "revolución psicoanalítica" ha conmovido los cimientos de toda la sociedad y no hay rama del saber humano donde no haya dejado su impronta. Si la posición anterior es hipercrítica, esta es totalmente acrítica.**

Está claro que ninguna de las dos posiciones puede explicar científicamente al Psicoanálisis y su influencia por la burda simplicidad de cada una. El análisis no debe vulgarizarse al tacharlo de absurdo o de transformador revolucionario de la sociedad.

La postura científica y objetiva hacia el Psicoanálisis en esta época exige tener en cuenta, además de las premisas históricas, lógicas y la evasión de posiciones extremas, cuál es la variante que se analiza. Por ejemplo, en Latinoamérica ha evolucionado hacia posiciones cada vez más progresistas, con una vinculación creciente con las masas populares, la atención especializada a perseguidos y torturados en las dictaduras militares o a familiares de desaparecidos, así como una posición vertical de crítica militante contra los regímenes opresores. Esta práctica ha estimulado la elaboración de consideraciones teórico-prácticas que preconizan una actitud activa y transformadora del hombre en la sociedad. En este caso su influencia sobre la cultura de los pueblos está a favor del desarrollo social.

En América Latina el Psicoanálisis ha tenido una influencia desigual por complejos y variados factores de orden histórico y subjetivo que merecen un trabajo aparte. Asimismo, aunque en la educación se ha dejado sentir su huella, no ha tenido la popularidad ni la aceptación de otras corrientes predominantes en Latinoamérica y en el mundo.

De manera que para llegar a conferirle al Psicoanálisis el valor exacto que posee, sobre todo en su influencia sobre la sociedad, es imprescindible una adecuada preparación teórica (no solo en Psicología), una actitud totalmente desprejuiciada hacia dicha corriente, una clara delimitación de cuál es la variante que se analiza y mantener el rigor que caracteriza a todo análisis científico desde las posiciones ideológicas que se asuman.

HUMANISMO

Cuando en el año 1965 un grupo de psicólogos norteamericanos, insatisfechos con el desarrollo de la teoría y práctica psicológica profesional, se reunió en California, Estados Unidos, estaba naciendo oficialmente el Movimiento Humanista en la Psicología, el cual tendría gran repercusión en la cultura norteamericana y mundial.

No es de ningún modo casual que la Psicología Humanista haya aparecido en la década del 60, período de importantes acontecimientos de amplia connotación social. El mundo capitalista era sometido a una ola creciente de protestas estudiantiles, el movimiento negro ganaba en organización y pujanza en su lucha por derechos civiles en los EUA, aumentaba la impopularidad y el rechazo a la guerra en Vietnam, se desarrollaba la guerra fría con el peligro constante de otra conflagración mundial, el movimiento hippie se irradiaba en varios países con sus formas nada convencionales de protesta contra la sociedad.

Fue una época donde las contradicciones de la sociedad capitalista se agudizaron de forma peculiar en diferentes formas de la conciencia social y la Psicología como ciencia no fue una excepción.

La Psicología Humanista es conocida como la tercera fuerza para diferenciarse de las otras: el Conductismo y el Psicoanálisis. Se planteó como una alternativa posible y necesaria al pesimismo de la corriente psicoanalítica y a la manipulación del hombre por parte de los conductistas, pues la evolución de la sociedad capitalista no solo comenzó a ignorar los aspectos más esenciales del hombre, sino que empezó a oponerse a ellos de manera ostensible. La película Tiempos Modernos del genial Chaplin, expresa de manera magistral la deshumanización dentro del mundo superindustrializado.

En la práctica psicológica el tratamiento psicoterapéutico mostraba degradación al considerar al paciente como un mero objeto de conocimiento o tratamiento, al cual había que extraerle toda la información posible para que

concientizara su problema traumático o modificara su conducta. Los representantes de la Psicología Humanista fueron portavoces de ese estado de cosas y constituyó de hecho una protesta, desde la Psicología, por la pérdida creciente de la individualidad del hombre.

Los psicólogos humanistas no presentan la suficiente homogeneidad para ser considerados como una escuela, ni existe un fundador único como en otros casos. Es un movimiento que une a varios estudiosos de la personalidad y psicoterapeutas, cuyo propósito fundamental es profundizar en el mundo subjetivo del hombre para desarrollar lo mejor de él, lograr su crecimiento, su actualización y su autorrealización.

Enfatizan en que el hombre es libre de elegir por sí mismo su sentido de la vida, su trabajo, sus compañeros, etc. Se rechaza de plano que el hombre sea víctima pasiva de las circunstancias o un simple producto del medio. Sus precursores fundamentales fueron A. Maslow, R. Mayo y C. Rogers.

Entre los postulados básicos de la Psicología Humanista está la necesidad de rescatarle a la personalidad sus infinitas potencialidades creadoras, la convicción en su mejoramiento, su perfeccionamiento constante, la riqueza del hombre está en sus relaciones con los demás, en el contacto con el otro hombre se forma y desarrolla la personalidad. En la medida que el hombre conoce mejor su yo, puede luchar por ser mejor y ayudar a los demás para que lo sean. El rescate de lo verdaderamente humano constituye el centro de esta corriente psicológica. Algo típico de este movimiento es su criticismo hacia la sociedad capitalista y sus aberraciones.

La Psicología Humanista ha incidido en sectores progresistas al encontrar eco en movimientos pacifistas, ecologistas, por los derechos humanos, contra la discriminación racial, étnica, etc. Ha penetrado en científicos, escritores y artistas, lo que se ha visto reflejado en obras de marcado carácter humanista, por ejemplo, las películas de S. Spielberg Encuentro Cercano, ET y el Imperio

del Sol, que son un canto a la comunicación humana, a la amistad, a la solidaridad entre los hombres, a sus mejores sentimientos.

El modelo humanístico atribuye gran importancia también a la posibilidad de enseñar al hombre y subraya la necesidad de la reflexión, la argumentación, el razonamiento y la imaginación creadora. En las últimas décadas se han esforzado en la búsqueda y elaboración de formas no tradicionales de enseñanza para contribuir a que el proceso docente sea más activo. C. Rogers se propuso conscientemente modificar el sistema educativo para que fuera más libre, comunicativo y dirigido hacia sí mismo, con una confianza mayor en los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje: educadores y educandos, de modo que se destaque la interpretación unitaria de los procesos docente y educativo, se subraye la posición activa de los alumnos y se estimule la autoinstrucción y la autoeducación.

De un modo u otro, en algunas de las posiciones progresistas que caracterizan a varios intelectuales en la sociedad capitalista contemporánea están presentes, directa o indirectamente, las posiciones esenciales de la Psicología Humanista. Su influencia en la cultura mundial es evidente.

Es necesario no perder de vista que este movimiento aparece dentro de la propia sociedad capitalista, sus posiciones críticas hacia el sistema y sus aspiraciones se restringen a perfeccionarlo a través del mejoramiento de las personas, ya que no constituyó nunca un movimiento político. Asumieron siempre que cambiando solamente a cada persona se logra modificar la sociedad y eliminar sus males.

Aunque descubre y valora críticamente fenómenos típicos del capitalismo como la soledad, el aislamiento y la pérdida de la autonomía, evaden la cuestión acerca de la determinación social de dichos fenómenos, por lo que adquieren un carácter abstracto general y son aceptados como atributos psicológicos universales del hombre. La influencia de la corriente filosófica

existencialista se manifiesta en las angustias y las ansias de libertad, las inquietudes de la existencia, del ser en el mundo y del sentido de la vida.

Hiperbolizó el problema de la libertad de la personalidad y de la exteriorización plena del yo, como vía de realización y desarrollo de esta, lo que ha sido utilizado por otros movimientos más politizados como argumento para la lucha ideológica en materia de derechos humanos.

El Movimiento Humanista en la Psicología tiene un papel importante en el desarrollo de la sociedad contemporánea. Es hijo legítimo de los Estados Unidos, pero se ha irradiado a todo el mundo, especialmente hacia América Latina.

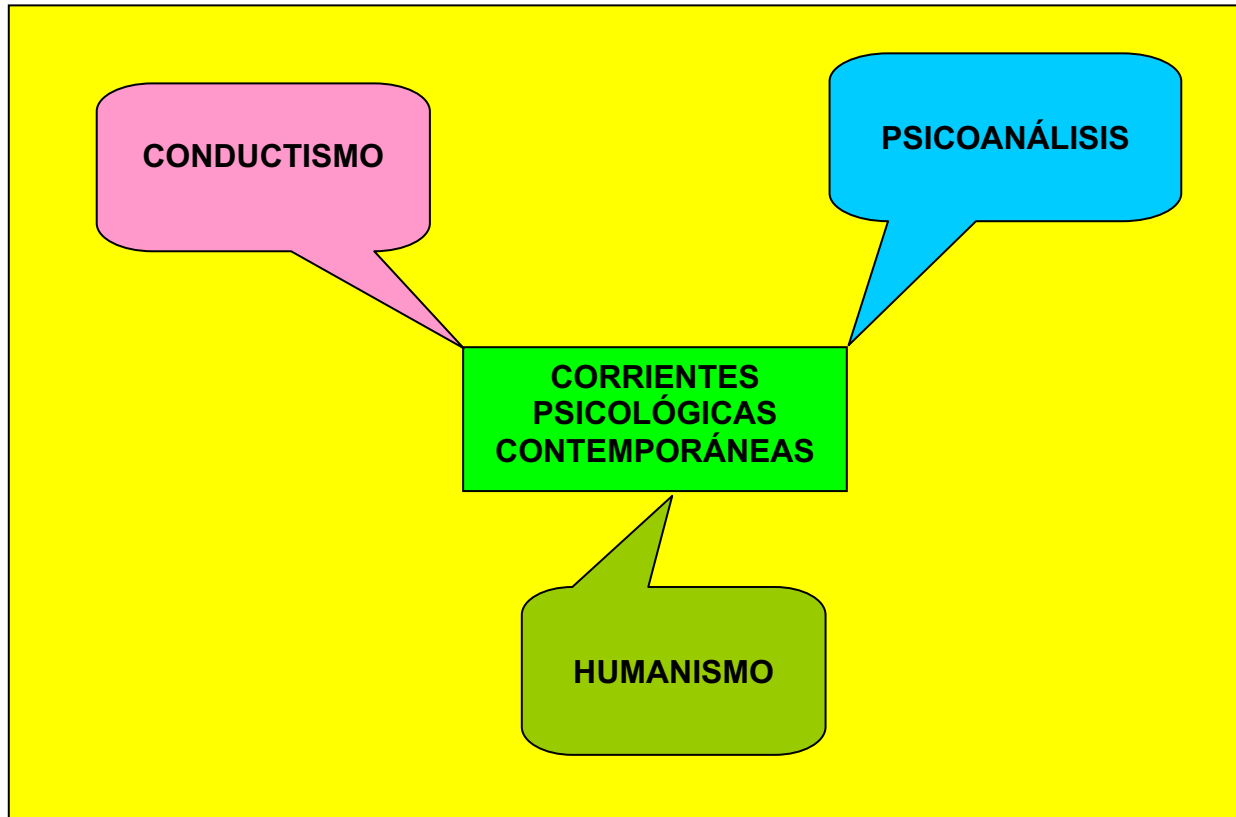
La Psicología Humanista es contradictoria en sí misma por su crítica a la realidad social y a la vez defender un individualismo a ultranza, de ahí que evolucione constantemente y adquiera matices diferentes en distintas condiciones sociales. En América Latina se ha sentido su influencia en cuanto a su valor práctico: la psicoterapia y la educación. Por eso su análisis crítico debe hacerse de acuerdo con las condiciones históricas concretas donde se manifieste.

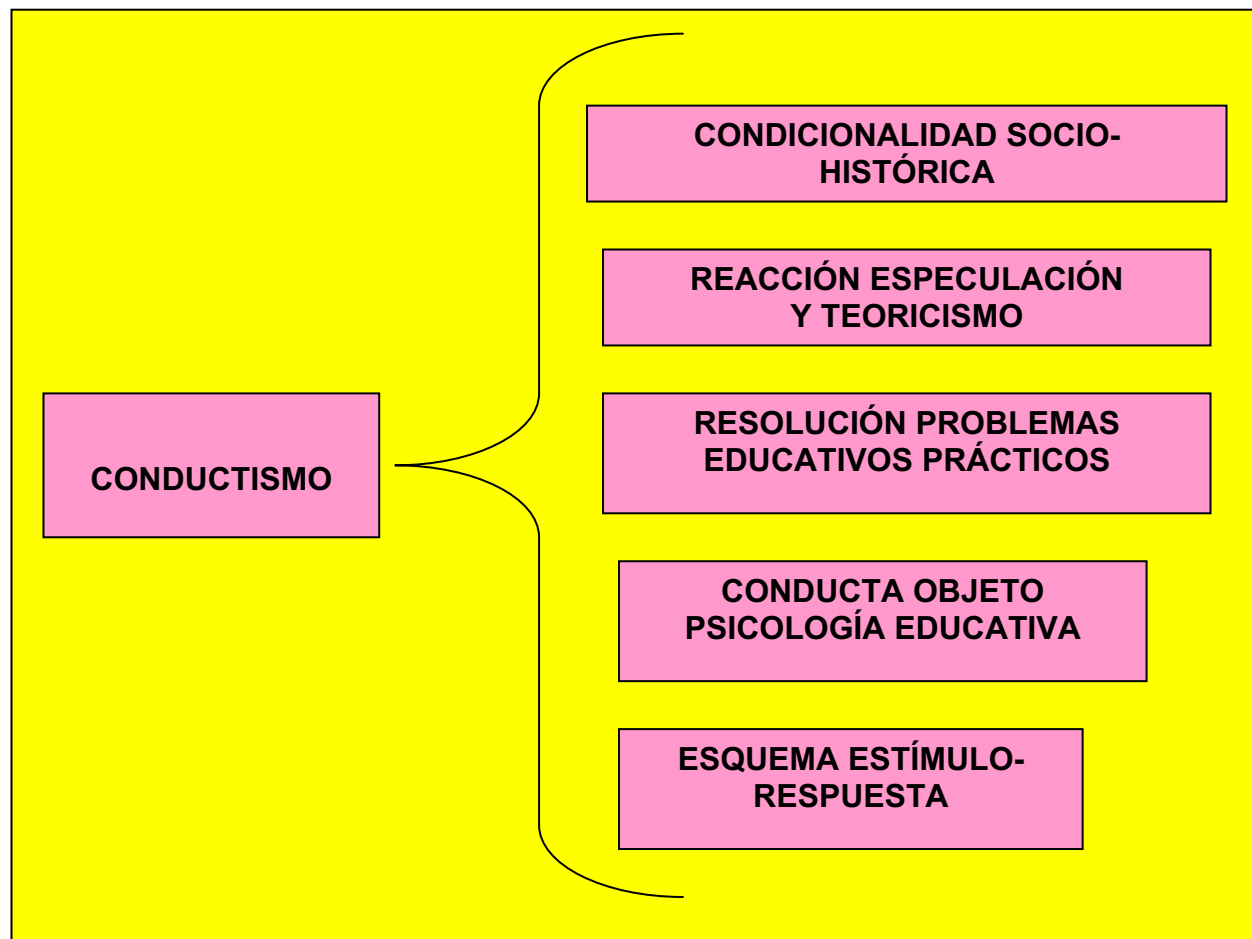
Además de los enfoques conductistas, psicoanalíticos y humanistas, la Psicología de la Educación ha recibido también la influencia de la orientación cognitiva, como resultado del desarrollo de la Cibernética y la Teoría de la Información, así como de los aportes en las investigaciones sobre los procesos cognitivos y del punto de vista ecológico, debido a la necesidad de la consideración no solo de las características individuales de los alumnos, sino también del escenario del proceso de enseñanza-aprendizaje, como resultado de la interacción de las personas con su ambiente social y natural.

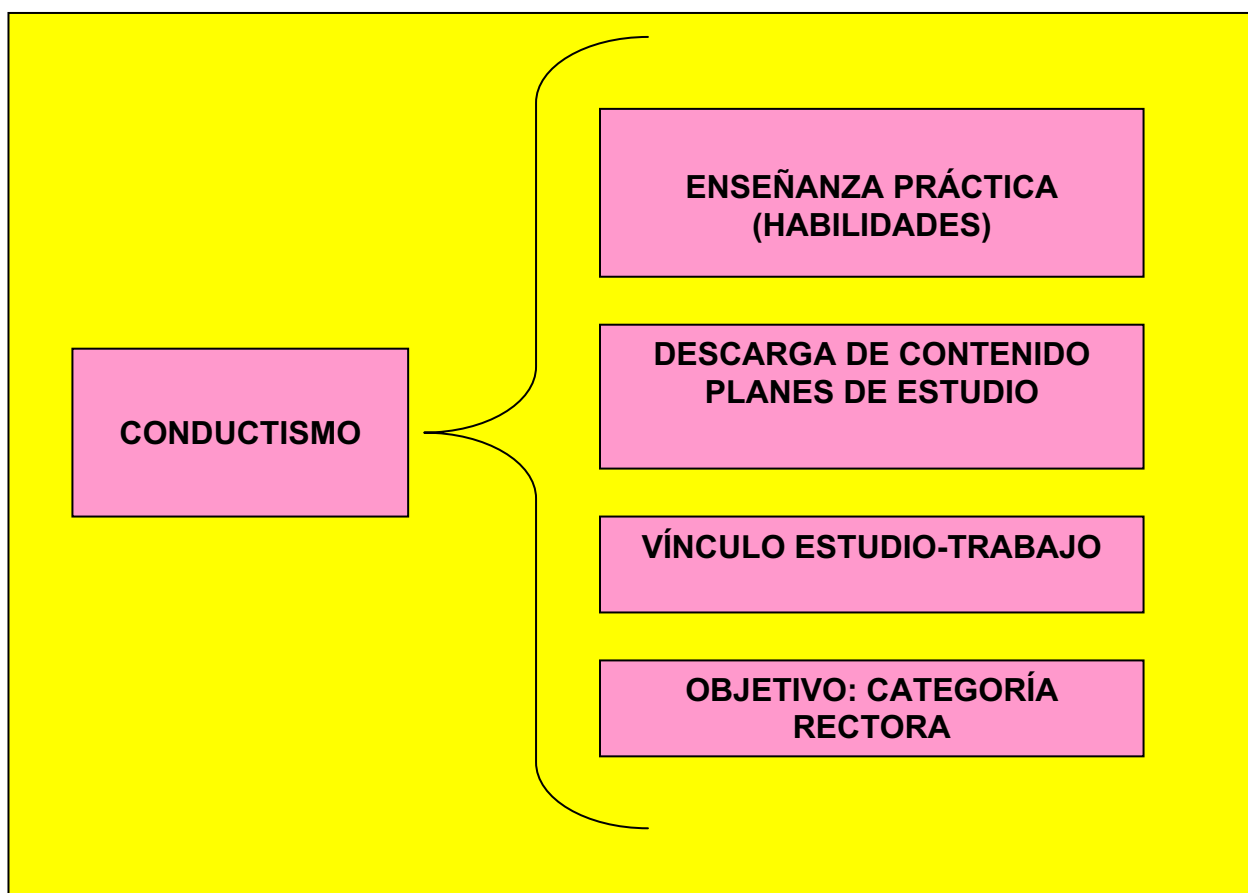
De manera que la Psicología de la Educación se ha venido desarrollando dentro de un pluralismo en sus concepciones teóricas y metodológicas, en las

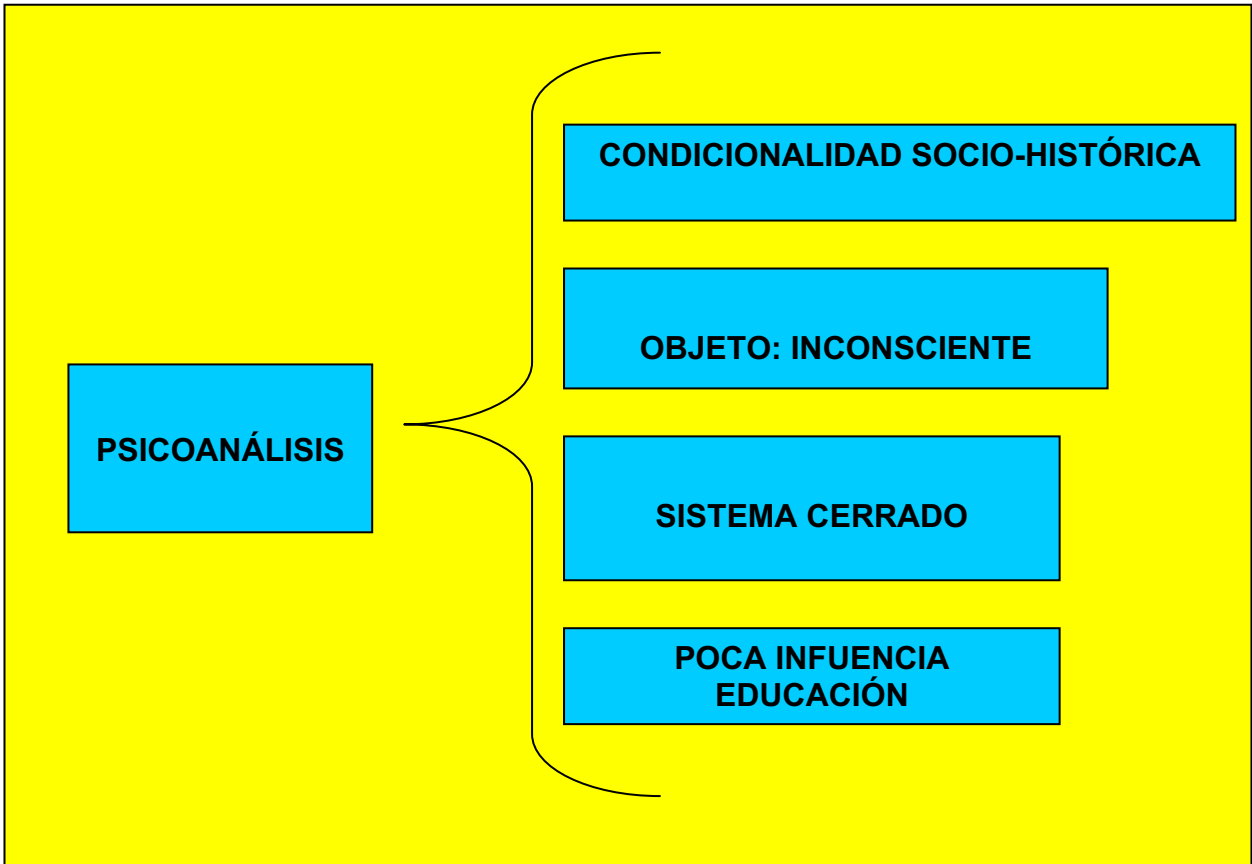
que todas han contribuido de una forma u otra a su enriquecimiento y evolución. En el caso de la educación, con excepción del Psicoanálisis, todas han tenido un impacto significativo.

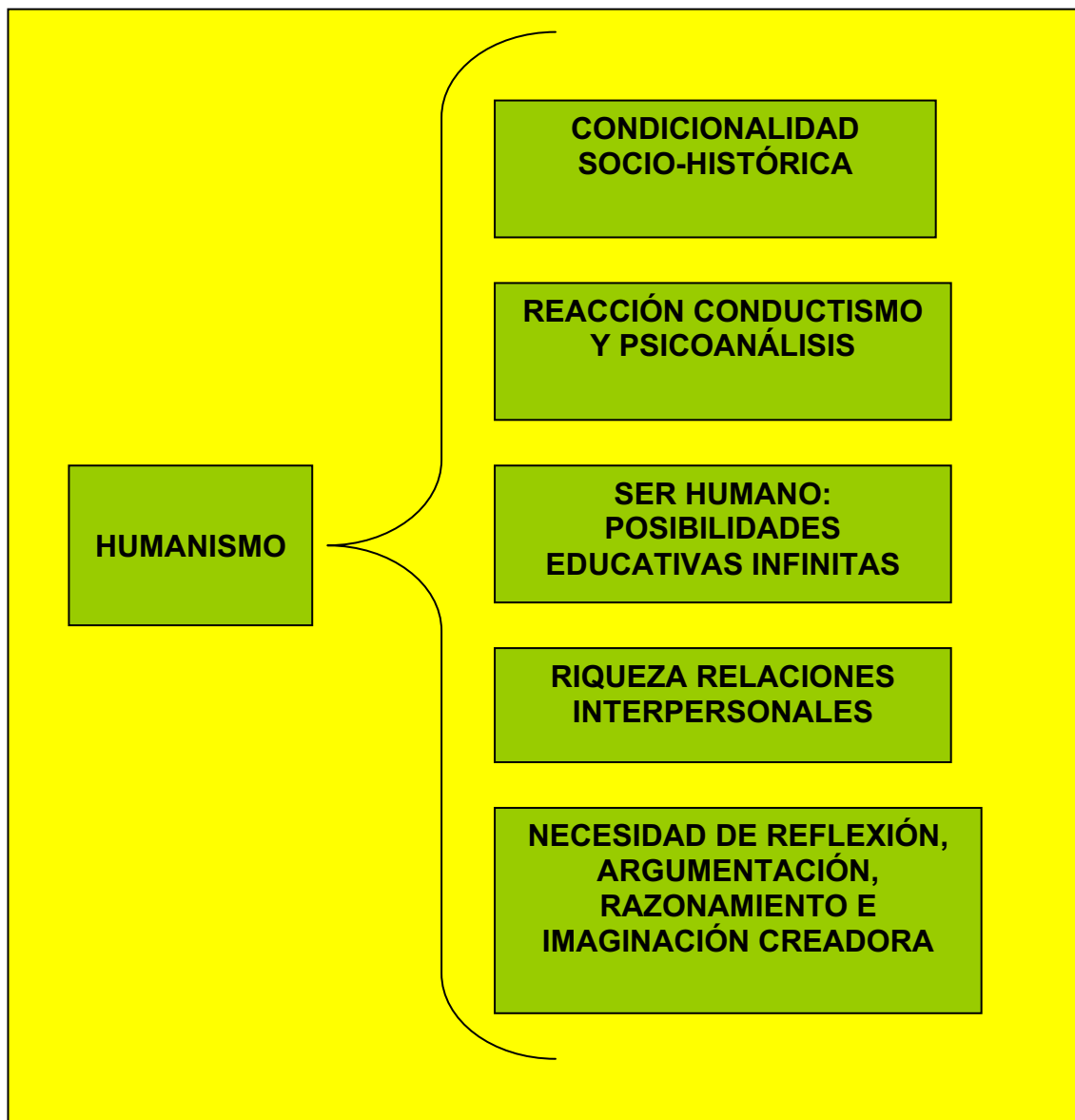
Es muy importante para el profesional universitario conocer estas influencias de forma general y de manera singular en su práctica educativa cotidiana como docente e investigador.

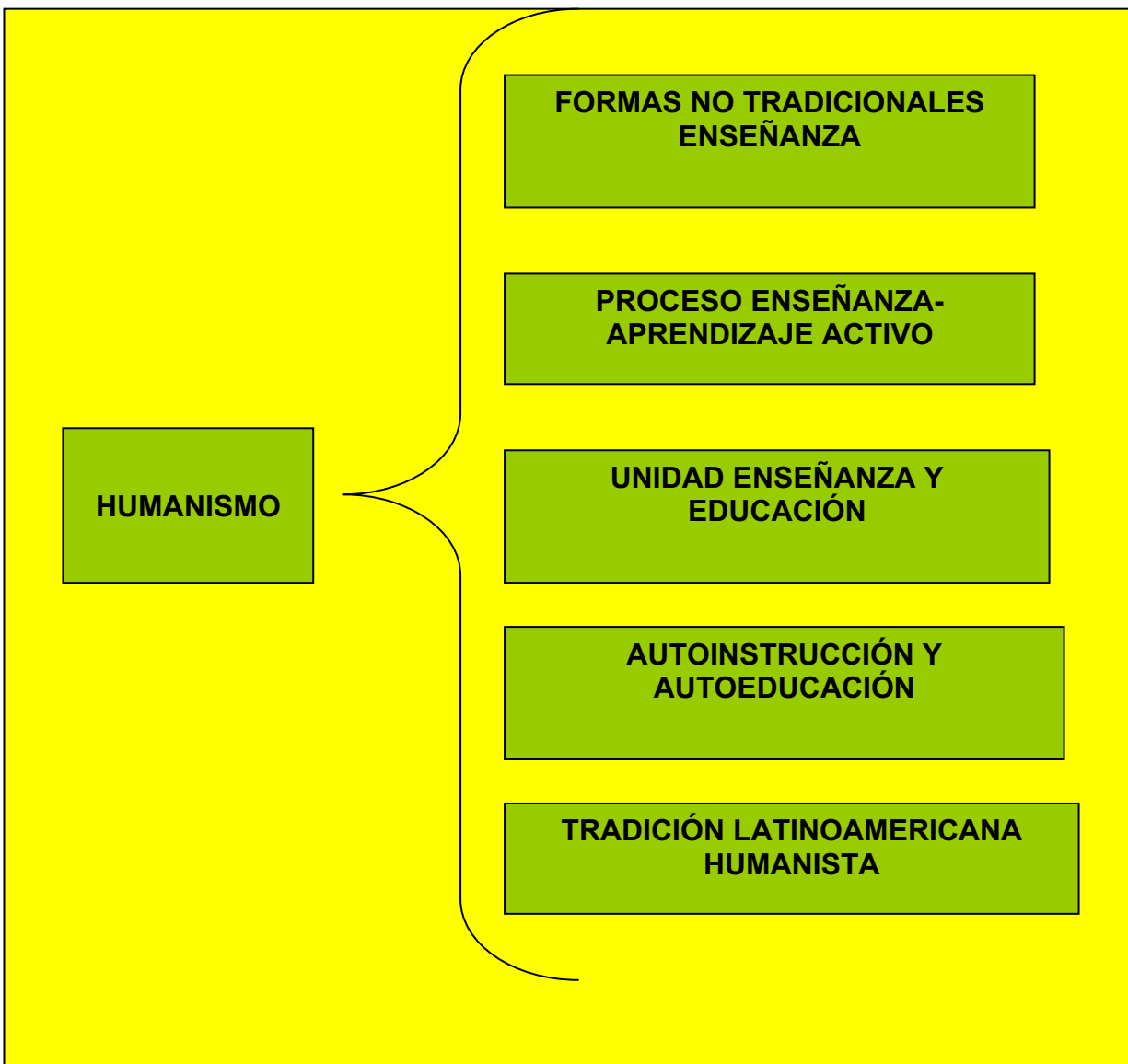












PRINCIPIOS Y CATEGORÍAS EN LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Toda ciencia posee un cuerpo teórico sistematizado integrado por principios, leyes, categorías y conceptos con grado amplio de integración y unidad entre ellos que permite y facilita profundizar en el objeto de la realidad que estudia para poder transformarla. Por tanto, para conocer los fundamentos de la Psicología de la Educación es necesario primero, conocer sus principios fundamentales y las categorías más generales, antes de ir a la práctica profesional.

El término principio proviene del latín *principiu*, que significa primer instante del ser de una cosa, punto considerado como primero en una extensión o cosa, fundamento, razón fundamental sobre la cual se procede discurrendo en cualquier materia, causa primitiva de algo o aquello de que otra cosa procede, primera proposición o verdad, rudimento o fundamento de una facultad o ciencia, idea o máxima particular que sirve para que uno se rija.

Desde el punto de vista filosófico significa comienzo, el que es primero, el que manda (P. Foulquié, 1967), así como también punto de partida, idea rectora, regla fundamental, o el fundamento de un proceso cualquiera (N. Abbagnano, 1972). Desde el punto de vista lógico es concebido como un concepto central en un sistema, constituye una generalización aplicable a los fenómenos que ocurren en la esfera de la realidad de donde han sido extraídos (N. Rosental y P. Ludin, 1981).

Con un enfoque psicológico, es considerado una ley que orienta la conducta o regla para un procedimiento científico (H. Warren, 1964), una máxima básica general, una verdad fundamental, una regla generalmente aceptada, particular de un procedimiento científico (A. Reber, 1985).

Los principios para la Psicología de la Educación son las tesis fundamentales, las ideas principales, las reglas teóricas y prácticas que devienen en normas y

procedimientos de acción para los encargados de estudiar e influir en la subjetividad de educadores y educandos. Su desconocimiento o violación consciente no exonera a los profesionales universitarios de su existencia, por el contrario, los compromete con los resultados de su labor.

Por el carácter de ley que tienen los principios expresan los nexos y relaciones causales necesarias, reiteradas y suficientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y al reflejar los requisitos fundamentales que se le plantean al contenido, la organización y los métodos de la labor educativa, adquieren valor metodológico al facilitar no solo el qué sino también el cómo.

Los Principios para la Psicología de la Educación son generales porque se manifiestan y verifican a través de las situaciones educativas particulares y cotidianas, como por ejemplo, en el campo de la enseñanza y el aprendizaje, de lo contrario no podrían ser considerados como tales. Lo cual no quiere decir que ellos, por sí mismos, agoten la realidad al abarcarla en su totalidad, por el contrario, la realidad de la educación universitaria es imposible de abarcar en todas sus aristas y facetas, debido a su propia complejidad, pero los principios sí manifiestan cuestiones esenciales que siempre ocurrirán dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, como todo en la vida, sometido a leyes, de carácter psicológico en este caso.

De manera que estos principios poseen las características de ser regulares, fundamentales, necesarios, generales, sistémicos, obligatorios e integradores. A continuación aparecen convenientemente explicados:

PRINCIPIO DE LA PERSONALIDAD

Constituye un principio de gran valor para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Parte de conferirle un enfoque personológico a la Educación, es decir, centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la personalidad de los educandos y de los educadores y en su carácter activo, al considerar a ambos

como sujetos de la educación, con todas sus características personales concretas, irrepetibles y en un nivel integrador.

La personalidad constituye una categoría psicológica integradora y sistémica de las características y cualidades personales del hombre. La esencia del principio radica en que todo proceso o elemento de la subjetividad está necesariamente implicado en síntesis psicológicas más complejas, en las cuales se expresa de manera completa el potencial en la regulación de la conducta (F. González, 1985, 1989).

La personalidad constituye el nivel regulador más elevado del comportamiento (F. González e H. Valdés, 1994). El proceso de enseñanza-aprendizaje debe evitar los procedimientos generales e igualitaristas, tratando de diferenciar la acción del profesor sobre la base de las características del educando, así como desarrollar la interacción comunicativa, sana y personalizada entre ellos, enfatizando en el desarrollo de motivaciones hacia la autonomía, la autorrealización y la creatividad de los alumnos (F. González y A. Mitjans, 1989)).

El proceso de enseñanza-aprendizaje universitario está dirigido a personas en la edad juvenil, las cuales son personalidades en pleno desarrollo, por tanto, hay que partir de ellas para educarlas, y a la vez, el resultado de este proceso es contribuir a su perfeccionamiento. O sea, que la personalidad es el punto de partida y el fin de la educación, por lo que es atinado aceptar este principio como fundamental en la Psicología de la Educación.

Este principio posee un fuerte carácter metodológico porque permite explicar y formar la personalidad a partir de la influencia del micromedio y macromedio sociales, decisivos en el ser individual y social del hombre.

Algunas recomendaciones prácticas para su aplicación en la labor educativa universitaria:

- **Conocer primero la personalidad de los alumnos antes de plantearse influir sobre ella. Partir siempre de una caracterización psicológica inicial.**
- **Estimular la aparición y el desarrollo de diferentes cualidades profesionales de la personalidad en sus relaciones y condicionamiento mutuos.**
- **Desarrollar una orientación activa y transformadora en los educandos. Respetar la personalidad de los alumnos.**
- **Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de obtener como resultado mediato el incremento en la autorregulación de la personalidad del educando, al adquirir las cualidades la connotación de convicciones personales.**
- **Buscar, a través de la integración de cualidades personales, la conformación de síntesis reguladoras más complejas en la personalidad, tales como la autovaloración, los ideales, la motivación y los valores que caracterizan a cada profesión.**

PRINCIPIO DE LA UNIDAD DE LO COGNITIVO Y LO AFECTIVO

Lo cognitivo(o cognoscitivo) es todo lo relacionado con el conocimiento, son todos aquellos fenómenos y procesos psicológicos que permiten conocer la realidad. Lo afectivo es aquello relacionado con los sentimientos, las emociones y las motivaciones humanas.

El hombre no permanece impasible ante los hechos y fenómenos del mundo que le rodea cuando los conoce, adopta una posición concreta ante ellos, una actitud. Por la propia esencia humana todos los elementos que se integran en la personalidad tienen una naturaleza cognitiva y afectiva, es imposible delimitar un hecho o fenómeno psicológico puramente afectivo o puramente cognitivo en el funcionamiento normal del hombre (F. González y A. Mitjás, 1989).

Los conocimientos, habilidades y hábitos que para los alumnos poseen un sentido personal, provocan una efectiva regulación de la conducta y viceversa, aquellos motivos proclives a la universidad y al aprendizaje, facilitan la

asimilación de los contenidos de las asignaturas y la adquisición de determinadas normas de conducta.

Este principio también permite dilucidar el hecho de que la obtención simple del conocimiento no implica automáticamente su manifestación conductual, sino solo cuando resulta relevante para la personalidad en su reflejo afectivo-volitivo. Por eso las operaciones cognitivas en la universidad tienen que ser portadoras de un contenido emocional favorable para poder cumplir con los objetivos educativos.

Algunas recomendaciones prácticas para su aplicación en la labor educativa universitaria:

- **Crear en todas las actividades educativas un clima socio-psicológico favorable y participativo con los alumnos, proclive al aprendizaje y a la interacción personal.**
- **Ser capaz el profesor de caracterizar de forma acertada el nivel motivacional de los alumnos para las actividades del proceso de educativo.**
- **Constar cómo los conocimientos transmitidos a los alumnos se van personalizando progresivamente e influyen en la regulación de su conducta.**
- **Todas las actividades educativas deben despertar emociones y sentimientos positivos en los alumnos.**
- **Tener en cuenta los gustos, intereses, motivos y necesidades de los educandos al planificarse diferentes actividades.**
- **Favorecer y estimular los éxitos individuales y colectivos de los estudiantes, por mínimos que sean.**
- **Incentivar a los alumnos para que apliquen sus conocimientos en la solución de problemas relacionados con su futura profesión, en función de desarrollar sus motivaciones profesionales, independencia y creatividad.**

PRINCIPIO DE LA UNIDAD DE LA ACTIVIDAD Y LA COMUNICACIÓN

La actividad constituye la vía fundamental de interacción de los seres humanos como sujetos (protagonistas) con la realidad natural y social que le rodea.

La comunicación es el proceso activo de interacción entre las personas mediante el cual se transmiten conocimientos y afectos.

Son dos fenómenos psicológicos no identificables, pero muy vinculados en el desarrollo de la personalidad. La realización de actividades conjuntas condiciona, obligatoriamente, la necesidad de la comunicación entre las personas, en la medida que sea mayor y más eficiente esa comunicación, mejor se cumplen los objetivos de la actividad.

El desarrollo de la personalidad exige de una adecuada y armónica unidad entre las actividades que realiza y la comunicación que establece con los demás. Una de las condiciones para el éxito de la labor educativa radica en la calidad de las actividades que realizan los alumnos junto con el profesor y la fluida comunicación que establezcan ambos como también los alumnos entre sí.

Algunas recomendaciones prácticas para su aplicación en la labor educativa universitaria:

- **Planificar y ejecutar actividades educativas que propicien la comunicación interpersonal entre los alumnos y con los profesores.**
- **Garantizar que los alumnos y profesores ocupen siempre la doble posición de emisores y receptores de la comunicación.**
- **Lograr una comunicación ininterrumpida con los estudiantes dentro y fuera del aula en temas de conversación disímiles. No evadir ningún tema de conversación por complejo que resulte y estar siempre abierto al diálogo con los alumnos.**

- **Explotar, de forma integrada, las funciones informativa, reguladora y afectiva de la comunicación.**
- **Detectar las posibles barreras de la comunicación que pueden estar limitando el proceso de enseñanza-aprendizaje y superarlas.**
- **Propiciar la polémica, a partir de la confrontación de diferentes puntos de vista en la búsqueda de soluciones a los problemas vinculados con su futura profesión.**
- **Utilizar métodos educativos que estimulen la interacción grupal, su dinámica y el cambio de roles en los educandos.**
- **Detectar las imágenes que tienen los alumnos de sus profesores y de sí mismos y actuar en consecuencia.**
- **No utilizar frases o palabras que lesionen la personalidad de los alumnos. No prejuiciarse con ninguno y no perder el control emocional con ellos.**
- **Mantener la sinceridad y la cortesía con los educandos.**
- **Planificar las actividades especificando las responsabilidades individuales y colectivas.**

Orientar con un lenguaje claro y preciso la actividad concreta por ejecutar. Precisar qué tipo de acciones cada actividad. Aclarar con qué medios los alumnos cuentan para desarrollarla.

- **Analizar con los alumnos las actividades desarrolladas, destacando los éxitos y dificultades individuales y colectivas.**
- **Alternar a los estudiantes en la planificación, organización, ejecución y dirección de las actividades.**

LA CATEGORÍA PERSONALIDAD

La subjetividad humana como objeto de la psicología posee como peculiaridad la posibilidad de integrarse internamente para intervenir en la regulación y determinación de la conducta de las personas, por lo que su especificidad radica en su integridad y en su complejidad porque no es posible apreciar de manera directa sus manifestaciones.

La personalidad, además de un principio también constituye una categoría, es decir, un concepto de gran nivel de generalidad y valor para la Psicología de la Educación que permite la expresión individual de la subjetividad humana. En todas las concepciones psicológicas contemporáneas la personalidad ocupa un lugar decisivo y su conceptualización depende de cada enfoque teórico.

La personalidad manifiesta el nivel integrador de la subjetividad individual y su influencia en la complicada organización de las características subjetivas que regulan el comportamiento individual y que le brinda unidad y coherencia.

Se plantea que la personalidad representa el nivel superior y más complejo de la regulación psicológica y participa de manera activa en formas muy diversas de regulación del comportamiento, las cuales van desde la manera peculiar en que se expresan los procesos cognitivos concretos mediante determinadas formas de motivación hasta los niveles más complejos de autodeterminación de la conducta. Presenta las siguientes características:

1- No se nace con la personalidad, las personas devienen personalidad. Esta comienza a formarse alrededor de los tres años de edad, cuando surge el fenómeno de la autoconciencia. Antes de que surja la personalidad hay psiquis, procesos psicológicos que se van formando, articulando e integrando hasta que se estructuran. Tiene una determinación histórica y cultural.

2- Una vez que comienza a formarse la personalidad, sólo deja de existir cuando el individuo lo hace. Está en constante cambio y desarrollo. Todos los seres humanos tienen personalidad y está en constante transformación y

desarrollo. La evolución de la personalidad es el tránsito de una regulación externa hacia una regulación desde lo interno que con el desarrollo se complejiza. Las cualidades de la personalidad, como por ejemplo, la independencia, la honestidad y la responsabilidad se van adquiriendo con el desarrollo.

3- Como fenómeno subjetivo complejo se manifiesta a un nivel superior de integración de los procesos psicológicos a escala individual en la regulación del comportamiento. Tiene en su base la unidad de los procesos cognitivos y afectivos. Su función es la de orientar, dirigir dicho comportamiento, regularlo y autorregularlo.

4- La unidad de los procesos cognitivos y afectivos condicionan la formación y desarrollo de la personalidad.

5- La personalidad es una configuración de sentidos psicológicos (aquellos contenidos subjetivos que tienen una real significación personal, entre ellos están las necesidades, los motivos, la autovaloración, la concepción del mundo, etc. Es decir, que los contenidos psicológicos se agrupan, se organizan y estructuran internamente en torno a la personalidad.

6- Supone un reflejo activo, mediatizado, construido de la realidad objetiva y también subjetiva, o sea, que la personalidad se forma en la actividad de la persona y en sus relaciones con los demás. La realidad se refleja a través del prisma de la subjetividad.

7- La personalidad es un sistema compuesto por diversos subsistemas en constante interrelación. Su configuración interna es compleja al agrupar a toda la subjetividad de la persona.

8- Es singular e irrepetible. Nunca existirán dos personalidades idénticas.

9- Es estable, aunque no estática, posee dinamismo, movilidad, es procesal porque transcurre en el tiempo por etapas o fases, acumulando cambios

cuantitativos y cualitativos. En ella se manifiesta su relativa estabilidad que permite comprender por qué poseemos una identidad personal que nos caracteriza, pero a la vez podemos evolucionar gracias a las influencias de la educación.

10- Es una entidad abierta, en permanente intercambio con el medio exterior. La personalidad no es un fenómeno subjetivo aislado de la vida social, por el contrario, surge y se desarrolla gracias a las influencias externas.

11-Como es una realidad subjetiva, psicológica, no se expresa de modo lineal en la conducta. Su carácter complejo permite explicar que la personalidad influye en la actuación humana a partir de múltiples formas y a través de diferentes determinaciones en las cuales el contexto social influye de manera notable.

EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Toda influencia educativa debe lograr en el sujeto de la educación lo siguiente:

- 1. Su interés personal.**
- 2. Su implicación con los diferentes elementos que intervienen en la influencia educativa, lo cual conduce a una identificación con ellos.**
- 3. La capacidad de ser auténticos, de mantenerse fieles a lo que piensan y sienten durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.**

En este sentido, toda influencia educativa actúa en un proceso de comunicación que no puede ser suplantado por ningún método, ni por ningún proyecto de diseño curricular. La comunicación es el proceso vivo a través del cual se crean las condiciones para el desarrollo de una disposición favorable hacia todo lo que ocurra en el contexto de una relación dada.

La universidad debe orientarse al desarrollo de la comunicación profesor-alumno y alumno-alumno, constituyendo un estímulo permanente para los

educandos. De cumplirse esta condición, se ha creado un marco general facilitador de las múltiples motivaciones específicas que la universidad debe desarrollar.

Entre los objetivos generales que debe plantearse la educación superior para el desarrollo de la personalidad de los jóvenes, están los siguientes:

- 1. Estimular el desarrollo de su estilo comunicativo.**
- 2. Perfeccionar su estilo de aprendizaje.**
- 3. Desarrollar su motivación profesional.**
- 4. Estimular la creatividad y las cualidades del pensamiento (flexibilidad, fluidez, independencia y rapidez).**
- 5. Facilitar la identificación con su grupo, con sus profesores y con la universidad en general.**

INDICADORES PARA LA DETERMINACIÓN DEL NIVEL DE DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

- 1. Nivel de conocimiento de sí mismo. Desarrollo de la autoconciencia.**
- 2. Actitud activa y transformadora del sujeto ante la vida.**
- 3. Logro de una autonomía progresiva (a través de opiniones y valoraciones propias y de aquellas formaciones psicológicas que se encuentran en la base de la capacidad de autodeterminación).**
- 4. Desarrollo alcanzado en la regulación inductora y ejecutora.**
- 5. Capacidad para regular y autorregular su conducta a través de:**
 - Proyección del sujeto hacia el futuro.**
 - Nivel de elaboración personal de sus juicios, reflexiones, valoraciones.**
 - Realización de esfuerzos volitivos estables en la consecución de los objetivos planteados.**
 - Flexibilidad para cambiar decisiones, proyectos y adecuarlas a las nuevas exigencias y situaciones.**

- 6. Capacidad para establecer un sistema de relaciones con el medio en sus contextos de actuación más significativos donde armonice lo social y lo individual.**

LA MADUREZ DE LA PERSONALIDAD

La madurez psicológica es la capacidad de la persona de comportarse de manera estable, de someter los deseos, motivos, necesidades, emociones y sentimientos al razonamiento intelectual y a la voluntad, es decir, es la capacidad regular la conducta de manera libre e inteligente, de acuerdo con la experiencia y criterios personales. Es un resultado del desarrollo de la personalidad por influencias de la educación y de su trayectoria vital.

Algunas características generales de la persona madura:

- **Realista: acepta las condiciones reales tal como son aunque trata de transformarlas mientras es posible en aquellas que menos les satisfacen. Tienen una actitud positiva hacia la realidad.**
- **Aprende de los propios errores.**
- **Se acepta a sí mismo tal como es.**
- **Le gusta hacer bien las cosas sin caer en el perfeccionismo.**
- **Olvida y desecha las experiencias negativas que sufrió.**
- **Controla adecuadamente sus emociones y sentimientos.**
- **Sabe conjugar sus responsabilidades laborales con su tiempo libre.**
- **Es responsable y comprometido con sus deberes.**
- **Es independiente.**
- **Posee criterios propios y no se dejan avasallar por los convencionalismos sociales.**

- **Crítico y autocrítico.**
- **Posee sentido del humor.**
- **Le gusta servir a los demás.**
- **Sabe relacionarse con los demás.**
- **No se deja agobiar por sus problemas personales.**

LA CATEGORÍA ACTIVIDAD

La actividad es aquel proceso en que los seres humanos interactúan con los objetos de realidad natural y social, así como con las demás personas, de acuerdo con sus necesidades, posee un contenido específico (objeto) y un fin consciente.

Estructura de la actividad:

- **Necesidades y motivos**
- **Objetivo**
- **Acciones (materiales o ideales): elementos dentro de la actividad que al concatenarse permiten desarrollarla.**
- **Condiciones (materiales o ideales)**

Tipos de actividades:

- **Estudio**
- **Trabajo**
- **Deporte**
- **Recreación**

LA CATEGORÍA COMUNICACIÓN

La comunicación es un proceso de interacción entre las personas que permite el intercambio de ideas y afectos a través de diferentes vías y canales.

Estructura de la comunicación:

- **Aspecto comunicativo (contenido)**
- **Aspecto interactivo (relacional)**
- **Aspecto perceptivo (imagen)**

Funciones de la comunicación:

- **Informativa**
- **Afectiva**
- **Reguladora**

Tipos de Comunicación:

- **Verbal y no Verbal**
- **Oral y Escrita**

COMPARACIÓN ENTRE LAS CATEGORÍAS ACTIVIDAD Y COMUNICACIÓN

ACTIVIDAD:

- **Proceso de la personalidad**
- **Presupone interacción de la Personalidad**
- **Determinada por las necesidades de la Personalidad**
- **Posee un contenido (objeto) y un fin consciente**
- **Tiene una estructura específica**
- **Se realiza mediante la comunicación interpersonal**

COMUNICACIÓN:

- **Proceso de la personalidad**
- **Presupone interacción de la Personalidad**
- **Intercambio personal de ideas y afectos**
- **Ocurre a través de diferentes vías y canales**
- **Constituye una herramienta de la actividad**
- **Se manifiesta a través de la actividad**

Características de la actividad y la comunicación en la labor educativa:

- **Están en función del proceso de desarrollo de la personalidad de los educandos y de educadores.**
- **Constituyen medios y no fines en si mismas (herramientas para educar)**
- **Implica tanto a educadores como a educandos**
- **Se desarrollan entre profesores y alumnos, entre alumnos y entre maestros.**
- **Tienen un carácter planificado**
- **Están en constante perfeccionamiento**
- **Dependen de los fines y de la situación educativa**

PROCESOS COGNITIVOS

Son fenómenos psicológicos que le permiten a los seres humanos conocer la realidad natural y social a partir del reflejo que hagan de ella. Están integrados por la percepción, la memoria, la atención, el pensamiento, la imaginación y el lenguaje.

PERCEPCIÓN

Es el reflejo subjetivo e integrado de las cualidades de los objetos y fenómenos de la realidad. Se contrapone al concepto de sensación que resulta el reflejo subjetivo solo de las cualidades aisladas.

Presenta las características de ser:

- **Activa: exige una actividad psicológica del sujeto.**
- **Selectiva: está determinada por los intereses, necesidades y motivos de la persona.**
- **Constante: es relativamente estable, a pesar de las variaciones de las características de dichos objetos y fenómenos.**
- **Racional: está influida por el pensamiento, es decir, por la comprensión intelectual de sus características y se designación a través del lenguaje.**

Los sistemas perceptivos fundamentales son: el sistema visual, auditivo, cutáneo-muscular, olfativo-gustativo y vestibular.

Se puede clasificar como:

- **Percepción del espacio:** es el reflejo subjetivo e integrado de las características tridimensionales de los objetos y fenómenos de la realidad, es decir, su forma, tamaño, disposición espacial, relieve, distancia y dirección.
- **Percepción del tiempo:** es el reflejo subjetivo de la duración, de la velocidad y de la sucesión de los objetos y fenómenos de la realidad.
- **Percepción del movimiento:** es el reflejo subjetivo de la variación de la posición de los objetos y fenómenos en el espacio.

También puede ser clasificada de acuerdo con la intención del sujeto: en voluntaria e involuntaria. La percepción voluntaria es cuando de manera intencional el sujeto se plantea hacerlo y su forma más importante es la observación, la cual tiene un carácter premeditada y planificada. La involuntaria es cuando el sujeto no se plantea hacerlo y está determinado por las propias características de los objetos y fenómenos de la realidad.

En el diseño y utilización eficaz de los medios de enseñanza, independientemente de cuáles sean, es muy importante tener en cuenta las características de la percepción como fenómeno cognitivo, pues todos ellos tienen un carácter concreto sensible. Por lo que deben tenerse en cuenta las siguientes recomendaciones:

- **Carácter complementario de la información:** los contenidos reflejados en los medios no deben coincidir exactamente con lo que se expone oralmente en el aula, para que no se convierta entonces la clase en una sesión de lectura en voz alta, si no en una orientación del contenido. La

exposición oral del docente deberá tener en el medio de enseñanza un complemento y no una reiteración exacta del contenido abordado.

- **Carácter sintético de los contenidos:** como apoyatura visual los medios deben reflejar las ideas esenciales abordadas en forma esquemática y sintética, a través de palabras claves, gráficos, símbolos, flechas, llaves, etc. y las correspondientes relaciones entre ellos. No se deben trasladar textualmente párrafos enteros que provocan la distracción de los alumnos al no poder leerlos y atender al mismo tiempo a las palabras orientadoras del docente. Además, en cada medio diseñado deben ir quedando plasmadas las ideas esenciales de la clase.
- **Cada medio tiene sus potencialidades didácticas:** como existen varios medios de enseñanza, desde los tradicionales hasta los más novedosos, cada uno tiene sus peculiaridades y posibilidades, a partir de las cuales deben ser usados. Pero a veces se utiliza de la misma forma una transparencia que la pantalla de una microcomputadora, lo cual provoca su subutilización y el consiguiente empobrecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Resulta totalmente imperdonable que un medio en el que se pueden combinar imagen, movimiento y sonido solo se presenten contenidos estáticos, monocromáticos y solos verbales como si fuera en una pizarra.
- **Tener en cuenta las regularidades de la percepción:** todos los medios de enseñanza se apoyan en la percepción directa de las ideas a través de palabras, gráficos, esquemas, etc., lo que exige conocer las características de la percepción como proceso cognoscitivo, tales como su integridad y racionalidad. Sin embargo, la ignorancia o la subestimación de dichas peculiaridades provoca que se diseñen medios cuyos contenidos no posean una organización que facilite la unidad de sus elementos ni su base lógica, a través de determinadas palabras claves que denotan conceptos. Igualmente, los contrastes de colores en

los medios que lo posibilitan deben ser tenidos en cuenta para que en la relación figura (palabras, símbolos o gráficos)- fondo (pantalla) queden bien resaltados los contenidos.

Otro elemento importante relacionado con el carácter perceptual de los medios de enseñanza es que mientras más se concentren los elementos del contenido reflejados en el medio, más se facilita la percepción de su integridad, y por tanto, su comprensión y posterior aprendizaje. En toda lámina, ya sea en formato material o magnético, deberá diseñarse en tres variantes: del centro hacia los laterales, de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha, de acuerdo con los patrones culturales que poseemos para decodificar los mensajes.

La percepción de los medios de enseñanza constituye un primer elemento de apropiación cognitiva, que orientados por el profesor a través de su exposición oral posibilita la observación, la cual constituye un nivel superior de percepción por su grado mayor de direccionalidad y conciencia del objeto de conocimiento. La primera finalidad de los medios de enseñanza es percibirlos correctamente para poder observarlos, es decir, para entenderlos y asimilar su contenido, sobre la base de las explicaciones del profesor en su intervención oral en el aula.

MEMORIA

Es el proceso subjetivo de fijación, retención y posterior recuperación de las características de los objetos y fenómenos de la realidad. Tiene un papel preponderante dentro de la actividad humana porque sin la memoria es imposible el conocimiento de la realidad y el desarrollo de la personalidad. Presupone que los contenidos de la memoria deben mantenerse almacenados para ser utilizados convenientemente. Se reconocen dos procesos o fenómenos fundamentales: el proceso de almacenamiento y el proceso de recuperación. La recuperación tiene un carácter consciente y activo.

La memoria en el proceso de evolución humana ha permitido enfrentar el reto adaptativo de la variabilidad constante del medio, su función ha sido la de proporcionar una base de conocimientos para ser utilizada convenientemente. La capacidad de adaptación al medio es directamente proporcional a la capacidad de aprendizaje y de memoria.

La memoria humana no actúa como un almacén pasivo, sino que interpreta y analiza activamente tanto la información entrante como la ya instalada en ella, actúa como un crisol cognitivo que permite reproducir y conjugar percepciones, emociones, pensamientos, aprendizajes y experiencias anteriores.

Es considerada un sistema integrado por tres almacenes o estructuras relacionadas que tienen un orden secuencial con una estrecha relación entre ellos:

- 1. Memoria Sensorial (MS): es la entrada de información sensorial que permite su registro y su almacenamiento, de tipo visual, auditivo, táctil, gustativo y olfativo. Su función es retener la información proveniente de los órganos de los sentidos.**
- 2. Memoria a Corto Plazo (MCP): denominada como de trabajo u operativa que tiene la función de retener momentáneamente la información, por lo que posee un carácter inmediato. Tiene un sistema auxiliar de repetición verbal y de codificación del contenido sensorial registrado para apoyar su retención. Posee una capacidad limitada de 7 unidades de información, por lo que cuando se excede esta cantidad recibe una sobrecarga que se manifiesta en su escasa retención. En esta estructura confluye la información proveniente del exterior y la generada por el propio proceso de aprendizaje humano. Es un sistema activo, dinámico e interactivo, requiere de una supervisión consciente, así como de recursos atencionales que permiten mantener y manipular una cantidad limitada de información.**

3. Memoria a Largo Plazo (MLP): acumula todos los datos que se adquieren durante la vida a través de dos tipos de procesamiento: experiencial o episódico y conceptual o semántico. Tiene capacidad ilimitada y persistencia ilimitada también, le sirve de base al pensamiento y al aprendizaje humanos. Se puede afirmar que constituye un depósito permanente de información, la cual se encuentra debidamente organizada en una estructura asociativa, relacional para su acceso oportuno. La información almacenada en este tipo de memoria está organizada en estructuras complejas de conocimiento, tales como conceptos, proposiciones, marcos, guiones y esquemas. La información almacenada permanece habitualmente en un estado inactivo o latente y se recupera cuando determinada tarea así lo exige.

Se divide en tres partes:

- **Memoria episódica:** incluye a las experiencias personales en forma de imágenes organizadas sobre la base de cuándo y dónde ocurrieron.
- **Memoria semántica:** contiene hechos e información generalizada: conceptos, principios, reglas, habilidades en la solución de problemas y estrategias de aprendizaje. Organizada en forma de redes de ideas o esquemas conceptuales.
- **Memoria procedimental:** está referida al conocimiento de “cómo hacer las cosas”, especialmente en cuestiones manuales o físicas, asociados a pares de estímulos-respuestas.

La MS, MCP y la MLP están estrechamente relacionadas a pesar de sus diferentes funcionales debido a que existe un orden secuencial y una interacción entre ellas, aunque no ocurre de manera inexorable que la información que llegue a la MS tenga obligatoriamente que pasar a la MCP y a la MLP, ya que depende de la significación que dicha información tenga para el sujeto.

Olvido

Un fenómeno que forma parte de la memoria es el olvido, el cual no debe ser considerado como una falla de memoria o algo negativo, sino que es una de sus funciones. La memoria solo tendrá un carácter adaptativo si entre sus operaciones básicas está incluida la eliminación de gran parte de la información recibida. El olvido es considerado como la dificultad de acceder a la información conservada. El funcionamiento eficaz de la memoria implica la necesidad de suprimir o de olvidar determinadas informaciones o parte de ellas, gracias al olvido nuestros sistemas de memoria pueden seguir respondiendo adaptativamente a las demandas del ambiente.

Se plantea que el olvido se debe a diferentes causas:

- 1. El desuso de la información con el paso del tiempo. Se afirma que la inhibición de la recuperación es una consecuencia del desuso. La información que no se utiliza pierde fuerza de almacenamiento, lo que significa que no es eliminada de la memoria sino que se hace difícil su recuperación.**
- 2. La falta de consolidación de la información porque no basta con que se fije la huella sino que también requiere de un período posterior para que se fije.**
- 3. La interferencia de información debido al bloqueo de otra fijada previamente o con posterioridad a ella.**

El poder de la memoria se manifiesta en su capacidad para seleccionar sus contenidos con la consiguiente eliminación o inhibición de lo superfluo, inútil o innecesario, a través de diversas formas de olvido, razón por la cual los olvidos adquieren también un alto valor adaptativo.

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje deben desarrollarse diferentes vías y estrategias para impedir el olvido en el proceso de aprendizaje, tales como el repaso, la repetición, la concentración de la atención en los

contenidos y su organización consecuente, incluso se plantea que el sueño juega un papel positivo, pues permite que los aprendizajes se fijen y se consoliden, y se ha demostrado que aquellos contenidos que se aprenden inmediatamente antes de dormir con frecuencia se recuerdan con una precisión extraordinaria. Un error frecuente entre el estudiantado es dejar de dormir las horas necesarias para poder aprenderse los contenidos, por no haberlo hecho de manera consuetudinaria durante el desarrollo de las asignaturas.

Existe una teoría de la consolidación de la información en la memoria, la cual plantea que el aprendizaje no está completo en el momento inmediato en que se recibe, sino que hay un período de tiempo durante el que las consecuencias del aprendizaje perseveran, es decir, se mantienen activas tras la fase de estudio. La consolidación en la memoria es un proceso gradual, pero no es un proceso pasivo. Los momentos posteriores al aprendizaje inicial resultan primordiales para que los procesos de consolidación alcancen su objetivo.

La información almacenada en la memoria debe convertirse en conocimiento, de lo contrario se olvida, por lo que debe realizarse una codificación elaborativa de ella para consolidarla y retenerla permanentemente. Esta codificación elaborativa se logra cuando la información recibe la atención suficiente y el alumno se involucra en varias operaciones intelectuales conscientes, que le permiten establecer conexiones entre la información nueva y los conocimientos previos que ya están en su memoria.

En muchas ocasiones el olvido aparente no se debe a la pérdida o deterioro de la huella sino a determinada dificultad para recuperar la información. El repaso o la repetición es lo que permite que la huella obtenida en la MCP sea trasladada a la MLP, predominando un formato fundamentalmente semántico. No puede hablarse de olvido si no ha habido antes un almacenamiento a largo plazo de la información.

Los procesos de recuperación presenta dos modalidades: el recuerdo y el reconocimiento. El recuerdo es la capacidad de recuperar de forma espontánea una información previamente aprendida, que puede ser voluntario, a partir de la decisión de hacerlo e involuntario, a partir de cualquier estímulo externo que lo desencadene. El reconocimiento es la capacidad de determinar, a partir de una serie de alternativas, la información recibida con anterioridad, en la que la persona identifica cuáles son los elementos ya conocidos.

El recuerdo voluntario puede ser directo, cuando tiene un carácter inmediato, e indirecto o mediato, cuando se utilizan procedimientos o recursos auxiliares para provocarlo, conocidos en la educación como recursos mnemotécnicos, los cuales son utilizados en educación para facilitar el recuerdo y están muy asociados al pensamiento lógico.

Existen diferencias individuales de la memoria de acuerdo con el contenido que se fijan más fácilmente, por lo que existe una memoria de imágenes (objetos, sonidos, representaciones, colores, etc.) y una memoria verbal abstracta (conceptos, ideas, números, etc.). También existe una memoria mecánica, basada en la fijación repetitiva y falta de lógica y la memoria lógica, a partir del establecimiento de los nexos internos y esenciales entre las cosas.

Para la Psicología de la Educación es muy importante conocer las características de la memoria para poder utilizar sus características y procesos en el proceso formativo e incluso para ayudar al alumnado a que la desarrolle, en ocasiones las dificultades con el aprendizaje están determinadas por una explotación inadecuada de la memoria.

RECURSOS MNEMOTÉCNICOS

Los métodos, recursos, estrategias o mecanismos mnemotécnicos son procedimientos que desarrollan y emplean una determinada estructura cognitiva para organizar y codificar la información, con el único propósito de que dicha información resulte más fácil de recordar. Su objetivo es incrementar el nivel de aprendizaje inicial de los sujetos, así como que éstos

sean capaces de retener durante más tiempo dicha información en la memoria. Deben estar basados en el empleo de mediadores verbales o visuales.

Está demostrado que los estudiantes que usan mnemotecnias obtienen mejores resultados que los que no lo hacen. Para sacar provecho a las mnemotecnias o cualquier técnica que pretenda mejorar la codificación se requiere que el método sea lo bastante sencillo para poder utilizarlo de manera regular.

Características de los recursos mnemotécnicos:

- 1. No presentan una conexión intrínseca con el material que se quiere aprender.**
- 2. Su uso implica la adición de algún elemento al material que debe ser aprendido, con el objetivo de que dicho material resulte más recordable.**

Sistemas mnemotécnicos: son métodos de memorización de carácter general, que pueden utilizarse repetidas veces para aprender diferente tipo de material. Tienen como objetivo facilitar la localización de la información en la memoria, que en definitiva no es más que facilitar el recuerdo de la información. Son frecuentemente denominados sistemas de archivo mental, debido al análogo funcionamiento entre los sistemas mnemotécnicos y cualquier sistema de archivo. Los sistemas mnemotécnicos se desarrollan siguiendo una determinada estructura que se divide en dos grandes fases:

- 1. Almacenamiento de la información.**
- 2. Proceso de recuerdo de la información.**

Tipos de sistemas mnemotécnicos:

- 1. El sistema de enlace es conocido también con el nombre de sistema de encadenamiento. El funcionamiento básico de este sistema mnemotécnico consta fundamentalmente de dos fases: La primera consiste en la formación de imágenes mentales para cada uno de los ítems que se deben recordar, para posteriormente, en la segunda fase, asociar entre sí, de forma**

interactiva, las imágenes de los ítems consecutivos. El sujeto debe establecer asociaciones a través de imágenes interactivas entre los ítems primero y segundo, segundo y tercero, etc., instaurándose, de esta forma, una cadena de asociaciones interactivas. Debido al orden sucesivo de asociaciones que implica este sistema, se muestra muy propicio para el aprendizaje de series de palabras, tanto para aquellas en las que el orden es un factor primordial, como para las que no lo es. El sistema de relato es una variante del sistema de enlace en el que los ítems se relacionan entre sí mediante la elaboración de un relato. El procedimiento de recuerdo de información en el sistema de enlace y de relato es muy semejante. Empezando por el primer ítem, se va poco a poco avanzando a través de la historia elaborada, sustrayendo de ella las palabras claves o ítems que deben ser recordados. Los sistemas de enlace y de relato pueden ser utilizados en casi todas aquellas ocasiones en las que sea preciso recordar listas de información, en aquellos casos en los que la tarea implica el aprendizaje de información compuesta por partes separadas y ordenadas, series de nombres de personas, memorización de discursos.

- 2. El sistema loci, también conocido como sistema de tópicos, hace uso de lugares o ubicaciones para situar mentalmente los objetos que se desean memorizar. El sistema de los lugares se compone básicamente de dos fases. En la primera, es necesario memorizar imágenes mentales de lugares conocidos, siguiendo algún orden lógico o natural. La memorización de estos lugares podrá ser utilizada en diferentes ocasiones, con el fin de memorizar diferente tipo de material. En segundo lugar, se debe asociar, a través de imágenes interactivas, la imagen visual de cada ítem objeto de aprendizaje con cada uno de los lugares memorizados previamente. Es decir, se debe establecer una ubicación visual de los ítems, siguiendo el orden en el que se deben recordar, en los diferentes lugares. Posteriormente, cuando se quiera recuperar la información, bastará con que el sujeto recorra mentalmente el itinerario de los lugares elegidos y descubra la imagen que ha sido ubicada en cada lugar. Las ubicaciones**

presentan la ventaja de que son ayudas concretas fáciles de visualizar, además de que su aprendizaje se realiza siguiendo un orden lógico y natural. Las diferentes localizaciones se convierten en un archivo mental de imágenes memorizadas a las que asociar la nueva información, de tal manera que las imágenes mentales de los lugares usados como ubicaciones deben existir independientemente de la información que se desee recordar. El sistema de los lugares no limita su uso exclusivamente al empleo de los edificios, sino que también puede aplicarse sobre ubicaciones del barrio, las partes del cuerpo, así como cualquier itinerario conocido de antemano por los sujetos.

- 3. El sistema de perchas es un sistema de archivo mental que consiste en la asociación de la información que se desea aprender con un grupo de sustantivos concretos memorizados previamente, palabras percha, y seleccionados de tal forma que mantienen una relación significativa con los números. La nomenclatura de este sistema se debe a que las “palabras percha” funcionan como perchas mentales en las que se “cuelgan” los ítems que se desean memorizar. Este sistema, al igual que el sistema loci o el de enlace, está fundamentalmente basado en las imágenes mentales, por lo que es necesario que cada uno de los elementos que se corresponden con las palabras percha se representen de la forma más viva posible.**
- 4. El sistema fonético se basa en la transformación de una serie de números en palabras, mediante la asociación de cada número, del 0 al 9, con un determinado sonido consonántico. Debido a que a las vocales no se les otorga una correspondencia numérica, el sujeto debe integrarlas entre las consonantes, de tal forma que, mediante su combinación, elabore palabras sencillas, significativas y fácilmente recordables, vocablos que en alguna medida estén relacionados con el número que se desea retener, de tal forma que el recuerdo de esas palabras permita recuperar las cifras objeto de aprendizaje, y el recuerdo resulte más sencillo.**

Reglas Mnemotécnicas: son sistemas de ayuda a la memoria cuyo empleo se limita al aprendizaje de datos específicos. Las reglas mnemotécnicas, al contrario que los sistemas, dado que se establecen para propósitos específicos, necesitan ser totalmente variadas en función del material que se quiera aprender presentando así nulas posibilidades de generalización. El objetivo principal de las reglas mnemotécnicas es el de transformar el material que presenta dificultades de aprendizaje, de tal manera que dicha información resulte más fácil de recordar. Dentro de lo que se entiende como reglas mnemotécnicas, se diferencian aquellas estrategias que se basan fundamentalmente en la mnemotecnia verbal y las que lo hacen en la mnemotecnia visual. La mnemotecnia visual se muestra más adecuada para aplicar sobre la información de carácter concreto, mientras que la verbal alcanza los niveles óptimos al aplicarse sobre el material abstracto.

Tipos de reglas mnemotécnicas:

1. Mnemotecnia de iniciales: esta categoría mnemotécnica es la más frecuentemente utilizada por los sujetos de forma espontánea, a la vez que indican que son métodos mnésicos que han demostrado ser altamente efectivos con una amplia variedad de sujetos y constituye el ejemplo más sobresaliente de la mnemotecnia verbal. La mnemotecnia de iniciales, la cual está formada por acrónimos y acrósticos, basa su ayuda en la utilización de cuatro principios básicos:

- Le otorga sentido a la información que se desea recordar.
- Fracciona la información de modo que sólo sea necesaria la memorización de una palabra.
- Como la mayoría de las técnicas mnemotécnicas, transforma las tareas de rememoración en tareas de recuerdo asistido, de tal forma que el recuerdo del material resulta mucho más sencillo.

- **Ofrece, a los sujetos que realizan la tarea, información exacta del número de elementos que se deben recordar, puesto que las unidades de información se corresponden con el número de letras, iniciales, que se hayan empleado a la hora de codificar la información.**

La mnemotecnia de iniciales, es decir, los acrónimos y acrósticos, de forma general se muestra más efectiva para el recuerdo del material con el que tenemos un cierto grado de familiarización, puesto que la presencia aislada de una inicial puede llegar a ser una clave de recuerdo inadecuada de la información que no conocemos suficientemente bien. Por todo ello, la función básica de la mnemotecnia de iniciales es recordar el orden serial de una información, así como la cantidad de entradas, ya conocidas de antemano, que debemos recordar más que el aprendizaje y recuerdo de una información completamente novedosa. De forma general, la mnemotecnia de iniciales ofrece resultados más positivos cuando se utiliza para el recuerdo del material concreto que para el abstracto, aunque son las reglas ideales para aplicar sobre la segunda clase de información.

Los acrónimos son reglas mnemotécnicas que se fundamentan en el uso de iniciales como medio de ayuda para incrementar el nivel de recuerdo; su aplicación consiste en la creación de palabras, reales o no reales, a partir de las iniciales de los vocablos que el sujeto debe memorar. Un uso muy extendido de los acrónimos es su empleo para representar organizaciones, asociaciones, etc. (ONU, OEA, UNESCO, FAO, UE), con el único fin de que la gente sea capaz de recordar el nombre completo de la entidad.

Los acrósticos constituyen el otro grupo de estrategias mnemotécnicas dentro de la mnemotecnia de iniciales. El modo de proceder en la ejecución de los acrósticos es opuesto al que se lleva a cabo en los acrónimos. Los acrósticos constan de una frase en la que la primera letra de cada una de las palabras que la componen forma parte de la palabra que se debe recordar. Los acrósticos

son de gran utilidad para recordar las letras que integran una determinada palabra, para aprender a deletrearla.

La elaboración de acrósticos es algo más compleja que la de acrónimos, ya que en el primero de los casos no se requiere la formación de una palabra, sino de una serie de palabras con sentido, en las que las iniciales de cada una de ellas se correspondan con el material que se desea recordar. Un ejemplo de acróstico, para memorizar el orden de los planetas a partir del Sol, sería “Más vale tarde, más jugando siempre, un niño puede. (Mercurio, Venus, Tierra, Marte, Júpiter, Saturno, Urano, Neptuno, Plutón).

2. La técnica de nombre rostro: a diferencia de la mnemotecnia de iniciales, es una regla mnemotécnica de características fundamentalmente visuales. El olvido de los nombres de las personas que conocemos, pero con las que no nos relacionamos tan frecuentemente como para tener automatizado su nombre, es una de las quejas más frecuentes de la memoria. Para la gran mayoría de las personas el hecho de recordar caras constituye una tarea más sencilla que la de recordar nombres, y ello debido, principalmente, a los dos siguientes factores: generalmente vemos la cara de las personas mientras que el nombre sólo lo oímos, lo que se ve se recuerda mejor que lo que se oye; las caras como imágenes que son, son más fáciles de recordar que los nombres, que son palabras. los nombres y los rostros son tratados de manera diferente en la memoria, e incluso éstos pueden llegar a tener un trato diferente al que reciben otro tipo de imágenes; por otro lado, la rememoración de caras supone una tarea de reconocimiento, mientras que la de nombres es una tarea de recuerdo libre.

La ejecución de la técnica nombre-rostro se basa en relacionar los nombres de los sujetos con las características más relevantes de sus caras. Dado que las caras, debido a su mayor capacidad de imagen, se recuerdan con más facilidad que los nombres, los rostros serían el primer elemento de la asociación, el estímulo, mientras que el nombre constituiría la respuesta a ese estímulo, La técnica supone una tarea de pares asociados, en la que la

memorización de la cara sería una tarea de reconocimiento y la del nombre una tarea de recuerdo. Los pasos señalados para memorizar la asociación nombre-rostro son los siguientes: captar el nombre, conseguir que el nombre se vuelva significativo, centrarse en la cara, asociar el rostro con el nombre y repasar la asociación.

El primero de los pasos, el de captar el nombre, implica que se ponga atención en el nombre de los demás cuando nos los presentan. La falta de atención es quizás la razón principal por la que no recordamos los nombres de las personas. La gente egocéntrica generalmente recuerda peor el nombre de los demás que los que no lo son. Cuanto más nos fijemos en los nombres y los trabajemos, con mayor probabilidad los recordaremos. Actividades destinadas a captar mejor el nombre de los demás son las de emplearlo durante la conversación, repetirlo, pronunciarlo en voz alta, preguntar por él e incluso anotarlo, tareas todas ellas que implican la atención, repetición y recitación, principios básicos del aprendizaje.

Conseguir que el nombre se vuelva significativo implica convertir el nombre en una palabra lo más concreta y significativa posible. A veces nos encontramos con nombres a los que nos resulta extremadamente imposible asociar un significado, aún en este caso, el simple hecho de haberlo intentado mejorará nuestro recuerdo, dado que hemos puesto nuestra atención en el nombre durante un determinado período de tiempo.

- 3. La mnemotecnia de la palabra clave: como método mnemotécnico que es, emplea propiedades y principios similares a los que se aplican en los otros métodos mnemotécnicos, De entre todos los principios de la mnemotecnia, es quizás, el de asociación, el fundamental en la aplicación de la estrategia de la palabra clave. Su fundamento básico es la asociación de una palabra no familiar para el sujeto con otra familiar para éste, entre las cuales debe existir una similitud acústica. La mnemotecnia de la palabra clave, al igual que muchos otros métodos mnemotécnicos, puede estar fundamentada en el uso, tanto de mediadores visuales (imágenes o cuadros), como en el de**

mediadores verbales; el uso de un tipo u otro de mediadores se hará en función de las características del material y de las preferencias del sujeto. El fin último de la mnemotecnia de la palabra clave, o “Keyword”, es que el sujeto aprenda la definición de un nuevo término, el cual hasta ese momento no era ni conocido ni significativo para él. El hecho de que se elijan palabras clave lo más similares posible a las palabras estímulo, motiva que, en el momento de la recuperación de la información, sea casi imposible que el sujeto se olvide de la palabra clave que asoció con un determinado estímulo que se le presenta. el hecho de que se recuerde la palabra clave implica, de forma casi directa, que se recuerde la definición de la palabra objeto de aprendizaje. Mientras que el empleo de otras estrategias de aprendizaje sólo nos permite acceder a la esencia de las palabras, la mnemotecnia de la palabra clave nos dirige hasta la definición en sí.

Las palabras clave deben ser palabras concretas, palabras con un alto poder de imagen, puesto que éstas permiten elaborar de forma sencilla que los ítems abstractos, imágenes interactivas que relacionen la palabra clave y el significado de la palabra objeto de aprendizaje. Asimismo, los nombres abstractos que tengan una imagen fuertemente asociada a ellos, pueden llegar a ser considerados también efectivas palabras clave. Una característica importante para la elección de la palabra clave, el hecho de que ésta sea familiar para el sujeto. Cuanto más familiar y concreta sea la palabra clave, mayor será el rendimiento que el sujeto obtenga en el aprendizaje.

En determinadas ocasiones, la mnemotecnia de la palabra clave puede usarse en combinación con otro método mnemotécnico, con el objetivo de encontrar un sistema de aprendizaje óptimo para el recuerdo de una información específica. Así, por ejemplo, para aquellos casos en los cuales la información no familiar debe ser recordada siguiendo un orden, la

técnica de la palabra clave puede ser combinada con la mnemotecnia de las palabras percha en una imagen interactiva.

Un aspecto importante de la aplicación de la mnemotecnia de la palabra clave es el que se refiere a las ventajas, más allá del aprendizaje, que implica la técnica. El empleo de la palabra clave convierte el aprendizaje en un proceso dinámico en el cual, tanto profesores como alumnos, disfrutan del mismo. La estrategia mnemotécnica de la palabra clave se muestra especialmente útil para ayudar a los sujetos a vencer las interferencias de recuerdo que se presentan entre los textos actuales y los previamente estudiados.

Algunos consejos para mejorar el estudio mediante el uso de la memoria:

a) Práctica masiva versus práctica distribuida. La práctica masiva hace referencia al esfuerzo de aprendizaje ininterrumpido, sin períodos de descanso intercalados. En la práctica distribuida el esfuerzo dedicado al aprendizaje se organiza a lo largo del tiempo insertando períodos de descanso. Parece claramente establecido que el aprendizaje de un contenido es mejor si se extiende durante varios períodos de tiempo, en vez de acumularlos en períodos concentrados. Veinte o treinta minutos de práctica durante una sesión de dos horas de trabajo, favorecen la retención de la información. Este beneficio desaparece en función de la simplicidad de la tarea y en este caso se pueden realizar sesiones de trabajo sin descansos intermedios (aprendizaje masivo). Después de cada pausa, una revisión de lo que se ha aprendido permite verificar el nivel del resultado conseguido durante la sesión anterior y permite también controlar la retención de los datos.

b) El tiempo dedicado al aprendizaje. El tiempo invertido se relaciona directamente con el aprendizaje y, por consiguiente, inversamente con el olvido: a mayor tiempo invertido mayor será el aprendizaje y las probabilidades del olvido serán mucho menores.

e) Aprendizaje global versus aprendizaje parcial. El aprendizaje global aconseja primero recorrer el conjunto de la información. Esto permite conocer las relaciones y las referencias entre las partes de un todo. Los datos empiezan a estructurarse cuando se inscriben en un plan, sobresalen las ideas principales y pueden retenerse en la memoria a corto plazo.

El aprendizaje parcial consiste en dividir la tarea en varias partes. La memorización se efectúa poco a poco, en orden sucesivo. Memorizando poco cada vez, es más fácil retener y validar el resultado.

d) El repaso. Cuando se retoman los contenidos enseñados en el aula se está aplicando la repetición como estrategia básica que se utiliza para mantener una información en la memoria a corto plazo (MCP), así como para lograr que pase a la memoria a largo plazo (MLP), para recuperarla cuando haga falta, como por ejemplo, en un examen. En el repaso se repite varias veces lo estudiado (sobreaprendizaje) para fomentar el recuerdo a largo plazo. Cuanto mayor sea el número de repasos del material mayor será el nivel de adquisición y menor será el olvido. Sin embargo, el repaso o práctica adicional en algunos casos no hará mejorar el recuerdo; una vez que sabemos nuestra dirección no tiene sentido que la repasemos para recordarla. Pero es sensato decir que la cantidad de material que se estudia en la mayoría de los cursos rara vez se retiene definitivamente, por lo que es conveniente revisar de vez en cuando el material después de haberlo aprendido, con ello se logra un buen nivel de sobreaprendizaje.

e) Para recordar una lista de elementos desconocidos es mejor utilizar los recursos mnemotécnicos. Usando el método de las palabras claves, acrónimos (HEMOS: para recordar los lagos Huron, Eire, Michigan, Ontairo y Salado), acrósticos (“Madrid Emitiendo Para Barcelona” para recordar los cuatro hidrocarburos: Metano, Etano, Propano y Butano), etc.

f) La codificación. La organización o agrupamiento de los contenidos aprendidos constituye también una estrategia básica de la memoria, ya que

permite establecer conexiones internas dentro del material a aprender. Los contenidos que se memoricen aplicándole una codificación semántica se aprenderán y se retendrán mejor que otro material que solamente permita una codificación a nivel de rasgos físicos o estructurales. Para mejorar la codificación es bueno hacerse preguntas acerca del material que se acaba de leer y proceder a responderlas. Formular preguntas permite realizar conexiones y descubrir relaciones entre los diversos hechos específicos, lo cual facilitará el procesamiento del material a un nivel de mayor profundidad.

ATENCIÓN

Es la tendencia subjetiva a la concentración de los procesos psicológicos sobre un objeto o fenómeno de la realidad que tiene determinada importancia para la personalidad, ya sea de manera estable o situacional. Tiene un carácter selectivo, ya que es limitada la capacidad del ser humano para concentrar o distribuir la atención sobre varios estímulos a la vez. Se entiende por concentración la actividad psicológica de abstraerse de todo lo ajeno o accesorio o de cualquier otra actividad que no se relacione con aquella. No existe al margen del resto de los procesos cognoscitivos, su contenido específico se lo brindan ellos. Por eso se afirma que la atención es un fenómeno sin contenido propio.

Los componentes de la atención más estudiados son la capacidad de procesamiento y la selectividad, las cuales están fuertemente relacionadas, pues las tareas intelectuales de elevada complejidad exigen del sujeto una gran selectividad, lo que provoca la concentración en determinadas tareas en detrimento de otras y viceversa, aquellas actividades poco complejas pueden permitirle a la persona concentrarse en ellas al unísono.

La atención actúa como un mecanismo de selección o de filtro con capacidad limitada, es también un mecanismo endógeno de alerta. Concibiendo la alerta como una disposición general de la persona para procesar información.

La atención puede ser clasificada de diferentes formas:

- 1. Involuntaria:** cuando no se plantea intencionalmente atender un objeto y fenómeno, lo cual está determinado por sus peculiaridades, tales como por ejemplo, su novedad, intensidad, magnitud o por las características de la personalidad, de su experiencia anterior o sus necesidades insatisfechas. Cuando se realiza una actividad intelectual y se produce la atención involuntaria hacia otra se denomina entretenimiento o distracción. Es la primera que aparece en el desarrollo ontogenético.
- 2. Voluntaria:** cuando se plantea atender un objeto o fenómeno de manera intencional, a partir de fines conscientes, o sea, de una determinación voluntaria. Es un resultado del desarrollo ontogenético y de la educación. Presupone de un esfuerzo por parte del sujeto para mantenerla.

Entre ambas existe una continuidad porque se sucede una a otra alternadamente como mecanismo de adaptación del sujeto a su entorno y como compensación al esfuerzo psicológico que exige cada una. En el proceso de enseñanza-aprendizaje el proceso de atención voluntaria e involuntaria de los alumnos juega un papel determinante en el aprendizaje.

Las características particulares de la atención ocurren de manera regular en todas las personas y la manera peculiar de manifestarse reflejan a la personalidad:

- 1. Constancia y oscilación:** se refiere al fenómeno de concentrar la atención en determinada cualidad de un objeto o fenómeno, concentrarla después en otro para después volver a la anterior.
- 2. Distribución:** la concentración en varios objetos, fenómenos o actividades a la vez.
- 3. Cambio:** es el paso de la concentración de una actividad a otra de manera definitiva y rápida.

- 4. Dispersión: cuando la profundización y concentración de la atención es tal en una actividad que le impide al sujeto advertir lo que ocurre a su alrededor. Puede ser un resultado de la fatiga o determinados problemas personales en los adultos, pues en los niños es algo normal acorde con su desarrollo ontogenético.**

Estas características son muy importantes para el trabajo educativo porque permiten ser utilizadas como indicadores para caracterizar a los alumnos y poder ayudarles a perfeccionarla, como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Principales funciones de la atención:

- **Resolución de conflictos**
- **Detección y corrección de errores**
- **Control emocional**

PENSAMIENTO

Es un proceso subjetivo que refleja de manera indirecta y generalizada la realidad, está dirigido a la búsqueda y descubrimiento de lo nuevo. Constituye un proceso complejo y superior por los resultados más profundos que logra en el conocimiento y porque agrupa e integra al resto de los procesos cognitivos.

De manera tradicional ha sido considerado el proceso de razonamiento como el fundamental en el pensamiento, asociado a la solución de problemas, aprendizaje de conceptos, etc., por lo que se relaciona estrechamente con las leyes de la Lógica Formal. Existen dos tipos de razonamientos:

- 1. Inductivos: se caracterizan por extraer conclusiones generales a partir de conocimientos o de la observación de hechos particulares.**
- 2. Deductivos: se caracterizan por llegar a conclusiones particulares a partir de una información general, principios, categorías y leyes generales.**

Ambos tipos de razonamientos son muy utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el desarrollo pensamiento es un resultado de la educación de la personalidad.

El pensamiento contiene varios procesos considerados como básicos:

- 1. Análisis y síntesis: constituyen la descomposición mental de las cualidades de los objetos y fenómenos y su integración a partir de su unidad interna e indisoluble.**
- 2. Comparación: la confrontación o correlación mental de los objetos y fenómenos o sus cualidades, a partir de sus similitudes y diferencias.**
- 3. Abstracción: es la separación mental de aquellas cualidades que son esenciales a los objetos y fenómenos.**
- 4. Generalización: la determinación mental de aquellas cualidades que son comunes y esenciales en determinado grupo de objetos o fenómenos.**

Le corresponde a la educación el desarrollo de estos procesos básicos del pensamiento a partir de la labor que desarrollen los profesores en sus clases, a través de diferentes asignaturas. La educación del pensamiento (intelectual) es una de las tareas claves en la formación de las jóvenes generaciones que se inicia desde los primeros grados de la escuela y continúa en la universidad.

Como el pensamiento es conceptualizado como la búsqueda y el descubrimiento de lo nuevo, el mayor estímulo a su desarrollo está en las situaciones problémicas (situaciones incomprensibles y contradictorias que aparecen en la actividad) y las tareas (la precisión del problema, de la incógnita para su posterior solución) que se le presentan al alumno en las diferentes asignaturas, y que lo obligan a utilizar los diferentes procesos básicos ya analizados.

Los medios de enseñanza también contribuyen a estimular los procesos básicos del pensamiento, por lo que en su diseño y aplicación hay que tener presente el análisis y la síntesis. Todo análisis parte de una síntesis previa y a ella debe conducir. Igualmente hay que estimular la comparación, la abstracción y la generalización.

Una tendencia predominante en la educación superior a nivel mundial es la determinación de tareas docentes profesionales que partan de un problema relacionado con su futura profesión y que para su solución tengan que razonar deductivamente y aplicar los conocimientos ya conocidos de manera original y creativa.

El pensamiento abstracto o teórico es el que basándose en el conocimiento sensorial se eleva por encima de él y llega a la formulación de conceptos, leyes y principios sobre la realidad. Este tipo de pensamiento trabaja con esencias y es el que refleja el mayor desarrollo como resultado de la socialización de la personalidad y de la influencia de la educación. Se le denomina también pensamiento conceptual.

A la educación superior le es característico este tipo de pensamiento en la formación de profesionales de alto nivel científico. Este es el tipo de pensamiento propio de las ciencias, que a partir de sus postulados teóricos permite conocer la realidad para transformarla. Como el desarrollo del pensamiento teórico constituye un objetivo esencial de la educación superior todo el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar dirigido a su consecución.

Como manifestación de la personalidad en el pensamiento se reflejan diferentes cualidades individuales, tales como:

- 1. Independencia:** la capacidad de la persona de determinar y resolver por sí mismo un problema.
- 2. Flexibilidad:** la capacidad de aceptar diferentes vías, alternativas y soluciones no tradicionales en la búsqueda de soluciones a los problemas.
- 3. Rapidez:** la capacidad de encontrar soluciones efectivas a los problemas en un corto período de tiempo.
- 4. Fluidez:** la capacidad de proporcionar al mismo tiempo múltiples respuestas a los problemas.

Estas manifestaciones individuales del pensamiento se reflejan en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la reflexión individual de cada alumno y pueden servir como indicadores para su caracterización, así como plantearse como objetivo su desarrollo en su formación como futuro profesional.

Un fenómeno asociado al pensamiento es el desarrollo de la inteligencia, como parte del desarrollo intelectual del educando, hay autores que han precisado las siguientes ideas que son de mucha utilidad para la labor educativa (D. Castellanos y M. D. Córdova, 1992):

- La inteligencia existe como capacidad potencial del ser humano.**

- **La inteligencia es una capacidad general.**
- **La inteligencia constituye una formación psicológica preponderantemente ejecutora.**
- **La inteligencia es un componente fundamental de la personalidad.**

De manera tradicional la inteligencia se ha concebido como:

- **Una visión uniforme y reductiva, como un constructo unitario o un factor general.**
- **La concepción dominante ha sido que la inteligencia puede ser medida en forma pura, con la ayuda de instrumentos estándar (test de inteligencia).**
- **Su estudio se ha realizado en forma descontextualizada y abstracta, con independencia de los desafíos y oportunidades concretas, y de factores situacionales y cultural.**
- **Se ha pretendido que es una propiedad estrictamente individual, alojada sólo en la persona, y no en el entorno, en las interacciones con otras personas, en los artefactos o en la acumulación de conocimientos.**

La inteligencia no es una capacidad unitaria o que incluye a varias capacidades. Sin embargo, en oposición a esos enfoques de perfil más bien reduccionista, H. Gardner propone un enfoque de inteligencias múltiples. Se trata de un planteamiento novedoso, sugerente, y que permite problematizar sobre el fenómeno de la inteligencia más allá del universo de lo cognitivo. La inteligencia es la capacidad de resolver problemas, de generar nuevos problemas o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales.

Lo sustantivo de la teoría de H. Gardner consiste en reconocer la existencia de ocho inteligencias diferentes e independientes, que pueden interactuar y potenciarse recíprocamente. La existencia de una de ellas, sin embargo, no es predictiva de la existencia de alguna de las otras.

Al conceptualizarla como algo que se puede y debe desarrollar no niega en absoluto el componente genético. Todos nacemos con unas potencialidades marcadas por la genética. Pero esas potencialidades se van a desarrollar de una manera o de otra dependiendo del medio ambiente, nuestras experiencias y la educación recibida.

Howard Gardner añade que igual que hay muchos tipos de problemas que resolver, también hay muchos tipos de inteligencia y hasta ahora ha identificado ocho tipos de inteligencias:

- **Inteligencia Lógico-matemática:** es la capacidad para usar los números de manera efectiva y de razonar adecuadamente. Incluye la sensibilidad a los esquemas y relaciones lógicas, las afirmaciones y las proposiciones, las funciones y otras abstracciones relacionadas. Alto nivel de esta inteligencia se ve en científicos, matemáticos, contadores, ingenieros y analistas de sistemas, entre otros. Los niños que la han desarrollado analizan con facilidad planteos y problemas. Se acercan a los cálculos numéricos, estadísticas y presupuestos con entusiasmo. **Es** la que se utiliza para resolver problemas de lógica y matemáticas.. Se corresponde con el modo de pensamiento del hemisferio lógico y con lo que nuestra cultura ha considerado siempre como la única inteligencia.
- **Inteligencia Lingüística:** es la capacidad de usar las palabras de manera efectiva, en forma oral o escrita. Incluye la habilidad en el uso de la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje. Alto nivel de esta inteligencia se ve en escritores, poetas, periodistas y oradores, entre otros. Está en los niños a los que les encanta redactar historias, leer, jugar con rimas, trabalenguas y en los que aprenden con facilidad otros idiomas. **Es** la que tienen los escritores, los poetas, los buenos redactores. Utiliza ambos hemisferios.
- **Inteligencia Espacial:** es la capacidad de pensar y deformar un modelo mental en tres dimensiones. Permite percibir imágenes externas e internas, recrearlas, transformarlas o modificarlas, recorrer el espacio o hacer que los

objetos lo recorran y producir o decodificar información gráfica. Presente en pilotos, marinos, escultores, pintores, decoradores y arquitectos, entre otros. Está en los niños que estudian mejor con gráficos, esquemas, cuadros. Les gusta hacer mapas conceptuales y mentales. Entienden muy bien planos y croquis.

- **Inteligencia Musical: Es la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Incluye la sensibilidad al ritmo, al tono y al timbre. Está presente en compositores, directores de orquesta, críticos musicales, músicos y oyentes sensibles, entre otros. Los niños que la evidencian se sienten atraídos por los sonidos de la naturaleza y por todo tipo de melodías. Disfrutan siguiendo el compás con el pie, golpeando o sacudiendo algún objeto rítmicamente.**
- **Inteligencia Corporal – cinestésica: es la capacidad para usar todo el cuerpo en la expresión de ideas y sentimientos, y la facilidad en el uso de las manos para transformar elementos. Incluye habilidades de coordinación, destreza, equilibrio, flexibilidad, fuerza y velocidad, como así también la capacidad cinestésica y la percepción de medidas y volúmenes. Se manifiesta en atletas, bailarines, cirujanos y artesanos, entre otros. Se aprecia en los niños que se destacan en actividades deportivas, danza, expresión corporal y/o en trabajos de construcciones utilizando diversos materiales concretos. También en aquellos que son hábiles en la ejecución de instrumentos.**
- **Inteligencia intrapersonal: es la capacidad de construir una percepción precisa respecto de sí mismo y de organizar y dirigir su propia vida. Incluye la autodisciplina, la autocomprensión y la autoestima. Se encuentra muy desarrollada en teólogos, filósofos y psicólogos, entre otros. La evidencian los niños que son reflexivos, de razonamiento acertado y suelen ser consejeros de sus pares. Es la que nos permite entendernos a nosotros mismos. No está asociada a ninguna actividad concreta.**
- **Inteligencia interpersonal: es la capacidad de entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos. Incluye la sensibilidad a expresiones**

faciales, la voz, los gestos y posturas y la habilidad para responder. Presente en actores, políticos, buenos vendedores y docentes exitosos, entre otros. La tienen los niños que disfrutan trabajando en grupo, que son convincentes en sus negociaciones con pares y mayores, que entienden al compañero. La que nos permite entender a los demás. La inteligencia intrapersonal y la interpersonal conforman la Inteligencia emocional y juntas determinan nuestra capacidad de dirigir nuestra propia vida de manera satisfactoria.

- **Inteligencia Naturalista: es la capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, objetos, animales o plantas. Tanto del ambiente urbano como suburbano o rural. Incluye las habilidades de observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento de nuestro entorno. La poseen en alto nivel la gente de campo, botánicos, cazadores, ecologistas y paisajistas, entre otros. Se da en los niños que aman los animales, las plantas; que reconocen y les gusta investigar características del mundo natural y del hecho por el hombre. La que utilizamos cuando observamos y estudiamos la naturaleza.**

Todas las personas poseen las ocho inteligencias en mayor o menor medida, puesto que no aparecen de manera pura y esta mezcla es la que permite que se pueda actuar en la diversidad que plantea la cotidianidad de la vida y a la vez destacarse en una o varias de ellas.

Desde el punto de vista psicopedagógico esta teoría plantea la necesidad de que en el aula se diagnostiquen las potencialidades de los alumnos para correlacionarlas con los diferentes tipos de inteligencias y así poder establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje más personalizado, de acuerdo también con los gustos personales de cada uno y su rendimiento.

También la superdotación intelectual constituye un tema de interés para el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. En el aula es frecuente encontrar alumnos que aprender a un ritmo mayor que los demás, con mayor

profundidad y amplitud que sus compañeros, sobre todo si trabajan en temas que atraen su interés, o sea, que desarrollan un estilo de aprendizaje autónomo, motivado, persistente y creativo.

El alumno superdotado intelectualmente es aquel que posee una inteligencia muy elevada, entendida como un conjunto de capacidades, talentos o habilidades mentales, lo cual le permite una gran rapidez en su aprendizaje, habilidades especiales en el procesamiento y uso de la información, gran creatividad y una buena motivación para lograr resultados académicos. Por creatividad se entiende la originalidad en el manejo, control y organización de nuevos datos o experiencias que le permiten al estudiante obtener y aportar resultados novedosos. Por tanto, entre las características psicológicas del superdotado están:

- **Capacidad intelectual por encima de la media: alta capacidad para aprender, memoria muy elevada, altos niveles de pensamiento abstracto, dominio de una amplia variedad de material, capacidad para clasificar información relevante, rapidez y exactitud en el procesamiento de la información.**
- **Compromiso con la tarea (motivación): supone una atracción por una actividad de aprendizaje en la que disfruta realizándola.**
- **Alto nivel de creatividad: se expresa en la capacidad para solucionar problemas, con pensamiento productivo, originalidad en las soluciones y flexibilidad de pensamiento.**

Es importante delimitar las diferencias entre superdotación y talento. La superdotación es el dominio de habilidades o aptitudes generales y el talento hace referencia a un ámbito de realización específica. Desde el punto de vista del desarrollo ontogenético primero tiene que existir una capacidad general elevada, es decir, la superdotación, para que aparezca y evolucione posteriormente el talento con una mayor especificidad de sus destrezas en aspectos académicos, tecnológicos, artísticos, deportivos, etc.

El concepto de genio se diferencia de los anteriores porque dentro de la superdotación y el talento es aquel que logra una obra original que trasciende las culturas y las épocas históricas, con una obra científica o artística de impacto universal, mientras mayor sea esa contribución, mayor es el genio.

En las aulas con mucha frecuencia la determinación de los alumnos superdotados es realizada por los maestros solo por el rendimiento o el logro en los ejercicios y evaluaciones que realizan, lo cual constituye una vía importante pero insuficiente porque también es necesario identificar su potencial intelectual que no es identificable con el rendimiento, ya que en ocasiones no hay correspondencia entre ambos por disímiles causas de orden personal (afectivos), familiar y social. El ambiente familiar y social que rodea a los alumnos superdotados tiene una marcada influencia en sus rendimientos, facilitando o entorpeciendo su desarrollo.

Por las propias características de los alumnos superdotados necesitan de una atención especial en las aulas, por lo que los profesores deben desarrollar estrategias de enseñanza-aprendizaje diferenciadas que estimulen su desarrollo de manera desigual con respecto al resto de los estudiantes.

IMAGINACIÓN

Proceso psicológico que refleja de manera adelantada la realidad, se expresa en la elaboración de imágenes nuevas sobre los productos finales e intermedios de la actividad que no existen previamente. Tiene de base la experiencia previa del sujeto, tanto sensible como intelectual. Permite al sujeto orientarse, anticiparse al prever el futuro, por lo que forma parte también de los procesos cognitivos. Está muy relacionada con el pensamiento porque se origina asociada a una situación problémica en la que es necesario buscar nuevas soluciones no existentes hasta el momento, sobre todo cuando el nivel de indefinición de los elementos del problema es alto.

Los elementos de la imaginación se encuentran en la propia experiencia individual, de acuerdo con la labor de los procesos cognitivos ya estudiados a partir de un proceso analítico-sintético en la elaboración de las imágenes, es decir, en la transformación de dichas imágenes sobre la base de las existentes.

Tipos de imaginación:

- 1. Pasiva: se origina de manera no premeditada, como es el caso de los sueños, de la fatiga, por influencia de medicamentos, etc.**
- 2. Activa: es la que se produce de manera intencional por parte del sujeto. Puede ser restituyente y creadora. La restituyente es cuando se crean imágenes que se corresponden con una descripción realizada por el profesor, por ejemplo en asignaturas de literatura, artísticas, geográficas o espaciales. La creadora supone la elaboración independiente de nuevas imágenes, que se concretan posteriormente en productos materiales e ideales importantes y valiosos. Muy asociada a la creatividad como proceso de la personalidad.**

LENGUAJE

Es un sistema de señales verbales que el sujeto adquiere mediante su actividad durante el desarrollo ontogenético, sobre todo a través de la familia y de la educación, sobre la base de la lengua o idioma natal. Posee tres funciones esenciales:

- 1. Como medio de comunicación y regulación de la conducta de otras personas y de sí mismo.**
- 2. Constituye un medio de asimilación de la experiencia histórico-social, de transmitirla y de existir dicha experiencia.**
- 3. Como herramienta de la actividad intelectual.**

El desarrollo del lenguaje se produce en estrecha unidad con el pensamiento, de modo que el pensamiento adquiere la peculiaridad de ser verbal y el lenguaje intelectual.

La actividad verbal es el proceso psicológico mediante el cual el hombre utiliza el lenguaje con el fin de cumplir las tres funciones antes mencionadas.

Clasificación de las formas del lenguaje:

- 1. Lenguaje monologado: es el que produce una persona por sí misma, tiene como sinónimo el soliloquio. Puede ser oral o escrito. El escrito utiliza los recursos de la lengua o idioma, requiere mayor nivel de desarrollo y explicitación de las ideas. Posee una estructura más compleja que el lenguaje oral.**
- 2. Lenguaje dialogado: es el que se produce entre dos personas como mínimo, presenta un carácter muy situacional. Es oral.**
- 3. Lenguaje interno: forma especial de la actividad verbal en el que el lenguaje persigue un fin comunicativo para el propio sujeto. Predomina el sentido por sobre el significado y su componente sonoro es casi inexistente.**

PROCESOS AFECTIVOS

Son aquellos fenómenos y procesos psicológicos que reflejan las relaciones que establecen los sujetos con la realidad circundante, tanto natural como social. Entre ellos están los sentimientos, las emociones, las necesidades, los motivos, los intereses y las actitudes.

SENTIMIENTOS

Son el reflejo subjetivo de las relaciones que experimenta el sujeto con aquellos objetos y sujetos que tienen un significado para él, que afectan a sus necesidades. Las emociones son las formas concretas y externas de

manifestar los sentimientos en conductas específicas. Poseen dos funciones fundamentales:

- 1. Señalizadora:** constituyen fenómenos que distinguen aquellos objetos, fenómenos y sujetos que tienen determinada significación para el sujeto y que provocan determinada impresión para la personalidad.
- 2. Reguladora:** contribuyen a inducir y modificar la conducta de las personas.

Cualidades básicas de los sentimientos:

- 1. Son cognoscibles.**
- 2. Subjetivos.**
- 3. Poseen un condicionamiento histórico social.**
- 4. Tienen un objeto definido:** morales, estéticos, intelectuales, amorosos, etc.
- 5. Constituyen una manifestación del estado de satisfacción de las necesidades.**
- 6. Cierta carácter ambivalente.**

NECESIDADES

Cualidades estables de la personalidad, de contenido emocional, que constituyen el motor impulsor del comportamiento humano. Detrás de toda conducta humana hay una necesidad, el comportamiento es motivado por algo y ese algo es la necesidad. Poseen una doble naturaleza activa y pasiva. Se manifiestan como estados carenciales que exigen de su satisfacción. Se clasifican como:

- 1. Necesidades inferiores:** son las que están asociadas con la subsistencia del ser humano como ser biológico, una vez satisfechas desaparecen por un tiempo relativamente breve, como por ejemplo, alimentación, descanso, sed, sexo, etc. En los seres humanos estas necesidades están mediatizadas por su esencia social y se satisfacen de una manera regulada por la personalidad y la sociedad.

2. Necesidades superiores: asociadas a la esencia social del hombre y son insaciables, a medida que se satisfacen van evolucionando en la persona y en la sociedad, como por ejemplo, el amor a la patria, a la pareja, de conocimientos, de recreación, de comunicación, de aceptación social, de realización personal, de trabajar, etc. Garantizan el desarrollo de la estabilidad y el equilibrio de la personalidad.

MOTIVOS

Son el reflejo subjetivo de aquellos objetos naturales, sociales o ideales que contribuyen a satisfacer las necesidades de la personalidad. Exige determinado nivel de reflexión y mediatización. Es la forma en que la personalidad escoge la vía de satisfacer sus necesidades, lo cual no siempre es consciente. Los motivos le imprimen dirección y fuerza a la personalidad, es decir, orientan a la personalidad hacia la satisfacción de sus necesidades. Constituyen impulsos para la acción.

Los motivos de la actividad humana son múltiples y variados, ya que las necesidades pueden tener muchos objetos que la pueden satisfacer, precisamente una manifestación del carácter irrepetible de la personalidad lo constituyen los motivos de las personas. Todo motivo es un objeto ideal o material, pero no todo objeto llega a ser un motivo.

Los rasgos del carácter son el conjunto de motivos estables y generalizados de conducta que distinguen a la personalidad y la diferencian de las demás, es lo típico en el comportamiento. Son contenidos concretos de naturaleza conductual, conductas estables de la personalidad en la interacción con objetos y personas. Como ejemplos de rasgos del carácter están: la timidez, la inseguridad, la introversión, el egocentrismo, o por el contrario, la seguridad, la sociabilidad, la extroversión, la modestia, la honestidad, la sinceridad y todo aquello que tipifica a una persona en su conducta.

INTERESES

Son motivos que orientan el comportamiento a la obtención de informaciones y conocimientos relacionados con determinada esfera de la vida, dotando de selectividad la conducta del individuo. Posee una esencia cognoscitiva porque el interés siempre será el deseo de conocer algo.

ACTITUDES

Son tendencias o disposiciones subjetivas que asumen las personas ante determinados objetos, situaciones o personas. Son aprendidas y se manifiestan en la conducta. Incluyen valoraciones, reflexiones, emociones y comportamientos con relación a los mismos. Son posturas de los seres humanos hacia algo objetivo o subjetivo. Poseen tres componentes: cognoscitivo, afectivo y conductual. El prejuicio constituye un tipo peculiar de actitud.

GRUPO

Es un conjunto relativamente pequeño de personas que establecen relaciones afectivas y prácticas durante un tiempo prolongado, que comparten objetivos comunes, con una organización interna, en la que cada miembro desarrolla determinado rol social. Existen grupos formales u oficiales, que están determinados por exigencias sociales externas al grupo y un alto nivel de organización y funcionamiento. Los grupos informales o no oficiales surgen de manera espontánea, a partir de la determinación afectiva de sus integrantes y no necesariamente tienen un alto grado de organización interna.

LIDERAZGO

Es un fenómeno subjetivo que ocurre dentro de los grupos en el cual uno de sus miembros, por sus características personales, desarrolla una gran influencia sobre los demás, les ayuda, les sirve de ejemplo, los guía, los representa y los dirige en función de las metas grupales. Tiene un carácter

espontáneo por su índole afectiva y personal. Pueden ser de tipo autocrático o democrático.

NIVELES DE REGULACIÓN DE LA PERSONALIDAD

A partir del Principio de la Unidad de lo Cognitivo y lo Afectivo y del estudio analítico de las diferentes categorías psicológicas que lo integran, se deduce el carácter regulador que tienen todos estos fenómenos para la personalidad, a través de dos niveles:

- 1. Regulación inductora: es la que determina la actividad del sujeto, a partir de la influencia que provocan los fenómenos de la realidad, es decir, que el hombre actúa a partir de los estímulos, incitaciones e inducciones, de acuerdo con las necesidades y su perentoria satisfacción. El papel de la educación es decisivo para que determinados valores y principios morales jueguen el papel inductor deseado en las nuevas generaciones. Este nivel de regulación están presentes fundamentalmente los procesos afectivos.**
- 2. Regulación ejecutora: determina que las actividades puedan desarrollarse de acuerdo con las condiciones existentes. Están presentes fundamentalmente los procesos cognoscitivos. Le corresponde también a la educación una misión esencial para que los educandos desarrollen sus capacidades para llevar a cabo sus propósitos de manera exitosa.**

Dentro de los procesos cognitivos que permiten una regulación ejecutora eficaz están los hábitos y las habilidades. Los hábitos son conductas automatizadas, que no necesitan por lo general del control consciente y que facilitan la realización determinadas actividades prácticas y teóricas. Las habilidades son los conocimientos en acción, es decir, la aplicación de los conocimientos en la actividad de manera efectiva. Ser hábil en algo es ejecutar ese algo con pericia y rapidez. La educación juega un papel importante en el desarrollo de hábitos y habilidades, tanto teóricos como prácticos.

En realidad son niveles de un solo fenómeno que es la regulación de la Personalidad, los cuales están presentes siempre y se presuponen en la realidad psicológica de los seres humanos.

FORMAS DE ASIMILACIÓN DE LA ACTIVIDAD EN EL PLANO EJECUTIVO

- **Interiorización:** el tránsito que permite que los procesos intelectuales externos, prácticos, se conviertan en procesos internos, subjetivos con las consiguientes transformaciones y desarrollo de la personalidad. Es un proceso de subjetivación.
- **Exteriorización:** el tránsito que permite que los procesos intelectuales internos, subjetivos se manifiesten externamente de manera conductual. Es un proceso de objetivación.
- **Hábitos:** es el proceso de ejecución de acciones y operaciones materiales e ideales que no necesitan del uso de la conciencia, como resultado de su automatización. Al inicio de su ejecución es imprescindible el control consciente, pero como resultado de su reiteración se hace innecesaria la participación de la conciencia. Constituye un medio de adaptación a circunstancias estables.
- **Habilidades:** es el dominio de acciones y operaciones teóricas y prácticas que permiten una regulación racional de la actividad. Son el resultado de la sistematización de las acciones subordinadas a un fin consciente. Cuando los conocimientos se aplican, es decir, el saber hacer. Son los conocimientos en acción.

Toda habilidad está compuesta por acciones y existen diferentes tipos de habilidades en dependencia de la actividad que se realice. A continuación se diferencian diferentes tipos de habilidades y sus acciones correspondientes:

- HABILIDADES LÓGICAS, INTELECTUALES O TÉCNICAS DE PENSAMIENTO: son habilidades de tipo teóricas compuestas de un conjunto de pasos

explícitos que se usan para orientar el pensamiento, permiten que el sistema cognitivo funcione con mayor eficacia y disminuyen la exigencia que pesa sobre la Memoria a Corto Plazo, aumentando así el espacio cognitivo disponible para seguir recibiendo información o para otras formas de pensamiento.

COMPARAR

Acciones:

- **Determinar diferencias y similitudes entre dos o más objetos**
- **Precisar cuáles son sus relaciones**
- **Buscar puntos de coincidencia y discrepancia**
- **Determinar ausencia y presencia de determinadas cualidades**

RESUMIR

Acciones:

- **Determinar las ideas principales**
- **Establecer de manera sintética la esencia del contenido**

OBSERVAR

Acciones:

- **Determinar previamente el objeto de observación**
- **Precisar las condiciones, el tiempo y los elementos que serán observados**
- **Establecer las regularidades observadas**

CLASIFICAR

Acciones:

- **Determinar los criterios de clasificación**
- **Distribuir los objetos de acuerdo con dichos criterios**

ANALIZAR

Acción:

- **Determinar los elementos que componen el objeto**

SINTETIZAR

Acción:

- **Integrar los elementos que componen el objeto**

ABSTRAER

Acción:

- **Analizar los elementos esenciales del objeto**

GENERALIZAR

Acción:

- **Sintetizar los elementos esenciales del objeto**

CARACTERIZAR

Acciones:

- **Analizar las peculiaridades del objeto**
- **Determinar los elementos más relevantes**

VALORAR

Acciones:

- **Caracterizar el objeto de valoración**
- **Establecer los criterios de valoración**
- **Comparar el objeto con los criterios de valor establecidos**
- **Elaborar juicios de valor acerca del objeto de acuerdo con sus características y los criterios de valor establecidos**

EXPLICAR

Acciones:

- **Establecer las causas y condiciones que determinan la ocurrencia de determinado objeto o fenómeno (relación causa-efecto)**
- **Comparar con otros objetos y fenómenos**
- **Determinar las características esenciales del objeto o fenómeno**
- **Definir el concepto**
- **Ejemplificar las manifestaciones concretas del objeto o fenómeno**

DIAGNOSTICAR

Acciones:

- **Caracterizar el objeto**
- **Valorar sus características**
- **Explicar las características esenciales del objeto**
- **Pronosticar su evolución**

ORIENTAR

Acciones:

- **Diagnosticar el objeto**
- **Elaborar el programa de orientación**
- **Proponer alternativas de orientación**
- **Evaluar el proceso de orientación**

COMUNICAR

Acciones:

- **Determinar objetivo, contenido, sujeto y medios de la comunicación (para qué, qué, a quién y cómo)**
- **Organizar el contenido del mensaje**
- **Exponer el mensaje de manera clara, precisa, fluida y breve, de acuerdo con las características de los interlocutores**
- **Establecer empatía**

DIRIGIR

Acciones:

- **Planificar**
- **Organizar**
- **Ejecutar**
- **Controlar**
- **Valorar**
- **Comunicar**

¿Cómo deben enseñarse las habilidades?

1. Identificación de los procedimientos: se introduce a los alumnos en el tipo de habilidad y se identifican las acciones que la integran.

2. Instrucción directa y ejemplificación: el profesor brinda una instrucción explícita de cómo se puede aplicar esa habilidad y la ejemplifica pensando en voz alta mientras avanza por cada uno de los pasos. Este elemento, que proporciona a los alumnos una visión general, debe ser relativamente breve.

3. Práctica guiada: el fin es proporcionar el respaldo necesario para que los alumnos apliquen la habilidad de manera independiente. El profesor acompaña a los alumnos paso a paso en el uso de la habilidad de manera reiterada.

4. Práctica independiente: el profesor orienta una actividad para que los alumnos practiquen la habilidad de manera independiente, ya sea en el aula o fuera de ella.. Si los tres primeros componentes han sido bien enseñados, los alumnos deberían ser capaces de completar esta actividad con 95 a 100% de éxito. La práctica independiente no tiene por qué ser novedosa, su objetivo es que los alumnos desarrollen la habilidad que han visto en clase.

Para investigar las habilidades se establecen sus dimensiones, de acuerdo con su definición, los indicadores y los niveles para su evaluación, los cuales aparecen a continuación:

DIMENSIONES DE LAS HABILIDADES: conocimientos y acciones

Indicadores y Niveles de Evaluación de las Habilidades Profesionales:

INDICADORES:

- **Conocimientos teóricos que posee para la ejecución: sistema de conceptos, principios, leyes, teorías, regularidades.**
- **Conocimientos metodológicos: cómo proceder, los pasos a seguir**
- **Grado de independencia mostrado en la ejecución de las acciones**
- **Rapidez en la ejecución**
- **Tipos, significación y cantidad de errores que comete en la ejecución**
- **Número de repeticiones**
- **Posibilidades de generalizar dicha ejecución a otras situaciones**
- **Calidad de la ejecución**

NIVELES DE DESARROLLO PARA EVALUAR LAS HABILIDADES:

- **Muy alto**
- **Alto**
- **Medio**
- **Bajo**
- **Muy Bajo**

MUY ALTO: Domina el modelo teórico que sustenta la habilidad, realiza de forma independiente y rápida la selección correcta de las acciones que la integran. No comete errores. No requiere de ayuda por parte del profesor. No tiene que repetir la ejecución, es capaz de generalizarla a otras situaciones y la ejecución es de calidad.

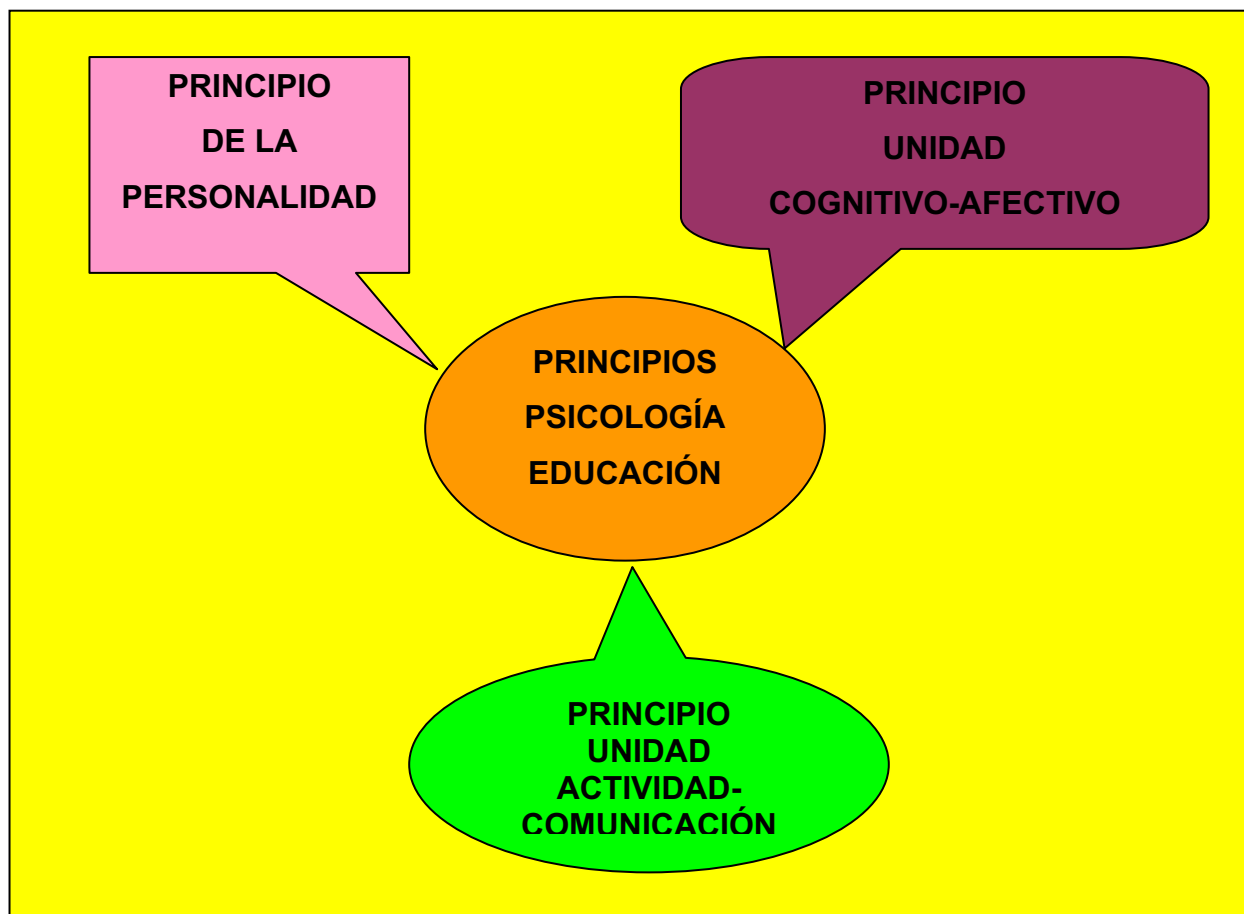
ALTO: Domina el modelo teórico que sustenta la habilidad, realiza de forma independiente y rápida la selección correcta de las acciones que la integran. Comete pocos errores. El nivel de ayuda del profesor es mínimo. Tiene que repetir la ejecución una vez. No la generaliza a otras situaciones y la ejecución es de calidad.

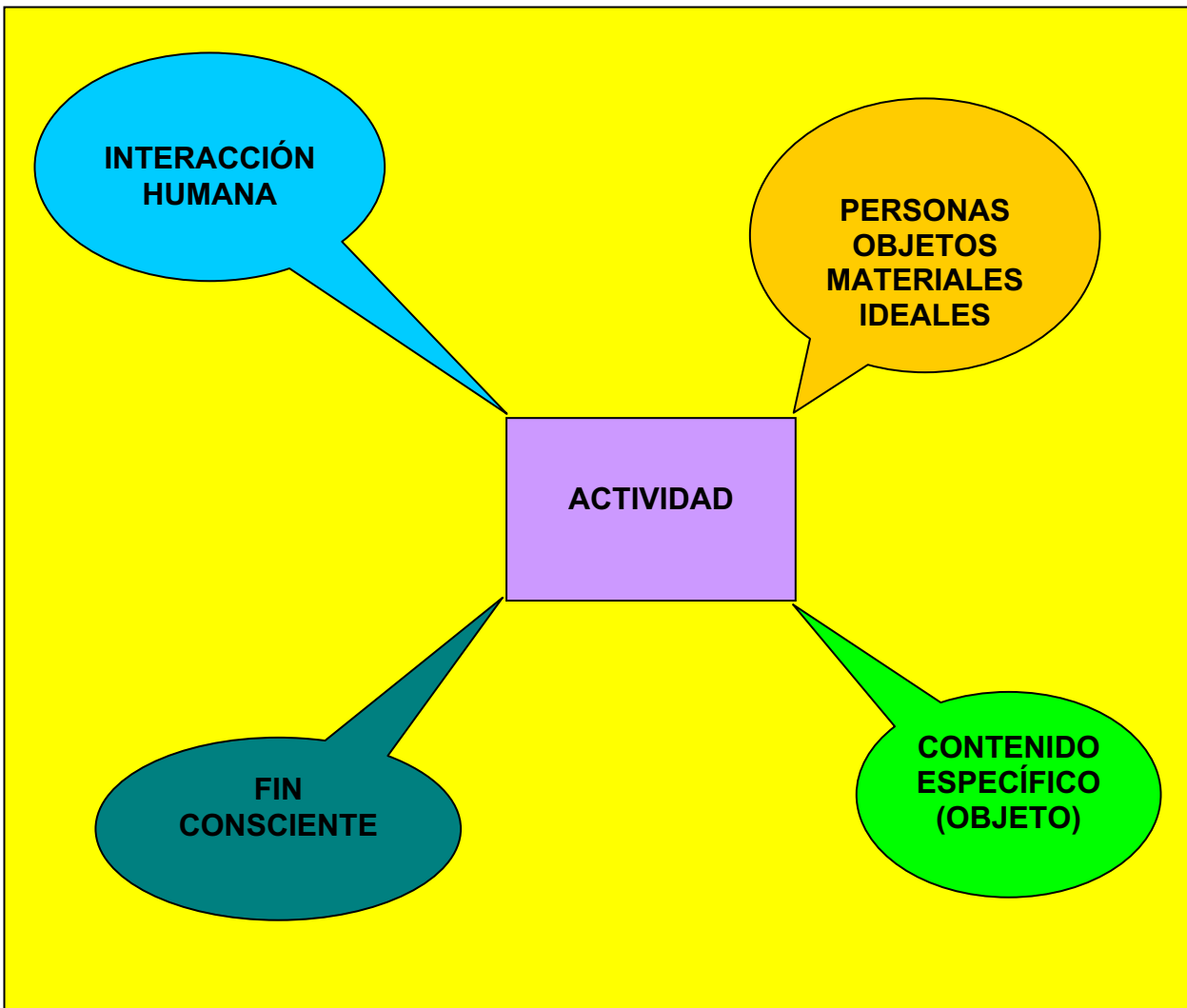
MEDIO: Domina el modelo teórico que sustenta la habilidad, realiza de forma independiente y rápida la selección correcta de las acciones que la integran. Comete algunos errores. Necesita de la ayuda del profesor para la ejecución. Tiene que repetir la ejecución más de una vez. No la generaliza a otras situaciones y la ejecución es de calidad.

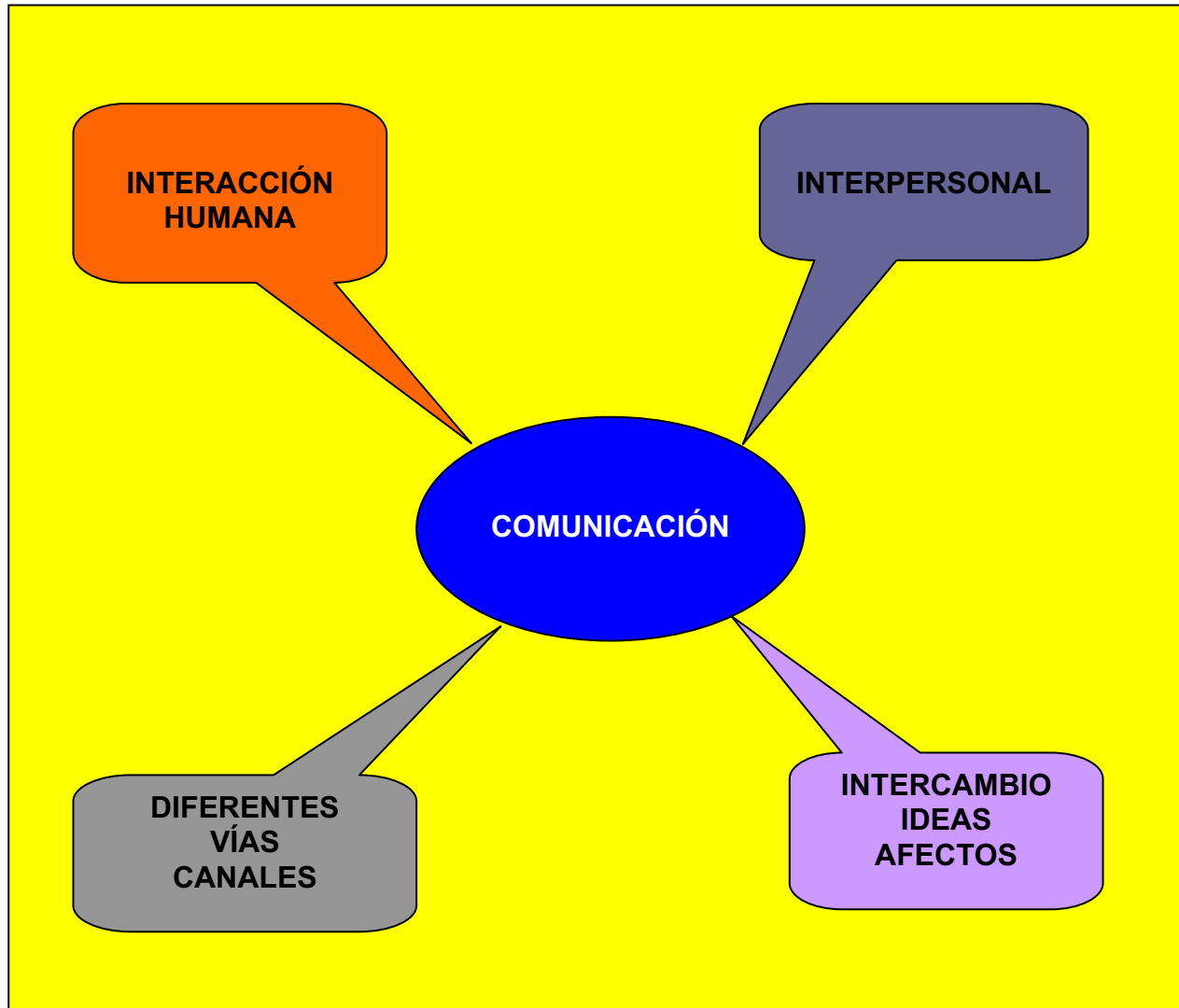
BAJO: No domina el modelo teórico que sustenta la habilidad. No realiza de forma independiente y rápida la selección correcta de las acciones que la integran. Comete varios errores. Necesita de la ayuda constante del profesor para realizar la ejecución. Tiene que repetir la ejecución varias veces. No la generaliza a otras situaciones y la ejecución no es de calidad.

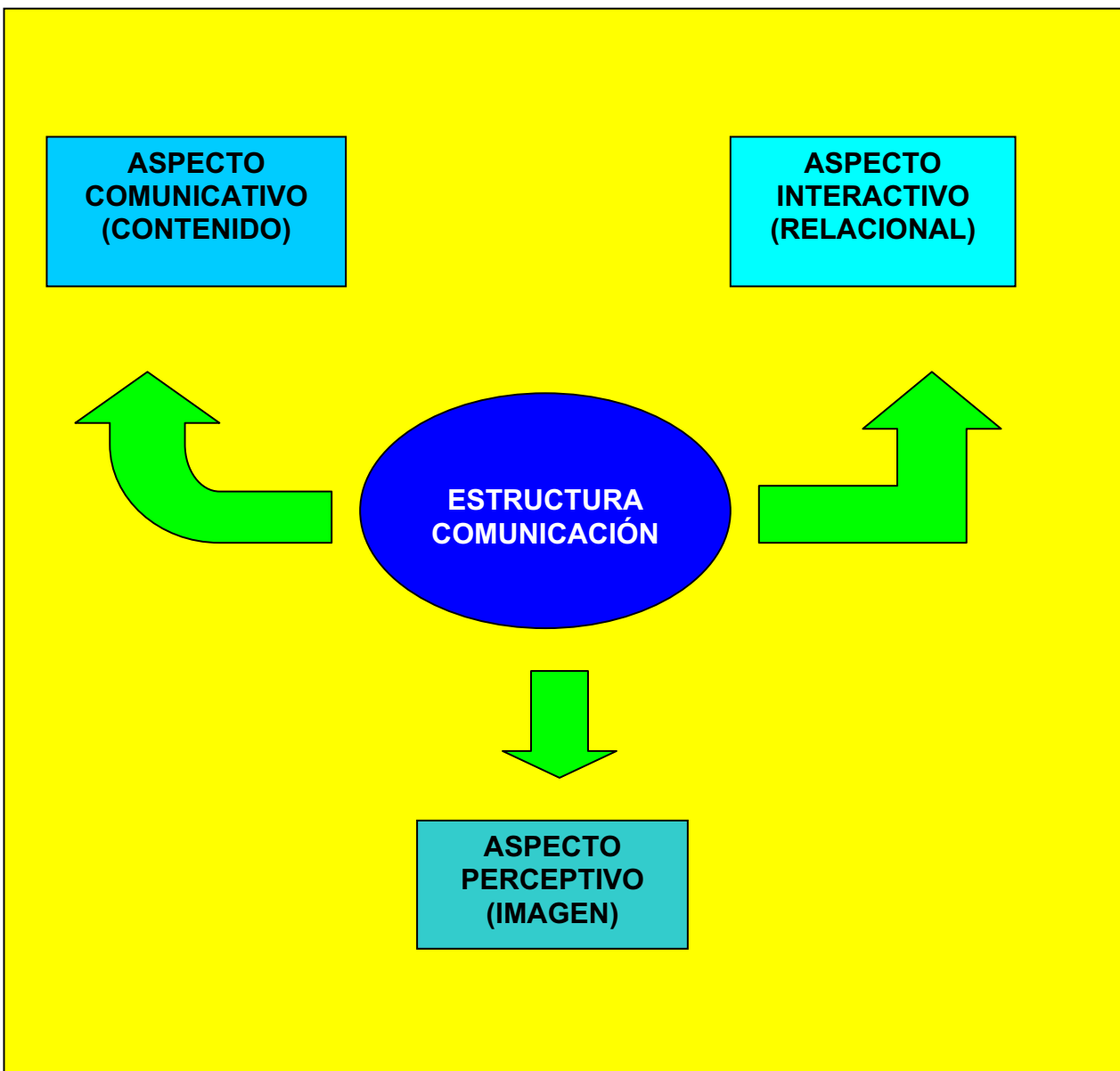
MUY BAJO: No domina el modelo teórico que sustenta la habilidad. No realiza de forma independiente y rápida la selección correcta de las acciones que la integran. Comete varios errores. Requiere de altos niveles de ayuda del profesor para realizar la ejecución. Tiene que repetir la ejecución varias veces. No la generaliza a otras situaciones y la ejecución carece de calidad.

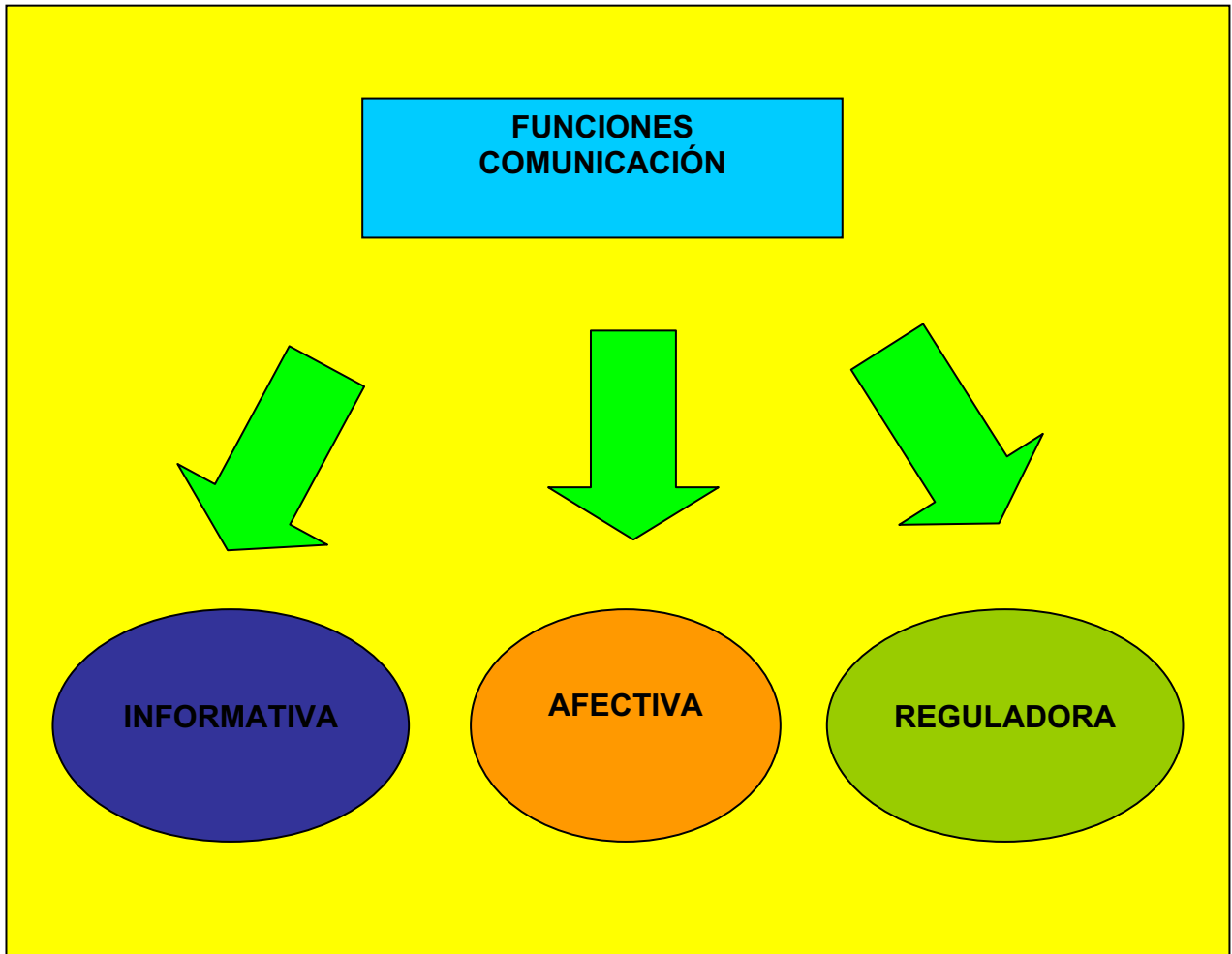
CUADROS SINÓPTICOS

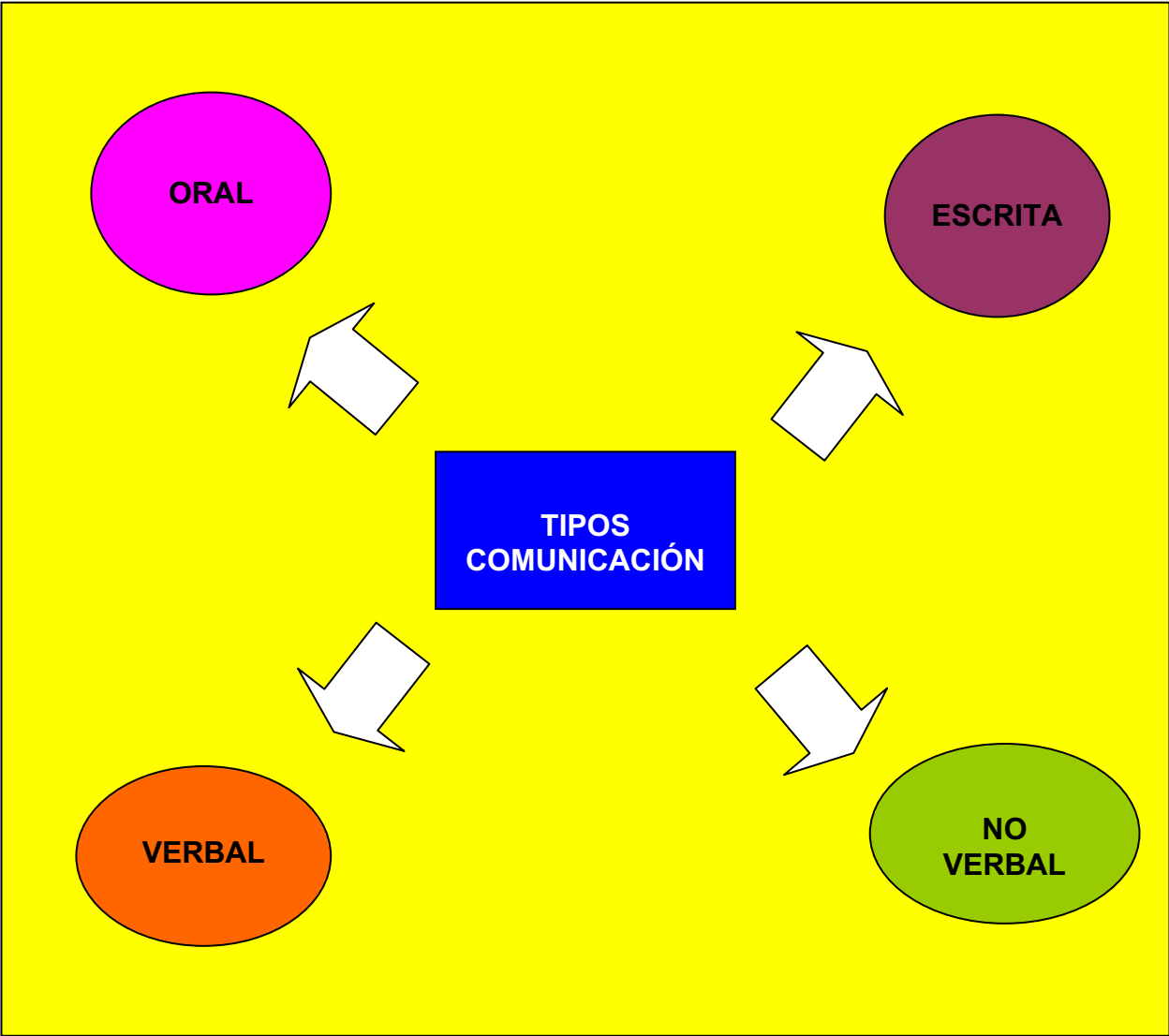


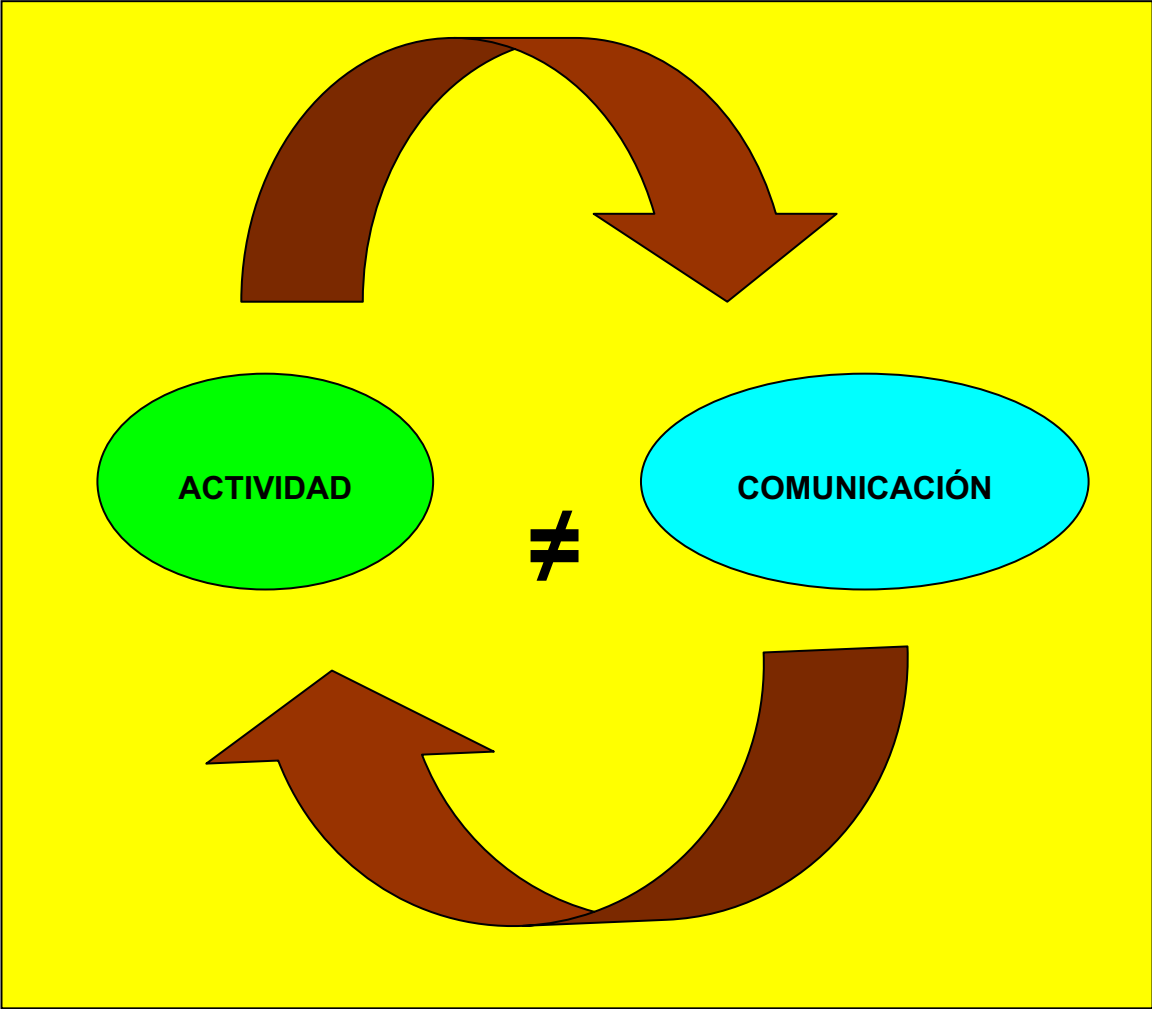


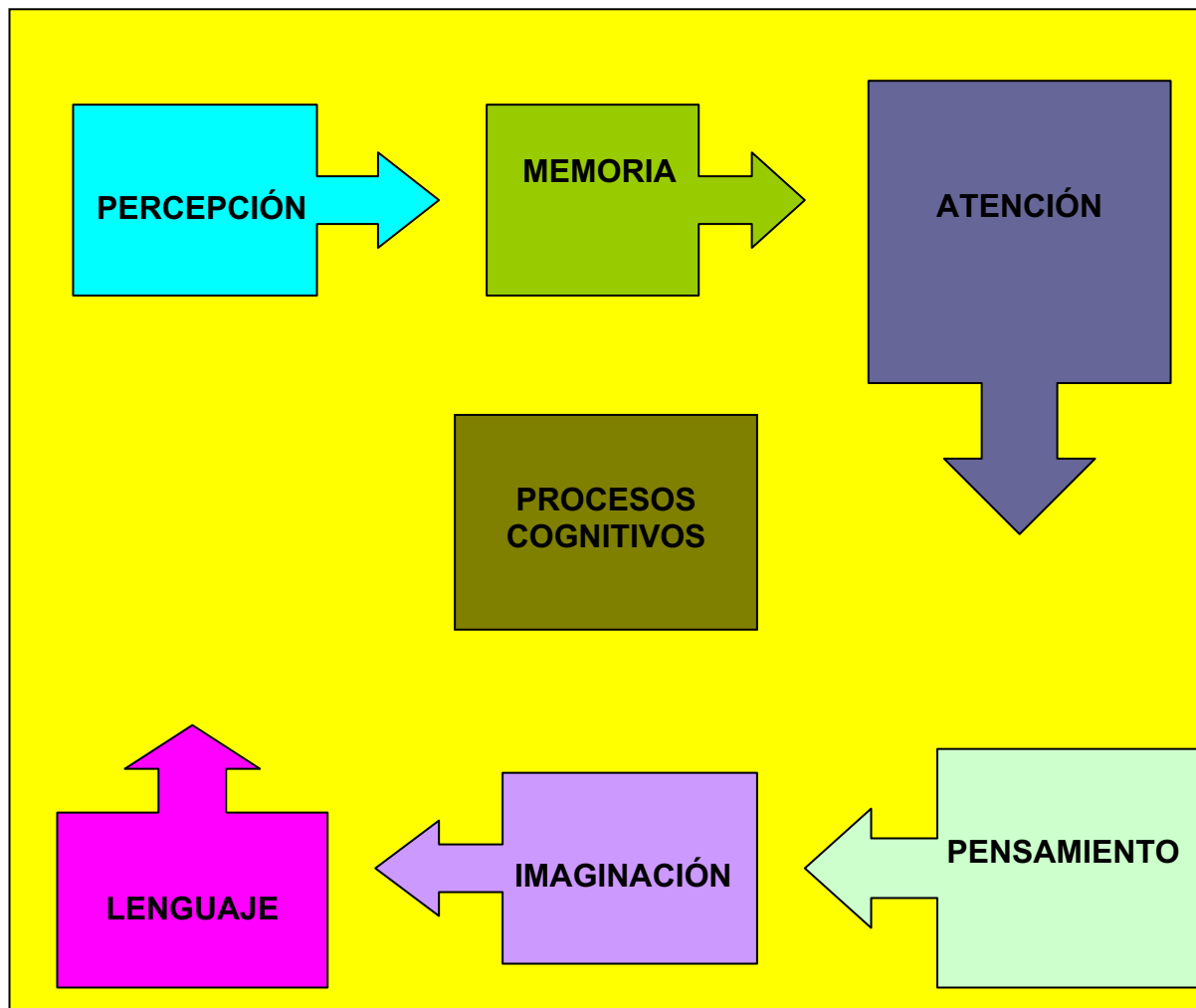


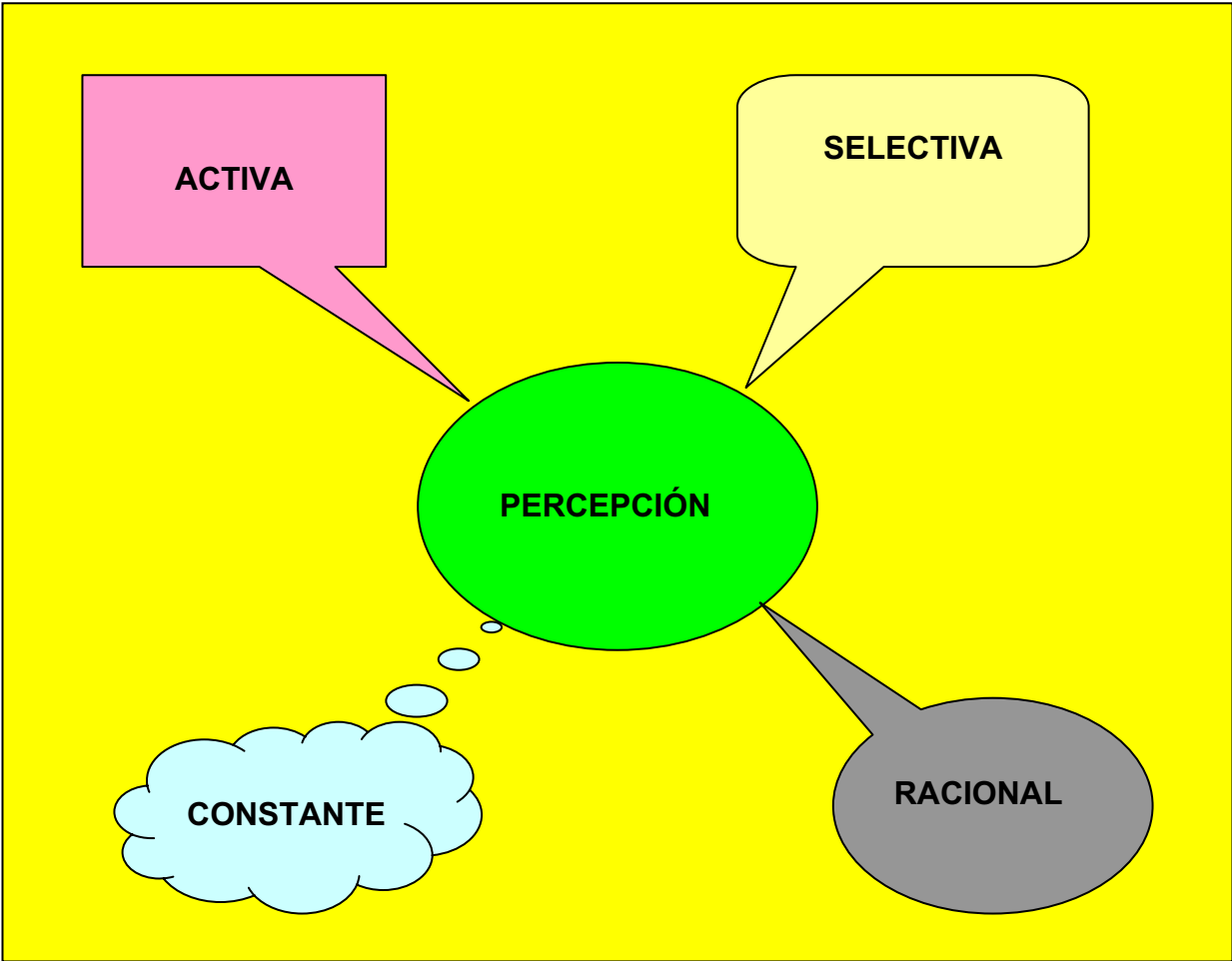


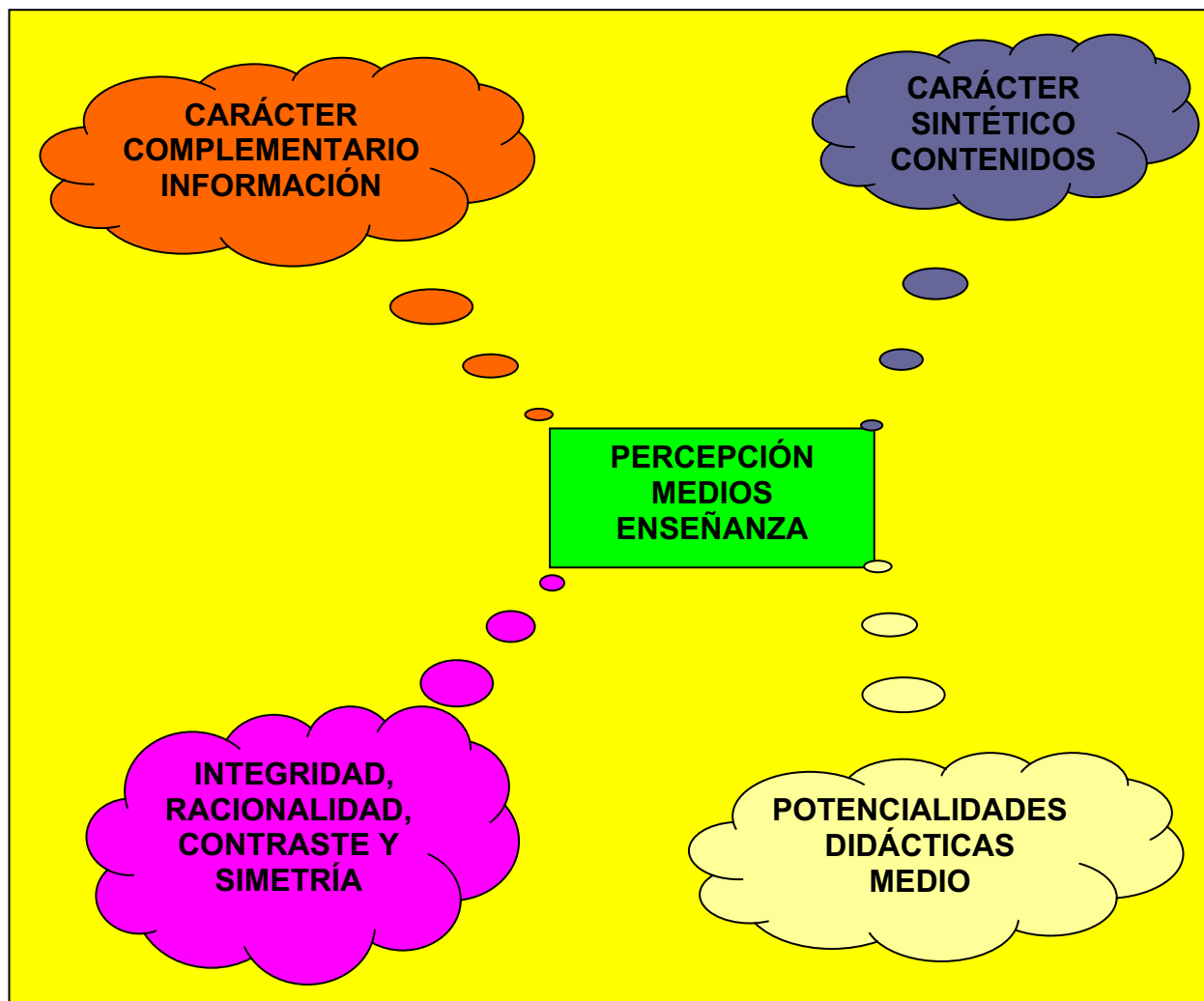


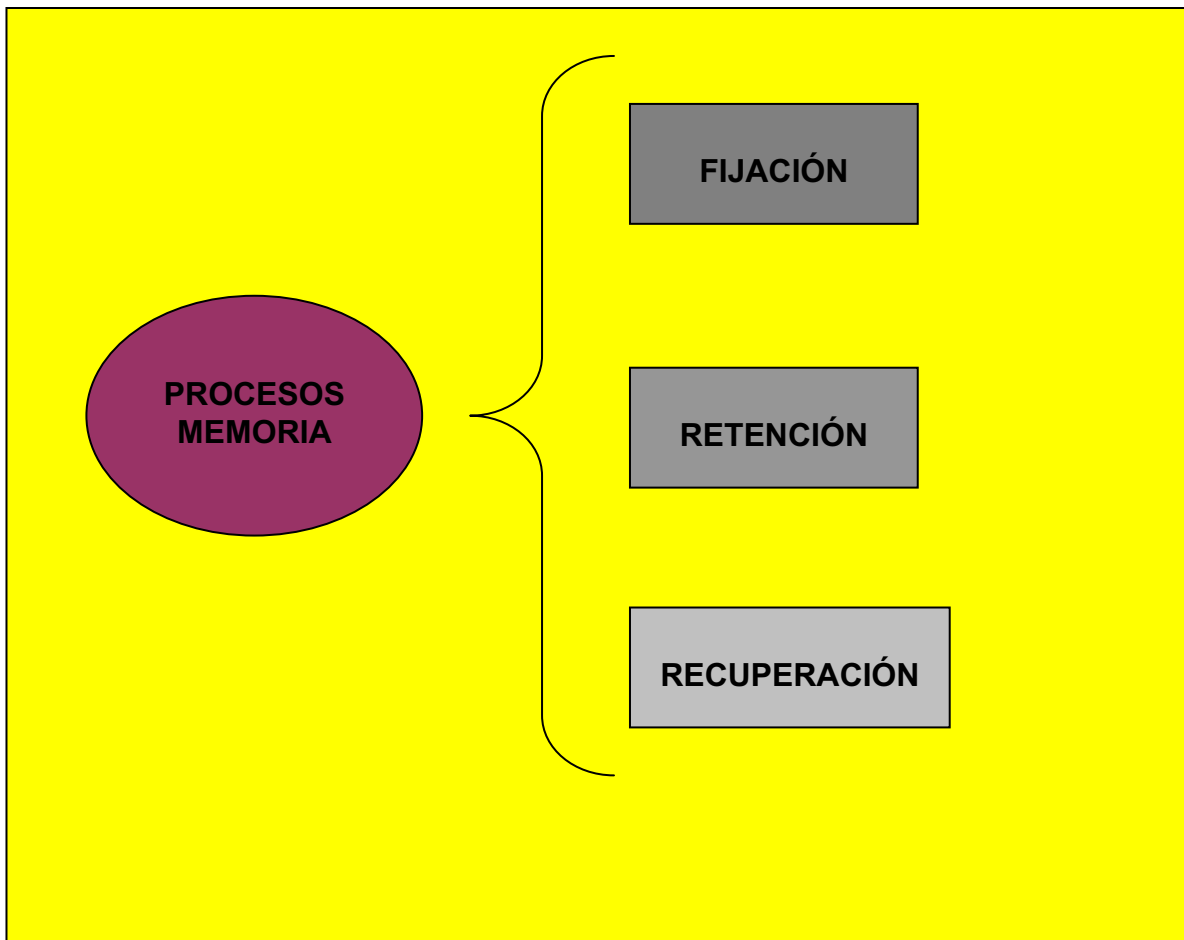


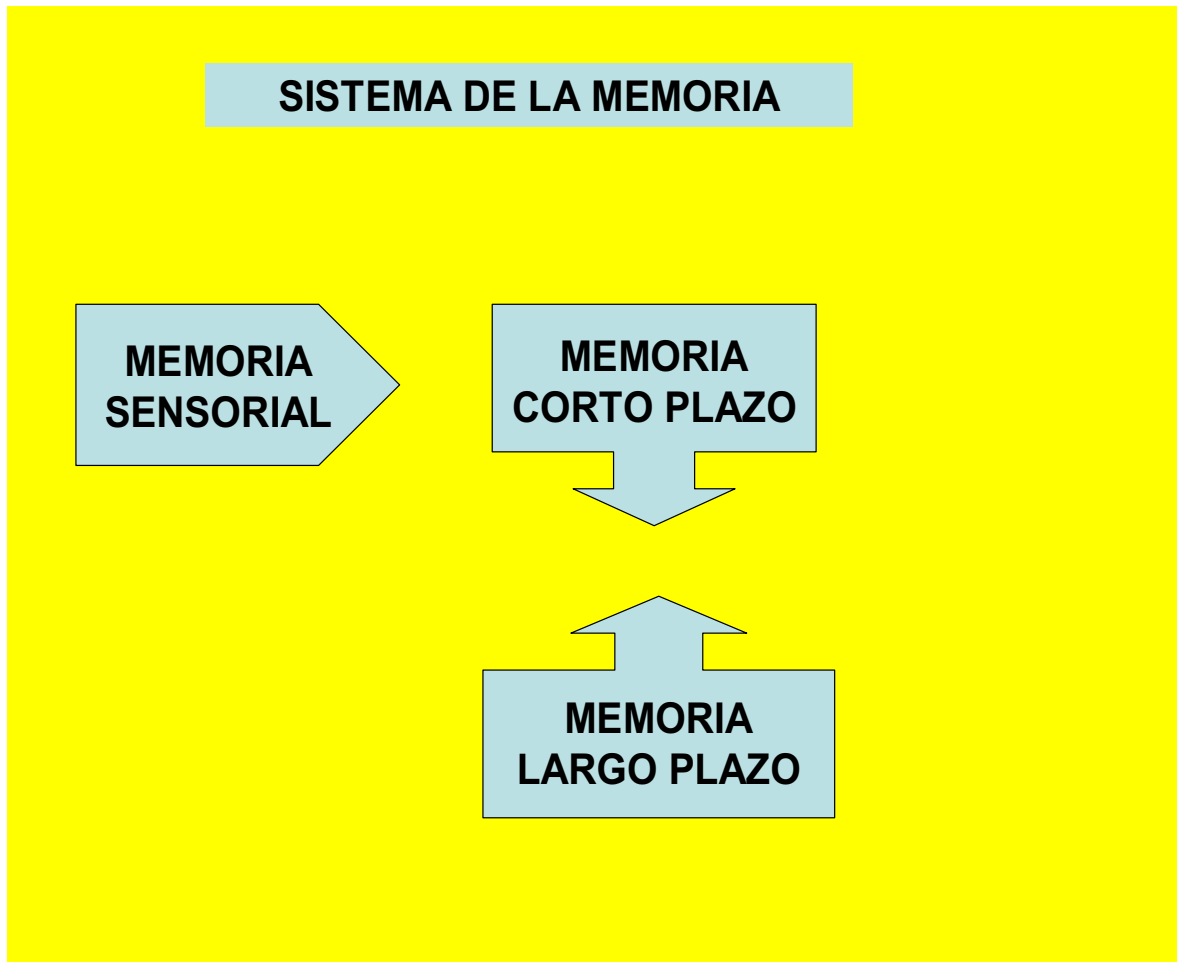


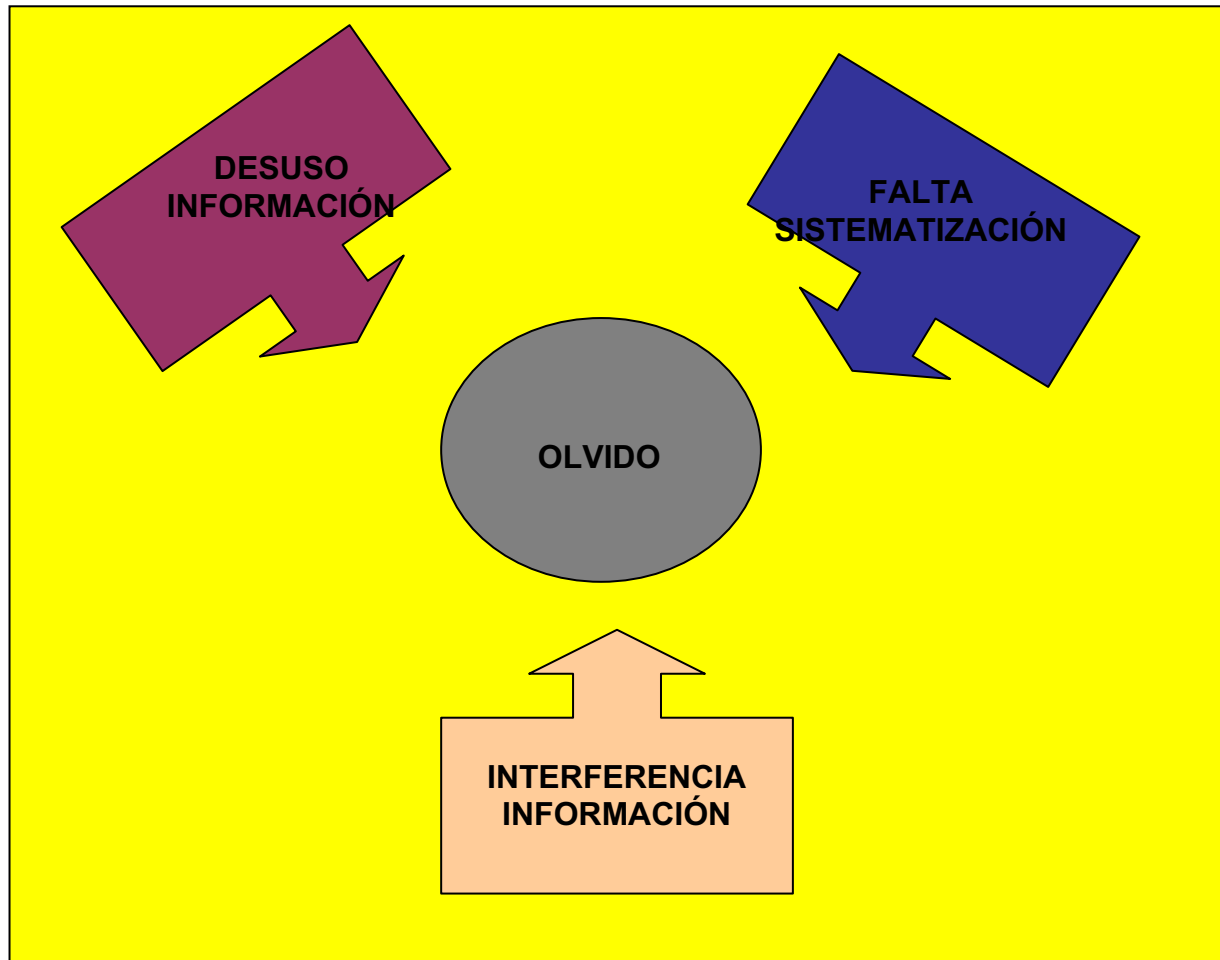




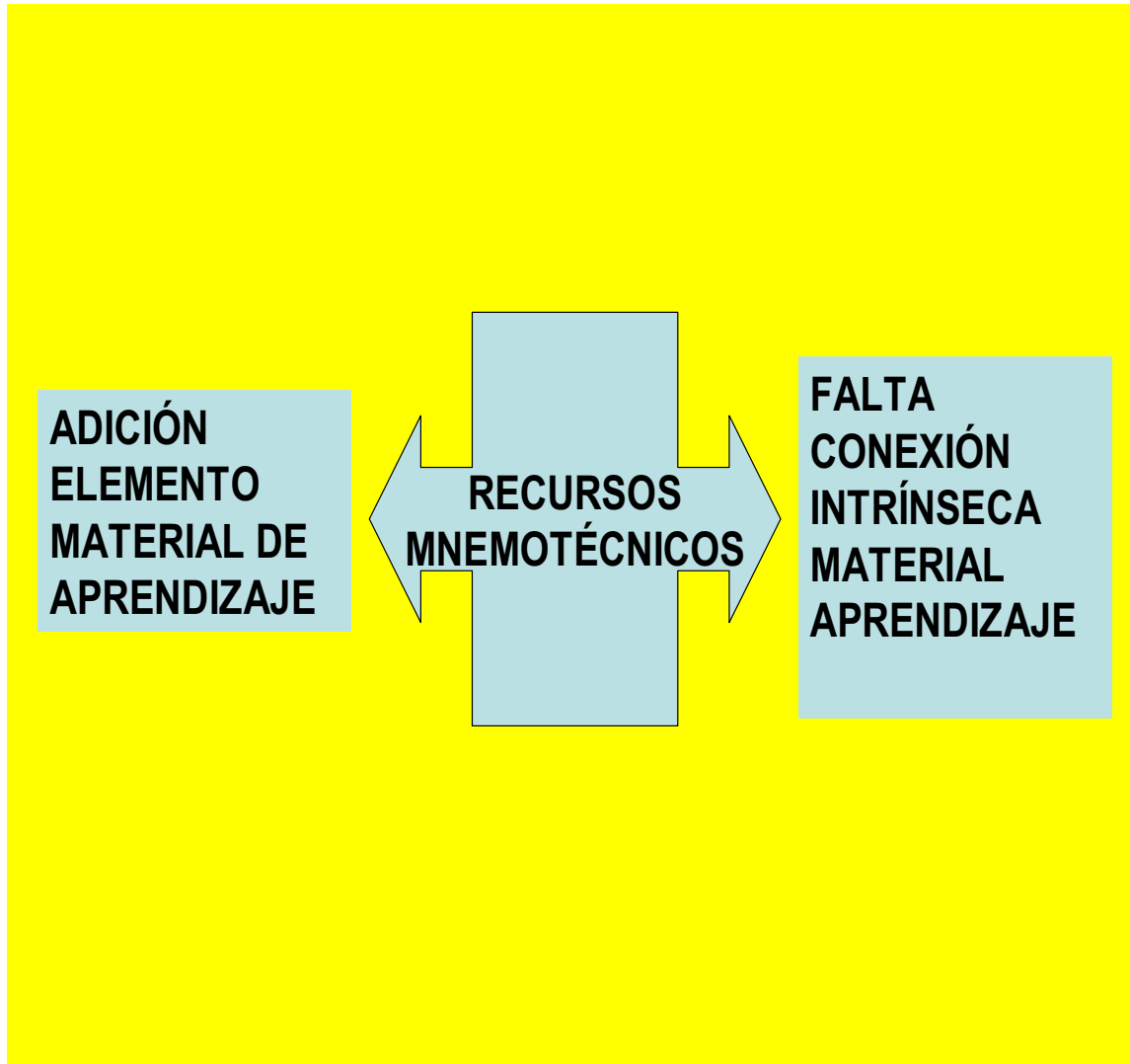


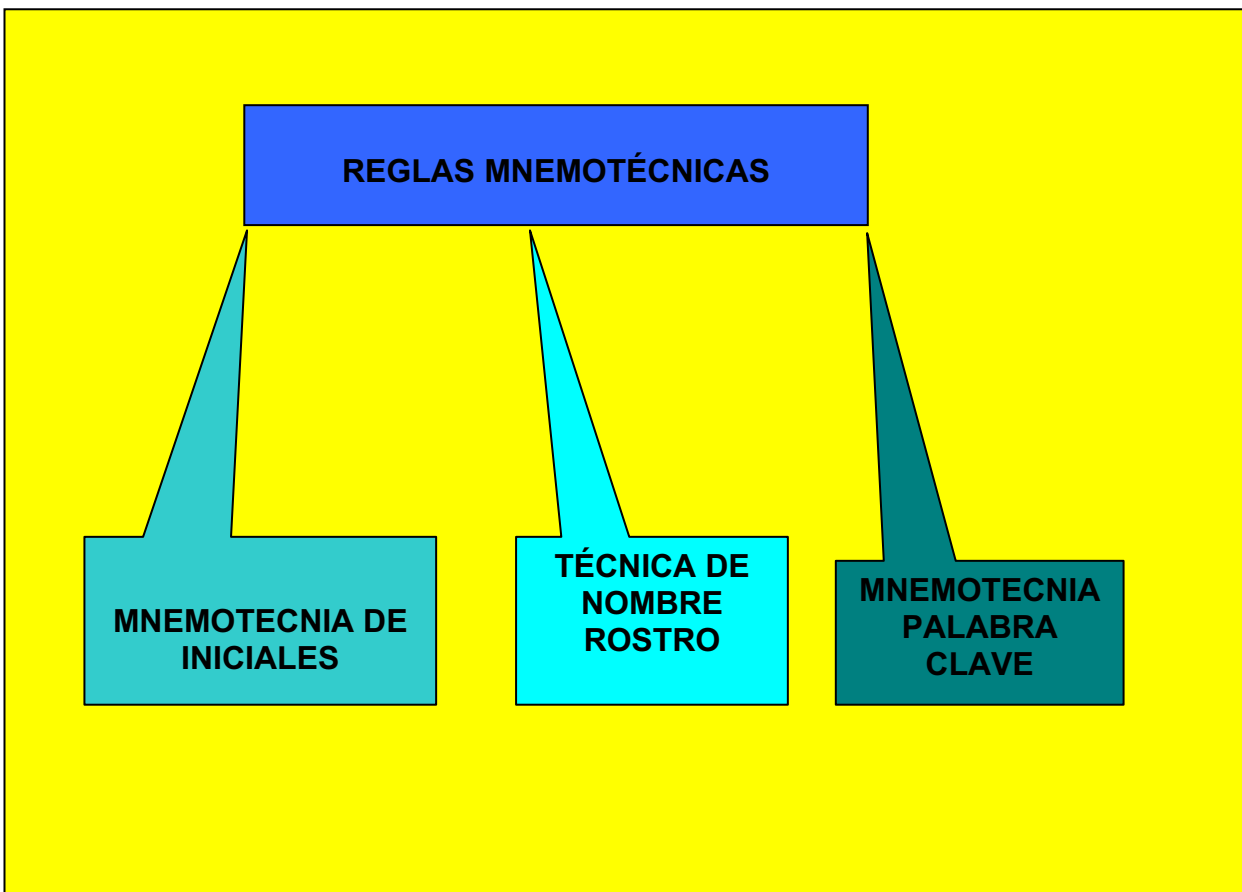


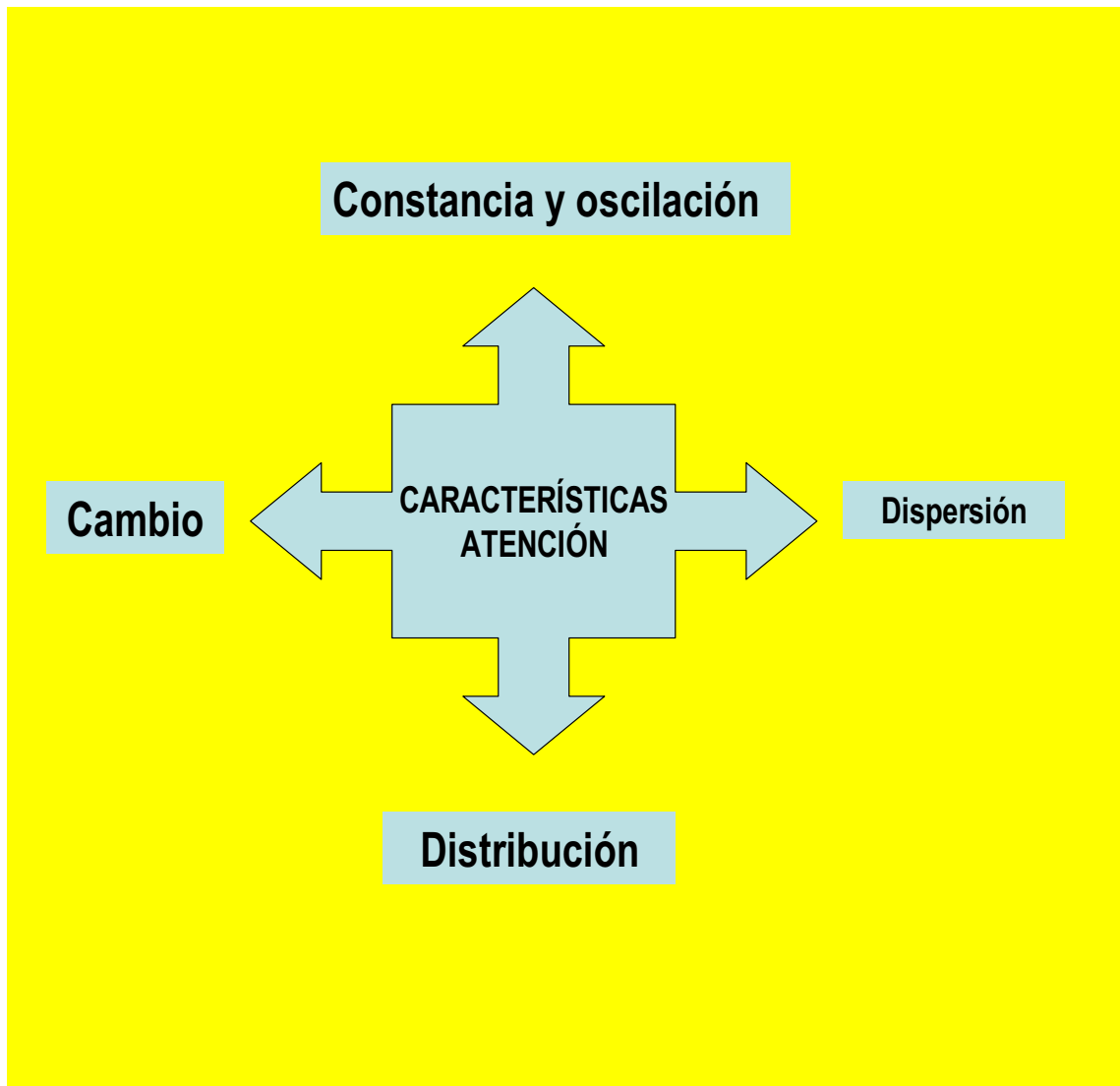


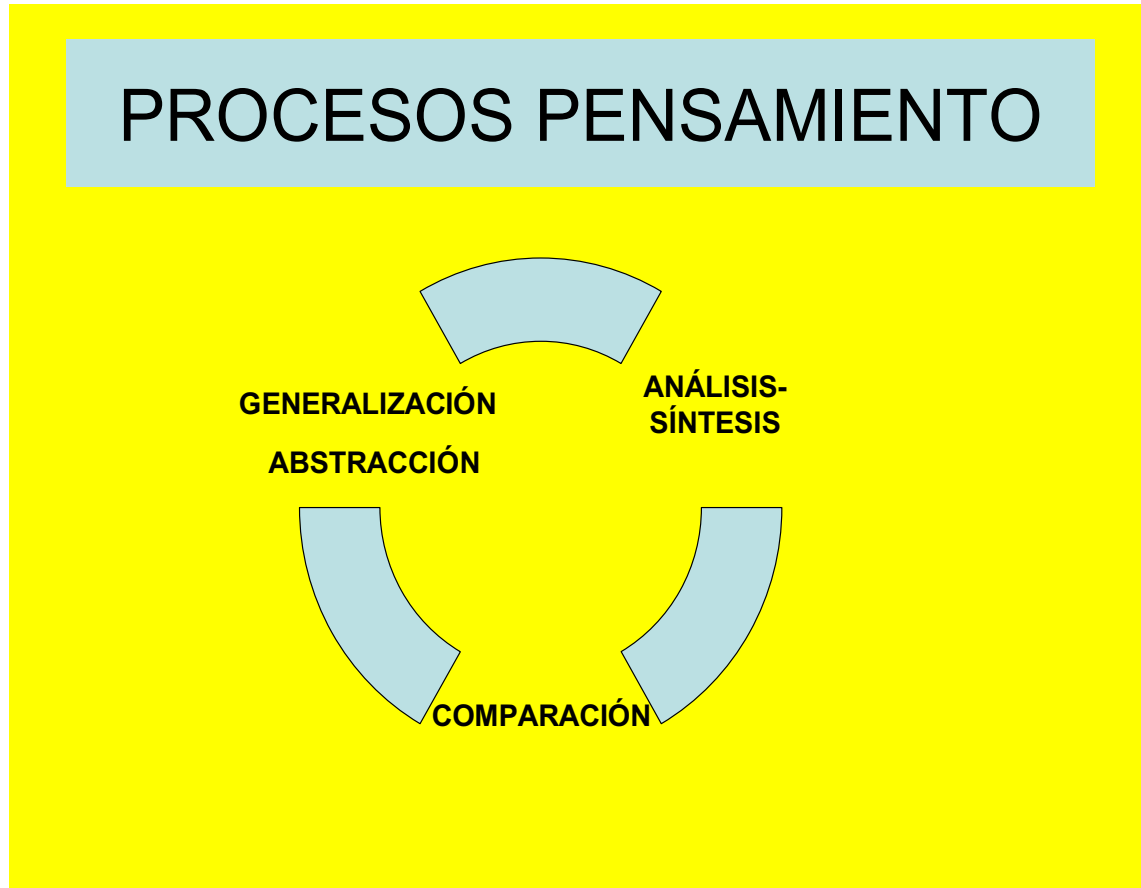


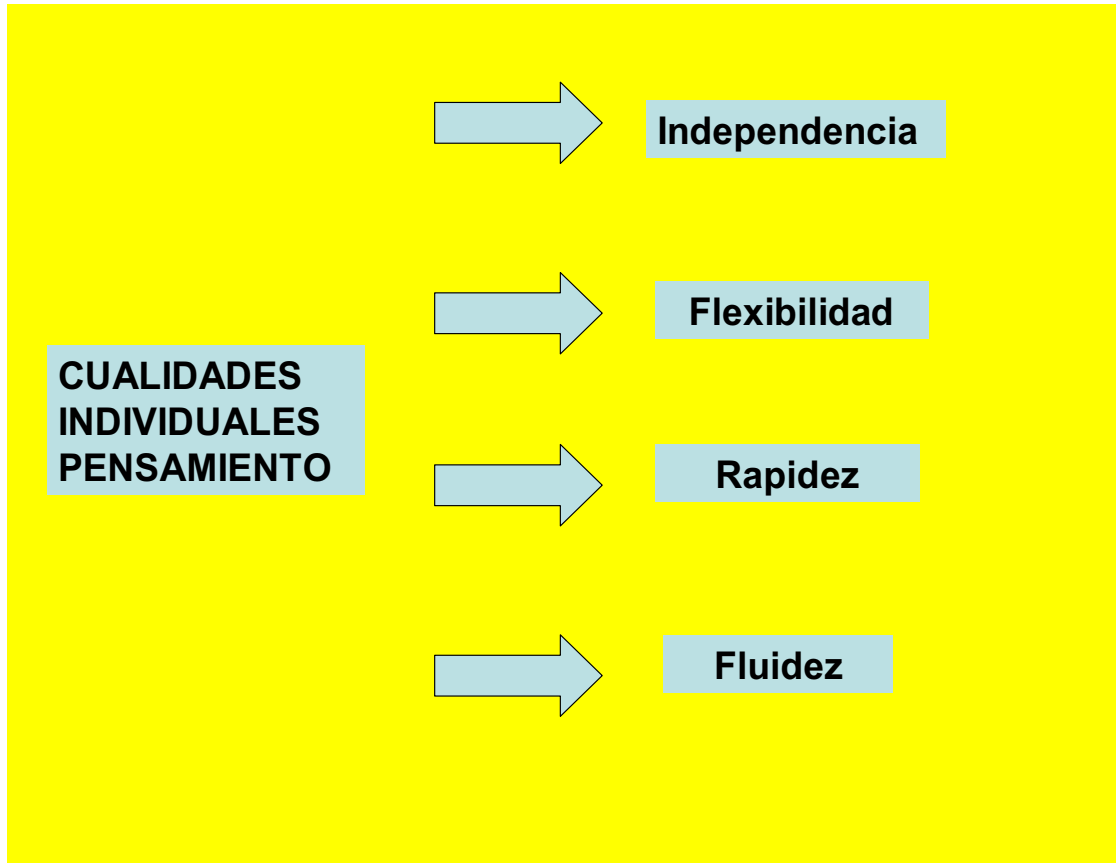


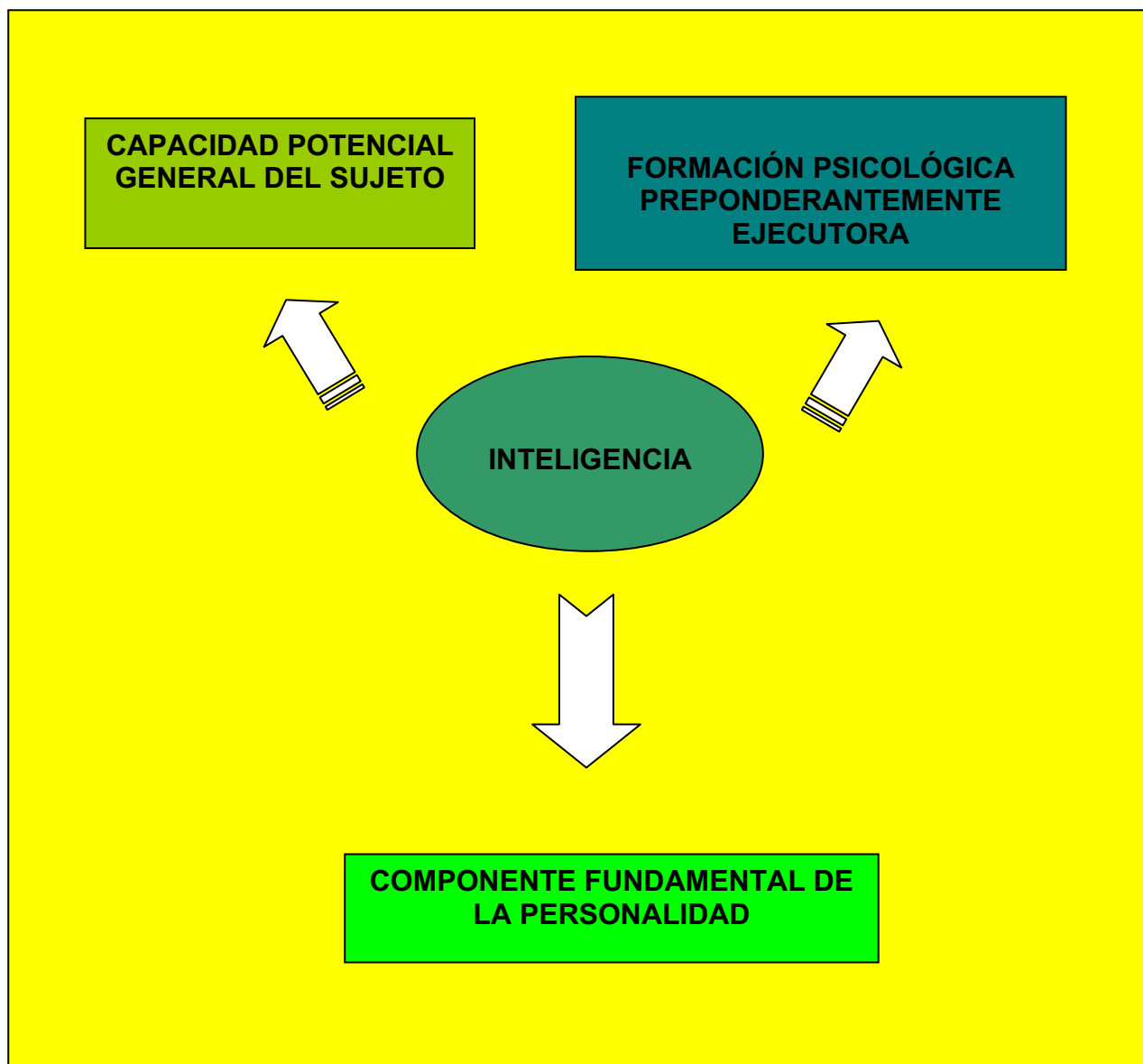


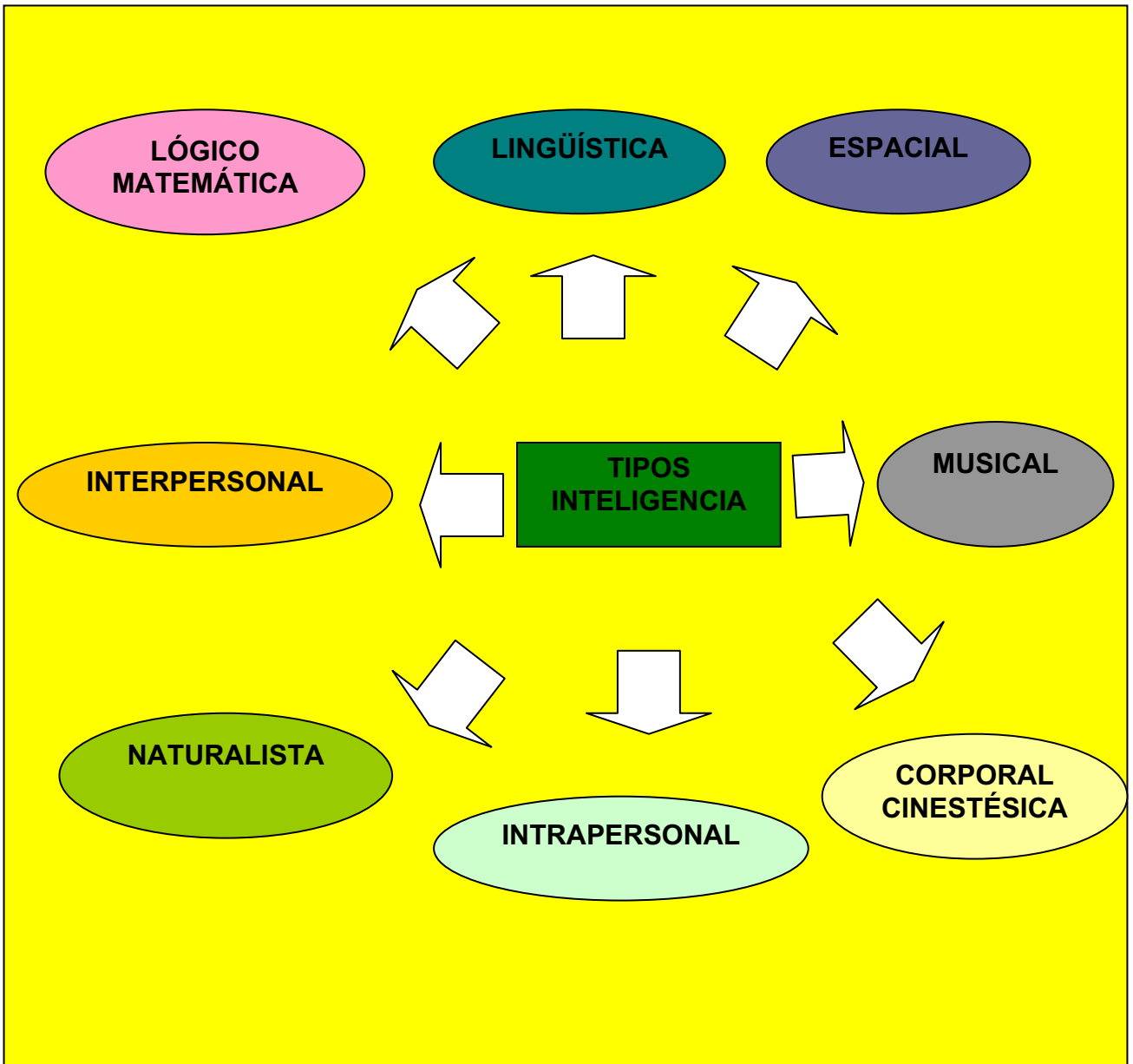












EL ENFOQUE PERSONOLÓGICO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE

La concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje con un enfoque personológico posee una influencia muy grande de la corriente humanista en la Psicología. El término personológico tiene como significado concebir dicho proceso a partir de la concepción de la personalidad antes estudiada, es decir, asumir los aportes de la Psicología en el campo educativo. De manera sintética este enfoque se fundamenta en los siguientes argumentos:

- Ha existido tradicionalmente una dicotomía predominante entre la instrucción y la educación, la cual ha estado muy generalizada en el mundo como resultado de la confusión que reduce la segunda a la primera. Es decir, se ha considerado erróneamente que se puede enseñar y educar de manera paralela, cuando en realidad la educación es el proceso más general y lo que se debe hacer es educar a través de la instrucción.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje no debe solo tener en cuenta el perfeccionamiento de los planes de estudio y disciplinas (curricular), sino también las vías que estimulan realmente el desarrollo de la personalidad, como resultado de la interrelación existente entre la asimilación de conocimientos y la formación y perfeccionamiento de las cualidades personalidad del educando.
- El aprendizaje constituye una categoría fundamental porque es en este proceso donde el educando personaliza los conocimientos que recibe y logra un desarrollo consistente de su individualidad, de acuerdo con los Principios de la Personalidad, de la Unidad de lo Cognitivo y lo Afectivo y de la Unidad de la Actividad y la Comunicación.
- Se debe estimular una orientación activo-transformadora del educando hacia el conocimiento como contrapartida de una orientación pasivo-reproductora, predominante hasta ahora que descansa en la transmisión acrítica de información y

su reproducción automática, despersonalizada y memorística (mecánica) por parte de los alumnos.

■ **La didáctica tradicionalista y el espíritu tecnocrático han producido cierta despersonalización del proceso de enseñanza-aprendizaje al enfatizar solo en las vías y procedimientos de enseñanza y en cuestiones curriculares, descuidándose un aspecto tan importante como el aprendizaje.**

■ **El proceso interactivo entre profesores y alumnos constituye un aspecto esencial dentro de la educación de la personalidad, las otras cuestiones son externas y concomitantes.**

■ **Hay que rescatar el papel activo de los sujetos (del profesor y del alumno, esencialmente) que participan en el proceso educativo, donde ambos actúen como personalidades íntegras (enfoque holístico), y por tanto, hay que tener en cuenta los motivos y necesidades de ambos, condicionados por la unidad del objetivo.**

■ **El enfoque externalista ha absolutizado de manera tradicional los elementos extrínsecos al proceso, al enfatizar en la manifestación de conductas exteriores (hábitos y habilidades) como indicadores de aprendizaje. Se ha pretendido que los métodos educativos orienten de forma homogeneizada y estandarizada el sistema de operaciones a todos los alumnos y su actividad, como si todos los educandos fueran iguales.**

■ **El proceso de enseñanza-aprendizaje es un acto creador, tanto para el profesor como para el alumno, el cual no debe esquematizarse, so pena de tergiversar su propia esencia.**

■ **En el acto de aprender, al error hay que concebirlo como un momento necesario del propio aprendizaje y del desarrollo de la personalidad.**

■ **Los métodos educativos deben tener en cuenta la propia creatividad antes mencionada, el papel activo de cada uno y la adecuación del contenido a las particularidades de los educandos, de forma que se utilicen recursos tales como la**

conversación individual y los métodos problematizadores para que los alumnos utilicen de forma efectiva sus conocimientos.

■ Solo en la unidad de lo cognitivo y lo afectivo se puede lograr que el conocimiento sea efectivo e individualizado. Si no se acompaña de una adecuada y efectiva motivación de los alumnos hacia el contenido de la educación, los resultados serán siempre deficientes (despersonalizados).

■ La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje debe evitar también la estandarización desestimulante y reflejar el estado actual del desarrollo del educando, que explote sus potencialidades educativas, vinculadas con el ejercicio de su profesión, sobre la base de alternativas valorativas que no queden restringidas a criterios numéricos de la nota.

■ El proceso de enseñanza-aprendizaje, además de activo, debe generar contradicciones, orientado al desarrollo de operaciones de la personalidad sobre el conocimiento y no solo a la reproducción de éste.

■ La enseñanza problemática debe utilizar la pregunta y la discusión con el estudiantado, como vía esencial para impartir los conocimientos y estimular la capacidad del sujeto de plantearse problemas.

■ Las formas de enseñanza deben ser diversas, que motiven el conocimiento en su vínculo con la vida, con la futura profesión y con actividades no rutinarias.

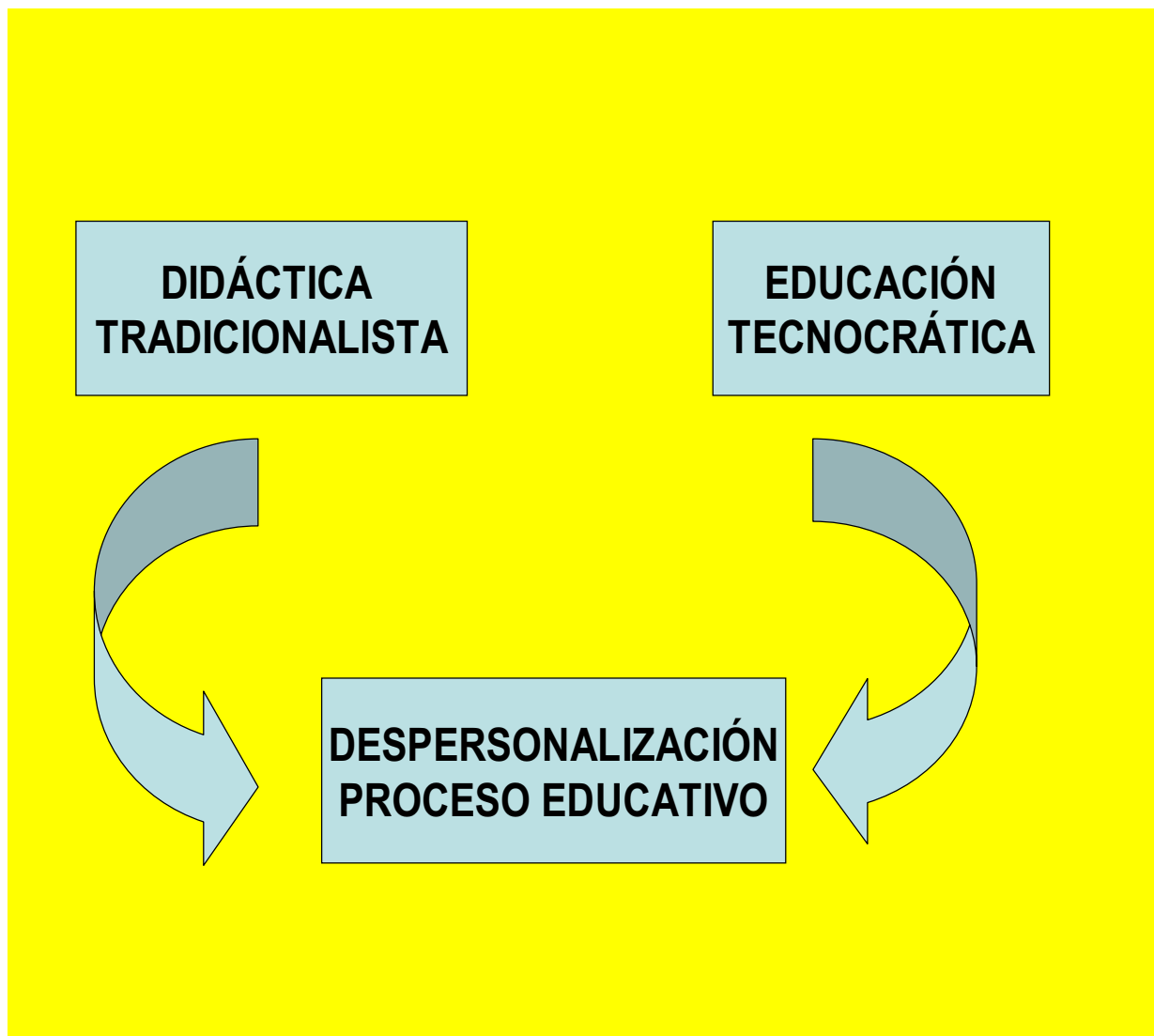
■ Las instituciones universitarias deben proporcionar un espacio interactivo con un lenguaje coloquial y abierto a la confrontación de ideas, en un ambiente emocional sano, participativo y disciplinado, que estimule la seguridad y el respeto mutuo entre profesores y alumnos, así como el interés por aprender.

■ El aprendizaje constituye un proceso individual, subjetivo que expresa la personalidad total del individuo, dentro de un marco interactivo.

■ La comunicación es primordial en el proceso de construcción del conocimiento por parte del sujeto.

- **La construcción del conocimiento se produce a través de un diálogo educativo.**
- **La evaluación constituye un proceso comunicativo que acompaña al proceso de aprendizaje y cumple las funciones de retroalimentación, motivación, profundización de las relaciones con el alumno y organización del proceso de aprendizaje, estimulando la capacidad de autoevaluación y autodeterminación.**
- **El profesor es un dirigente del aprendizaje del alumno, el cual debe reconocer como punto de partida las condiciones con las que cuenta el educando para aprender y las de él mismo como docente, así como la organización de las condiciones que promueven la construcción del conocimiento.**
- **El conocimiento debe ser concebido como una generalización y solo cuando se propicien las condiciones necesarias para el establecimiento de relaciones por parte del propio alumno, es que se puede garantizar la construcción de su conocimiento.**
- **Cada estudiante es un sujeto de aprendizaje y le imprime su propia dinámica personal en el acto de aprender. Para el estudiante el contenido es el objeto de su aprendizaje con vistas a alcanzar sus objetivos.**
- **La enseñanza se desarrolla para que el alumno aprenda, por lo que es evidente la subordinación de la enseñanza a la educación.**
- **En la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje debe predominar la actividad del estudiante, su quehacer docente, que no se limite solo a recibir información del profesor.**
- **El papel fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje lo tienen los estudiantes como sujetos del aprendizaje y al profesor le corresponde, durante la comunicación, convencer al estudiante de la necesidad de resolver el problema social que le posibilita, en su solución, aprender el contenido y formar su personalidad.**
- **El procesamiento productivo del contenido es la condición de la transformación de la personalidad del educando y de su cultura, así como el fundamento del desarrollo de sus valores y sentimientos.**

De manera que el enfoque personológico del proceso de enseñanza-aprendizaje obliga a romper con viejos esquemas tradicionalistas que consideraban al alumno como objeto de educación (pasivo), a concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje con criterio holístico (integrador), donde no solo es importante que se aprendan nuevos contenidos (conocimientos, habilidades y hábitos), sino también se desarrollan otras esferas de la personalidad y a conferirle más protagonismo al educando. En resumen, que este enfoque tiene como fundamento esencial la necesidad de adoptar una concepción teórica sobre la personalidad y ser consecuente con ella en la formación de los educandos.



EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DESARROLLADOR DE LA PERSONALIDAD DE JÓVENES Y ADULTOS UNIVERSITARIOS

La Psicología de la Educación, por sus relaciones con la Psicología del Desarrollo, necesita conocer de las características ontogenéticas en cada etapa de la vida psicológica del ser humano especialmente cuando inicia su vida escolar. La Psicología del Desarrollo parte de los siguientes principios básicos que permiten explicar la dinámica de la evolución psicológica de la personalidad:

- La actividad y los cambios tienen un carácter primario.
- Unidad del sujeto con su medio social y natural.
- El desarrollo ocurre como una totalidad compleja.
- El desarrollo se produce de manera multidimensional.
- La estabilidad es momentánea y el cambio continuo
- El activismo del sujeto es constante y esencial.

De estos principios se deduce que el desarrollo ontogenético humano es un proceso complejo en que interactúan la herencia, el ambiente social, natural y el propio proceso de aprendizaje por parte del sujeto. También es importante destacar el papel de las condiciones sociales, de la cultura en dicho desarrollo porque las condiciones histórico-sociales mediatizan este proceso.

En el desarrollo ontogenético de la personalidad se pueden destacar diferentes etapas, tales como la niñez temprana, la preescolar, la escolar, la adolescencia, la juventud, la adultez y la tercera edad o senectud. Cada etapa tiene sus peculiaridades psicológicas que es importante conocer, sobre todo si los fines son los de educar a las personas. Los estudiantes universitarios se encuentran en las etapas juvenil y adulta, por lo que resulta indispensable conocer las características más generales de los jóvenes y adultos para poder influir en su formación profesional.

JUVENTUD

En la etapa juvenil ya culmina en lo fundamental el desarrollo físico del ser humano, y aunque sigue creciendo, este proceso se hace más lento, las muchachas alcanzan el desarrollo completo entre los 16 y los 17 años y en el caso de los muchachos entre los 17 y los 18 años, aunque este proceso puede prolongarse hasta los 21 o 24 años, en el caso de estos últimos aumenta el peso y recuperan el atraso con respecto a las muchachas, alcanzando su total madurez sexual.

Las exigencias educativas y sociales aumentan ganando en independencia, se les exige que actúen de forma consciente y responsable, pues deberán seleccionar una pareja para su matrimonio, elegir una profesión y llegar a dominarla, todo esto es posible dado por el desarrollo de la autoconciencia y la autovaloración. Existe una mayor expresión de los valores propios y de su independencia, así como de los sentimientos de ser un adulto responsable. Bajo la influencia de la familia, la educación y la sociedad deben lograr un desarrollo cognoscitivo que le permita enfrentarse al dominio de una profesión y ser útiles socialmente. Se desarrolla una concepción del mundo más estable y profunda, así como de sí mismo y de los demás, desarrollando mayores intereses hacia los conocimientos científicos y las profesiones.

Al final de la etapa, tanto la muchacha como el muchacho están preparados para, sobre la base de sus propios conocimientos y cualidades morales, desarrolladas, comenzar a regular su sexualidad, seleccionar adecuadamente su pareja, iniciar el desarrollo de su vida sexual activa y responsable, y decidir el momento más oportuno para formar una familia.

Adquieren un gran desarrollo del pensamiento teórico vinculado a las influencias educativas que recibe de las diferentes asignaturas y actividades intelectuales que debe ejecutar, tienden a buscar las explicaciones o leyes causales de los fenómenos, es por ello capaz de fundamentar los juicios, desarrollar de las cualidades del pensamiento: independencia, flexibilidad, fluidez y rapidez.

En la juventud la actividad de estudio (su aprendizaje) adquiere un carácter científico – profesional y va a influir de manera significativa en el surgimiento y formación de la concepción del mundo.

El empleo del tiempo libre parte de una elección personal. Al joven le gusta emplear este tiempo fuera de su actividad docente. Tienen muchos intereses (la lectura, el cine, la música, la lectura, etc.) y en ocasiones esta gran dispersión le dificulta organizar y distribuir su tiempo de manera eficiente.

En esta etapa los jóvenes ya tienen mayor independencia emocional de la familia y aunque los padres constituyen modelos de conducta, existe una mayor criticidad en esta relación, la cual es más argumentada. Por el desarrollo de la capacidad de autodeterminación, la comunicación de los jóvenes con sus padres disminuye o cambia en el contenido y la forma.

Aunque el grupo continúa siendo una importante fuente de desarrollo de reflexiones y vivencias, los jóvenes se caracterizan por ser relativamente independiente de los criterios del grupo, siendo capaces de enfrentarse a sus miembros si los considera inadecuados.

Se produce una búsqueda intensa de la amistad como relación afectiva altamente individualizada, estable y profunda. Es más selectiva que en la adolescencia. En esta etapa disminuye el número de amigos, ya que se diferencia entre amigos y compañeros. La amistad es más objetiva, no existe una tendencia grande a la idealización, es más flexible porque aumenta la tolerancia a puntos de vista contrarios, y a la crítica, ya que se le señalan al amigo los defectos sin que se produzca una ruptura de la amistad.

Va a existir una mayor estabilidad en la pareja y una tendencia a la creación de la familia propia, caracterizada por la llegada del primer hijo en muchas ocasiones. El desarrollo sentimental y reflexivo de los jóvenes está en estrecho vínculo con su sistema de necesidades y motivos.

En la juventud la autovaloración resulta más flexible, estructurada y fundamentada, lo que implica que ha ganado en estabilidad y objetividad y sirve de apoyo a la elaboración del sentido de la vida. Además, para la formación de la autovaloración y

de la autoestima, tienen un marcado peso las cualidades vinculadas con el dominio de sí mismo y su proyección futura.

En esta etapa, además de las funciones afectivo – valorativa y reguladora de la autovaloración, aparece una nueva función: la autoeducativa, al plantearse el sujeto tareas y vías para su autoperfeccionamiento.

Aparecen convicciones o valores morales como formaciones motivacionales de la personalidad que operan desde una regulación interna, ya que los jóvenes asumen la responsabilidad moral de sus acciones sobre la base de principios morales generales y a su vez, es capaz de realizar valoraciones morales más flexibles.

Surge la concepción del mundo como representación generalizada y sistematizada de la realidad en cuanto a sus leyes, en cuanto al papel del hombre en la sociedad y de sí mismo, es decir, de la propia persona. No es sólo un sistema lógico de conocimientos, sino un sistema de convicciones que expresan las principales orientaciones valorativas del sujeto hacia la realidad. Se realiza una búsqueda conciente del ideal; los jóvenes se convierten en el centro de su ideal (concretizado o generalizado) y de ahí elabora su proyección futura.

La elección de la profesión debe producirse como un verdadero acto de autodeterminación, lo que significa que los jóvenes tienen en cuenta para realizar su elección sus capacidades, sus intereses y las posibilidades reales.

En esta edad también la elección profesional puede realizarse por motivos ajenos al contenido de la profesión. Estos motivos pueden ser: ser útil a la sociedad, agradar a los padres, elevado prestigio social de la profesión o una alta remuneración.

De modo que la etapa juvenil se caracteriza por todo un proceso de estabilización, maduración y desarrollo de la personalidad, lo que debe ser tenido en cuenta por el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario para promover dicho desarrollo de manera sistemática y efectiva. Estas características tienen un carácter general pero de ninguna manera pretende pautar a todos los educandos por la propia individualidad de la personalidad, a partir de ellas se debe analizar a cada uno y ver hasta qué punto posee dichas características y cómo se manifiestan, así como cuáles no las poseen.

Nunca se debe olvidar que los jóvenes que ingresan a la universidad han tenido todo un desarrollo psicológico y educativo precedente como resultado de las influencias de su familia, de los niveles de enseñanza anteriores y de su historia personal, por lo que cada educando debe ser caracterizado de manera peculiar y única, sin aspirar nunca a la homogeneización porque el ser humano es heterogéneo por naturaleza, mientras más diferentes sean los estudiantes, mejor desarrollan su personalidad. Siempre la caracterización psicológica de la edad juvenil tendrá un papel orientador con fines formativos, pero nunca con un carácter normativo o de igualitarismo.

En general, se puede afirmar que el desarrollo psicológico de la personalidad en la edad juvenil está en condiciones de recibir y asimilar las altas exigencias que plantea la educación superior y responder a ellas formándose como profesional de alto nivel, lo que redundará en el desarrollo de su propia personalidad.

ADULTEZ

En los diccionarios especializados (A. Merani, 1982; P. Foulquié, 1976; H. Warren, 1964; V. García Hoz, 1967, L. Castro, 2000), la búsqueda de la definición de adulto puede provocar confusiones al considerarlo solamente como aquel individuo que ha culminado su desarrollo general o crecimiento físico y psíquico, ya que consideran a la madurez como un período evolutivo completo o pleno. Estas coincidencias reflejan la extrapolación de lo biológico a lo social y a lo psicológico, pues resulta innegable que desde el punto de vista natural la adultez refleja el tope a que pueden llegar las personas en su devenir físico, pero no es así desde el punto de vista psicológico. Por su parte, la Enciclopedia Encarta (2005) califica al adulto como la etapa en que se ha llegado a cierta etapa de perfección, persona experimentada, cultivada, lo cual brinda una mejor idea de esta etapa ontogenética.

Desde una óptica epistemológica "Toda evolución es el fruto de la desviación cuyo desarrollo transforma el sistema donde ella misma ha nacido: ella desorganiza el sistema reorganizándolo. Las grandes transformaciones son morfogénesis, creadoras de formas nuevas que pueden constituir verdaderas metamorfosis. De todas formas, no hay evolución que no sea desorganizadora-reorganizadora en su

proceso de transformación o de metamorfosis" (E. Morín, 2000, pag. 63). Por tanto, la adultez no constituye una etapa de declive en el desarrollo psicológico, por el contrario, es un estadio en que se logra una plenitud de los procesos cognoscitivos y afectivos. Es el momento de mayor esplendor de la personalidad porque el desarrollo del hombre es, en principio, infinito, ya que es el modo fundamental de existencia de la persona (A. Tolstij, 1989)

Los rasgos decisivos de la madurez son la conciencia de la responsabilidad y la aspiración a ella, concibiendo a la persona responsable como aquella que responde por su comportamiento, por el contenido de su vida y lo hace, en primer lugar, ante sí mismo y ante otras personas. En el hombre maduro influye la historia de su vida, su experiencia vital como resultado de la actividad que ha realizado ininterrumpidamente durante toda la etapa anterior (A. Tolstij, 1989)

El adulto se caracteriza por su autonomía, su iniciativa y responsabilidad en las decisiones que toma y con altas expectativas sobre su formación presente y futura (N. Rodríguez, 1999). Desde el punto de vista psicológico la personalidad es concebida más como un proceso que como un resultado, por lo que la formación continua es la principal forma de su existencia. Las perspectivas de la formación de la personalidad, la dirección de su desarrollo, sus posibilidades potenciales son las características más importantes de ellas, por lo cual se le atribuye como cualidad la de ser un sistema abierto (G. Allport, citado por C.I. Antsyferova, 1970).

Quienes fueron productivos cuando eran jóvenes siguen siéndolo hasta alrededor de los setenta años. Y el aprendizaje es posible hasta edades avanzadas, ya sea en la adquisición de nuevos contenidos, habilidades o procedimientos (A. Martín, 1999, citando a Poon, 1985)

El pensamiento adulto tiene las peculiaridades de ser (A. Martín, 1999):

- Un pensamiento divergente, que acepta a la contradicción como un aspecto básico de la realidad, lo cual le permite no solo desarrollar procedimientos heurísticos para determinadas situaciones y problemas, sino también el descubrimiento de nuevos problemas que generalmente no tienen una única solución y que tiene mucha relación con el pensamiento creativo.

- **Un pensamiento metasistemático al poder observar la realidad no solo en términos lógicos sino relativos y contradictorios, lo que le permite concebirla como un sistema abierto y dinámico, constituido por múltiples dimensiones que actúan entre sí.**
- **Un pensamiento contextualizado al no guiarse exclusivamente por principios universales, rígidos, lógicos y absolutos, el adulto crea nuevos principios basados en las circunstancias cambiantes y específicas de su vida.**
- **Un pensamiento dialéctico que va más allá de las limitadas condiciones del análisis formal percibiendo a la realidad como un conjunto estructurado de formas y sistemas en evolución, transformación y cambio continuo mediante relaciones constitutivas e interactivas entre el todo y las partes, dentro de sistemas múltiples y abiertos.**

La adultez es subdividida por los autores en tres etapas: adultez temprana (24-40 años), adultez media (40-65 años) y adultez mayor (a partir de los 65 años).

Es en la adultez temprana donde se toman decisiones fundamentales para la vida de cada persona y dentro de ellas está la relacionada con la continuidad o no de su formación profesional posgraduada o los que deciden iniciar sus estudios universitarios en las diferentes modalidades existentes a distancia. Por lo general los adultos jóvenes tienen una experiencia profesional por haber comenzado a trabajar en la etapa juvenil. La asunción del ejercicio profesional está avalada por un potencial intelectual y emocional que le facilita la obtención de logros en su campo de acción. Diversos estudios han ratificado que el desarrollo intelectual se encuentra en un nivel alto en la vida del adulto joven, basada en su nivel cultural previo y en su experiencia vital.

Sobre el aprendizaje adulto se ha investigado mucho menos que sobre las etapas anteriores de la vida, por lo que los resultados científicos son pocos comparativamente y, en ocasiones, los aportes obtenidos en la juventud han sido trasladados acríticamente a la adultez con las consiguientes distorsiones.

El estudiante adulto de posgrado

El estudiante de posgrado es un profesional universitario que ha vencido satisfactoriamente el tercer nivel de enseñanza, es decir, la educación superior de pregrado y posee un título que lo acredita oficialmente como graduado de este nivel, que por lo general se encuentran en la adultez temprana. El profesional universitario tiene un alto nivel en el desarrollo de sus procesos de aprendizaje como resultado de su preparación académica anterior y poseer las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión. Este profesional que se encuentra en un momento óptimo de su desarrollo cognitivo y afectivo y tiene una verdadera motivación profesional, puede lograr altos niveles de asimilación de los nuevos contenidos de aprendizaje en su formación posgraduada.

El aprendiz adulto ha logrado un nivel significativo de independencia cognoscitiva porque puede aprender efectivamente por sí mismo, sin necesidad de tener la guía o tutoría constante y exhaustiva de un profesor o colega, lo cual no significa que sea innecesaria la figura del profesor en las actividades de posgrado. Significa que el mayor tiempo deba dedicarlo a procesar individualmente y/o por equipos la información orientada por el profesor en un mínimo de tiempo. Se deben disminuir los encuentros presenciales e incrementar el acceso personal al conocimiento, así como elaborar materiales docentes especialmente confeccionados para el estudio independiente (N. Rodríguez, 1999)

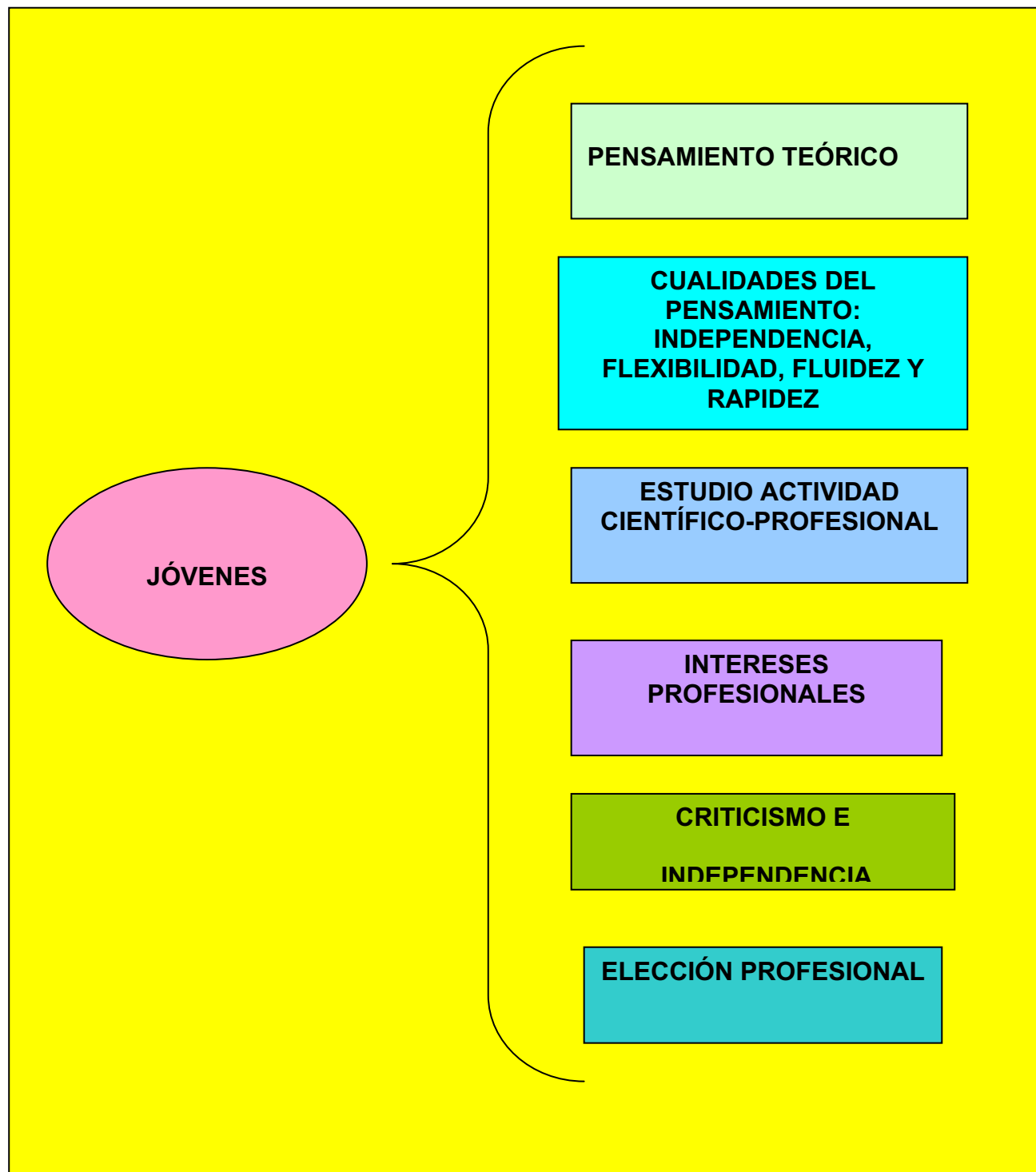
Un error frecuente por parte de los profesores responsabilizados con la impartición de actividades de superación posgraduada es enfatizar solo en el abordaje de conocimientos de manera directa y presencial en el aula, con el argumento de que el objetivo está en función de la actualización científica, lo que provoca actividades docentes recargadas de contenidos del tipo trasmisión-recepción que estimula la pasividad de los alumnos y apelar a la memoria a corto plazo solamente. Todo lo que el estudiante de posgrado pueda y deba asimilar de manera independiente por medio de su estudio individual no debe ser objeto de abordaje explícito en el aula.

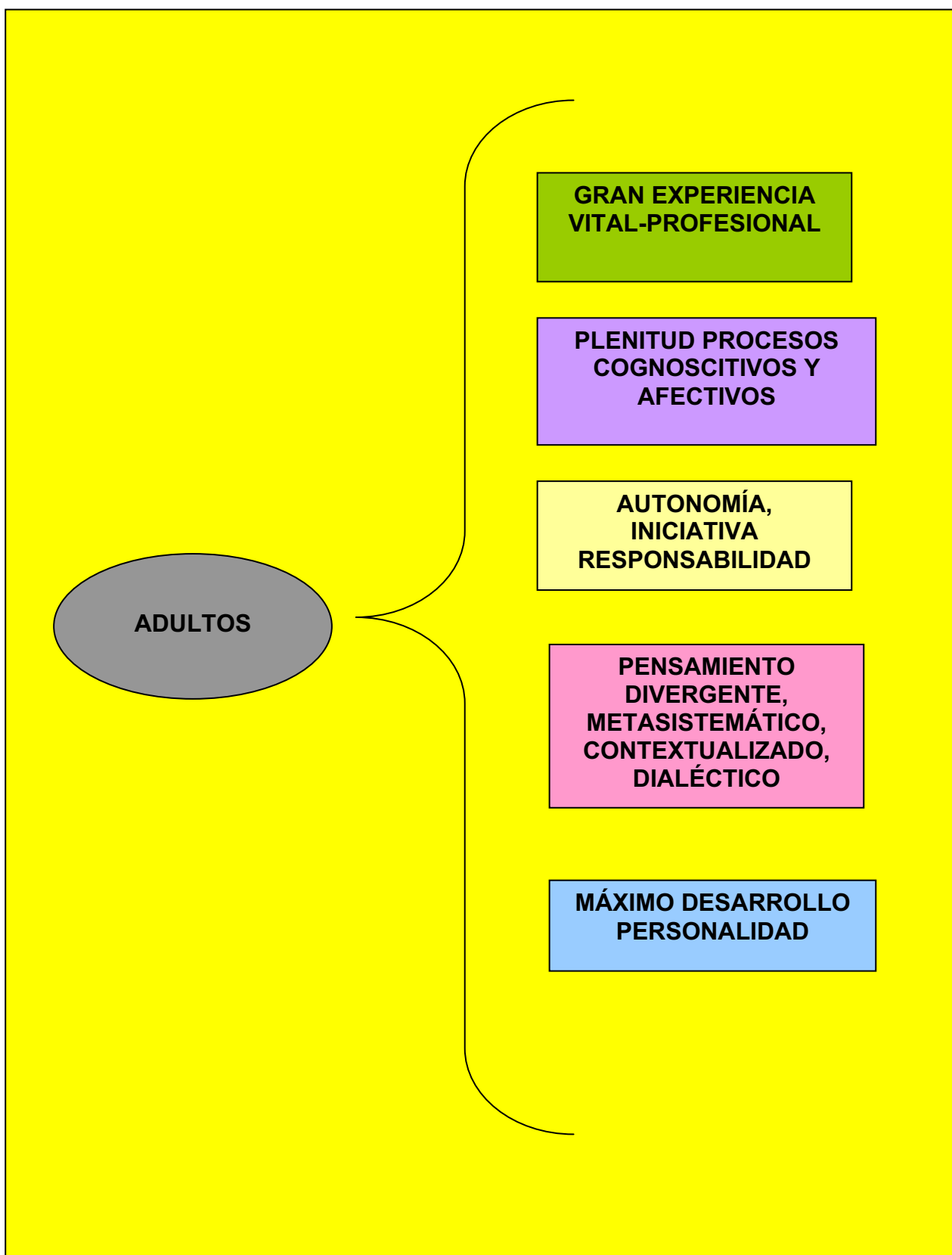
El objetivo de actualización científica resulta válido y pertinente en la educación de posgrado pero para cumplirlo no es necesario ni aconsejable hacerlo mediante el

tratamiento exhaustivo de los contenidos objeto de actualización en el aula por parte del profesor. Son los profesores los máximos responsables de que en las actividades de posgrado no se estimule dicha independencia cognoscitiva en sus alumnos con el dictado frecuente y reiterado de conceptos y definiciones, así como la intención del agotar los contenidos de manera directa, desproblematizados y enfocados como verdades incontrovertibles, sin apelar a la orientación para el trabajo y el estudio independientes, a la creatividad del alumnado con determinadas tareas complejas y a la necesidad de enfocar los análisis desde una óptica investigativa que exijan la aplicación de los métodos de las ciencias que aportan a la profesión de los alumnos con la correspondiente estimulación y desarrollo de habilidades investigativas.

Los encuentros presenciales entre profesores y alumnos deben estar matizados por estas características ontogenéticas de la adultez, explotando las posibilidades de los contenidos para la búsqueda de lo contradictorio, lo divergente, lo alternativo con la correspondiente argumentación científica desde una óptica profesional. La orientación y la discusión profesional deben caracterizar a estos encuentros, sobre la base de la autopreparación previa realizada por los estudiantes de manera individual y por equipos. Sin un estudio individual adecuado, por parte de los alumnos, no resultará productiva ninguna actividad de superación posgraduada.

De igual manera en el posgrado debe explotarse mucho el proceso de enseñanza-aprendizaje semipresencial, como una vía de optimizar tiempo, de aprovechar las potencialidades psicológicas del adulto y de hacerlo desde el puesto de trabajo de cada uno, ya que la mayoría de las veces el profesor universitario no está en condiciones de liberarse totalmente de sus obligaciones profesionales.





Bibliografía:

- Abbagnano, N. (1972) Diccionario de Filosofía. Edición Revolucionaria, La Habana.
- Álvarez, C. (1995) El fin de la pedagogía. Evento Internacional Pedagogía'95. Palacio de las Convenciones, La Habana.
- Antsyferova, C. I. (1970) La psicología de la personalidad como sistema abierto. Revista Cuestiones de Psicología, No. 5, Moscú.
- Bello, Z. y Casales, J. (2002) Psicología General. Editorial Félix Varela, La Habana.
- Bertoglia, I. (1990) Psicología del aprendizaje, Universidad de Antofagasta, Chile.
- Beltrán, J. (1983) Psicología de la Educación: Una promesa histórica, p. 523-544. Revista Española de Pedagogía, No. 162, Octubre-Diciembre, Madrid.
- Betchel, W. y Abrahamsen, A. (1993) Interfield Connections and Psychology, p. 125-139. Annals of Psychology, Vol.9, New York.
- Biblioteca de Consulta Microsoft® Encarta® 2005. © 1993-2004 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.
- Bisquerra, R. (1989) Métodos de investigación educativa. Ediciones CEAC, Barcelona.
- Blanco, A.; Caña, T. y Medina, S. (1995) Sociología de la educación. Evento Internacional Pedagogía'95. Palacio de las Convenciones, La Habana.
- Caside, A. y Trillo, F. (1983) El paradigma ecológico en la investigación didáctica, p.337-352. Revista Enseñanza, No.1, Universidad de Salamanca, España.
- Castillejo, J. (1987) Pedagogía Tecnológica. Ediciones CEAC, S.A., Barcelona.
- Castanedo, C. y Vence, D. (1996) El enfoque holístico en Psicología de la Educación, p. 175-182. Revista de Ciencias de la Educación, No. 166, España.
- Castellanos, D. y Córdova, M. D. (1992) Hacia una comprensión de la inteligencia. Impresión ligera. Instituto Superior Enrique José Varona, Ciudad de La Habana.
- Cicillini, G. e Sicca, N. (1992) O ensino de Ciências: metodologia de ensino e método científico, p.37-41. Ensino em Revista. Universidad Federal de Uberlandia, Brasil.
- Colectivo de Autores (1975) Metodología del Conocimiento Científico. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.
- Colectivo de Autores (1995) Psicología para Educadores. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

- Colectivo de Autores (2003) Psicología del Desarrollo del Escolar. Selección de Lecturas. Tomo I. Editorial Félix Varela, La Habana.
- Coll, C. (1983) Psicología de la Educación: ciencia, tecnología y actividad técnico-práctica, p. 168-193. Estudios de Psicología, No. 14-15, Madrid.
- Darós, W. (1991) Aprendizaje y educación en el contexto del humanismo, p.261-286. Revista Española de Pedagogía, No.189, Mayo-Agosto, Madrid.
- Daudinot, I. (1995) Ciencia, construcción del pensamiento y educación. Inédito.
- De Natalie, M. L. (2003) La edad adulta. Una nueva etapa para educarse. Narcea, S. A. de Ediciones, Madrid.
- Dhzidarián, I. (sin fecha) El principio de la personalidad como principio metodológico de las investigaciones psicológicas, p. 97-107. En Selección de Lecturas sobre psicología de la personalidad. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.
- Fernández-Abascal, E. y otros (2001) Procesos psicológicos. Ediciones Pirámide, Madrid.
- Fernández, N. El Adulto www.cfp.upv.es/recla/VIIencuentro/CursoUNAM/adulitez.htm (28-11-05)
- Foulquié, P. (1967) Diccionario del lenguaje filosófico. Editorial Labor, S.A., Barcelona.
- Foulquié, P. (1976) Diccionario de Pedagogía. Editorial Oikos-Tau, S.A., Barcelona.
- García Hoz, V. (1967) Diccionario Escolar Etimológico. Editorial Magisterio Español, S.A., Madrid.
- González, F. (1985) Psicología de la personalidad. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- González, F. (1989) Psicología, principios y categorías. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.
- González, F. y Valdés, H. (1994) La Psicología Humanista. Actualidad y desarrollo. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.
- González, F. y Mitjás, A. (1989) La Personalidad. Su educación y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- González, F. (1995) Comunicación, personalidad y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

- Iglesias, M. J. y otros (2001) Una panorámica de la superdotación para el siglo XXI, p. 509-526. Revista de Investigación Educativa, Vol. 19, No. 2, España.
- Kedrov, B. (1976) Clasificación de las ciencias, Tomo II. Editorial Progreso, Moscú.
- Martín, A. (1999) Más allá de Piaget: cognición adulta y educación, p. 127-157. Teoría de la Educación, No. 11. Universidad de Salamanca.
- Merani, A. (1983) Psicología, dialéctica y educación. Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Merani, A. (1982) Diccionario de Pedagogía. Ediciones Grijalbo, Barcelona.
- Morín, E. (2000) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO-ICFES. Colombia.
- Orantes, A. (1993) Panorama y perspectiva de la psicología aplicada a la educación en Latinoamérica. Revista Papeles del Psicólogo, No.55, España.
- Ortega, R. (2000) Psicología y Educación: la necesidad de un paradigma, p. 101-115. Cultura y Educación, No. 19, Madrid.
- Ortiz, E. (1992) El cisma del campo socialista: un reto a la pedagogía marxista-leninista. En Sociología de la Educación en Cuba. Problemas y perspectivas. Material docente. I.S.P. "José de la Luz y Caballero", Holguín
- Ortiz, E.; Segura, M. y Boleda, S. (1991) Selección de Lecturas sobre Historia de la Psicología. Material docente. I.S.P. José de la Luz y Caballero. Holguín.
- Palacios, J.; Coll, C. y Marchesi, A. (1991) Desarrollo psicológico y educación. Alianza Editorial Psicología, Madrid.
- Peña, A. M. (2001) Concepto de superdotación. Aspectos psicológicos, personales y sociales, p. 59-75. Aula Abierta, No. 77, España.
- Petrovski, A.V. (1981) Psicología General. Editorial Libros para la Educación, La Habana.
- Pita, V. y Cárdenas, M. (2001) Situación social del desarrollo en las diferentes etapas de la vida como condición necesaria para comprender a nuestros niños, adolescentes y jóvenes. Material docente. ISP José de la Luz y Caballero, Holguín.
- Prieto, M. (1985) Reflexiones epistemológicas sobre la psicología de la educación, p.175-200. Anales de Pedagogía, No.3. Universidad de Murcia, España.
- Reber, A. (1985) Dictionary of Psychology. Penguin Books, England.

- Rodríguez, R. y Albuerno, F. (1994) Naturaleza e identidad de la Psicología de la Educación como disciplina de conocimiento, p. 77-88. Aula Abierta, No. 63, España.
- Rodríguez, N. (1999) Reflexiones sobre el currículum y posgrado, p. 291-306. Revista de Pedagogía, No. 59, Caracas.
- Rosental, M. y P. Iudin (1981) Diccionario Filosófico. Editora Política, La Habana.
- Rubinstein, S.L. (1979) El ser y la conciencia. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Ruiz Vargas, J. M. (2002) Memoria y olvido: perspectiva evolucionista, cognitiva y neurocognitiva. Editorial Trotto, S. A., Madrid.
- Slavin, R. (1986) Educational Psychology. Theory into practice. Second Edition. Prentice Hall, New Jersey.
- Tolstij, A. (1989) El hombre y la edad. Editorial Progreso, Moscú.
- Valdivia, C. (1992) Hacia dónde se orienta la pedagogía, p.207-233. Revista Letras de Deusto, No.54, Mayo-Junio, Madrid.
- Vega, M. (2005) Introducción a la Psicología Cognitiva. Tomo I. Editorial Félix Varela, La Habana.
- Yaroshevsky, M. (1987) Historia de la Psicología, Tomo II. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Warren, H. (1964) Diccionario de Psicología. Fondo de Cultura Económica, México, D. F.
- Zaldívar, M. y otros (2005) Definición de la flexibilidad del pensamiento desde la enseñanza. Revista Iberoamericana de Educación, Madrid.