

PERSPECTIVAS TEÓRICA Y PRÁCTICA SOBRE EL DESARROLLO DEL PSICÓLOGO

THEORETICAL AND PRACTICAL PERSPECTIVES ON PSYCHOLOGIST DEVELOPMENT

Gloria Fariñas León¹

Carlos Manuel Osorio García²

¹Universidad de la Habana, Cuba.

²Universidad de Holguín, Cuba

Recibido: 2 de abril de 2022

Aceptado: 25 de abril de 2022

Publicado: 31 de julio de 2022

Cómo citar este artículo:

Fariñas León G; Osotrio García C.M. (2022) perspectivas teórica y práctica sobre el desarrollo del psicólogo. *Revista cubana de Psicología*, 4 (6), 58-72. <http://www.psicocuba.uh.cu>

RESUMEN

Las problemáticas de la sociedad actual exigen cada vez más la formación de personas capaces de brindar soluciones transformadoras y preventivas. La presente investigación analiza al profesional como lector, constructor de argumentos complejos, y organizador de prácticas viables y adecuadas según los propósitos que se enuncian; sin desconocer los valores explícitos e implícitos en la interrelación de las tres dimensiones del desarrollo estudiadas. Los indicadores psicológicos exhibidos por los sujetos en la historia de sus interacciones con los investigadores y la resolución de tareas de aprendizaje, manifiestan el desarrollo de la personalidad, la cual logran cristalizar o no en este proceso. La intervención fue abierta y personalizada. Los sujetos estudiados (cubanos y mexicanos) no fueron aguijoneados para cumplir una expectativa estándar en los resultados. Se tienen en cuenta básicamente los cambios que ellos obran ante la exigencia de superar análisis, argumentaciones y prácticas simplificadoras cuando se requiere que estas sean complejas.

Palabras clave: Sociedad; educación; desarrollo; personalidad.

ABSTRACT

The problems of today's society increasingly demand the training of people capable of contributing to their solution in a transforming and preventive way. We analyze the professional as a reader, constructor of complex arguments and organizer of viable and adequate practices according to the purposes we enunciated, without ignoring the explicit and implicit values in the interrelation of the three dimensions of development studied. The psychological indicators exhibited by the subjects in the history of their interactions with us and the resolution of learning tasks manifest the development of the personality that they manage to crystallize or not in this process. The intervention was open and personalized. The subjects studied (Cubans and Mexicans) were not prodded to meet a standard expectation in the results. We basically took into account the changes they make when faced with the demand to overcome analysis, arguments and simplifying practices when these are required to be complex.

Keywords: society; education; development; personality.

Introducción

Es sabido que la psicología tiene un gran valor para la teorización y práctica de la educación. Son diversas las acogidas que ella tiene en carreras implicadas con los objetivos socioculturales del desarrollo humano, o en instituciones y grupos profesionales que contratan psicólogos para sus prácticas. La investigación se centra en el papel de la psicología educacional y su enseñanza en la situación actual y futura, no sin antes destacar la posible validez de este análisis para otros campos de estudio emparentados con los procesos del desarrollo del sujeto (o de este como personalidad), sobre todo con intención propedéutica, aunque también puede ser correctiva pues lo estudiado vale a los fines de la deconstrucción, por ejemplo, de estereotipos de pensamiento y su reparación. Allport (1982) consideraba que la psicología no había alcanzado el prestigio de ciencias como la medicina y la física, cuya efectividad era evidente, por esto se valora su consecución aún en mayor medida, con nuevas soluciones a los problemas del desarrollo humano. Se tratará de ganar generalidad al mismo tiempo que especificidad en esta propuesta, como es característico de los

sistemas de análisis complejo, para así cumplir con una de las demandas socioculturales más importantes del desenvolvimiento del pensamiento científico actual.

Se examinará la superación del carácter abstracto y simplificador de los puntos de vista que rigen buena parte de la enseñanza universitaria (implica la precedente), pues aún se analiza *grosso modo* el desarrollo estudiantil, muchas veces a causa de la focalización de los resultados inmediatos del aprendizaje, en pruebas parciales, exámenes finales, trabajos prácticos, entre otras tareas profesionales evaluables académicamente, ajustadas a ciertas normativas generales para la educación.

Esos hábitos educativos obligan a estimar el aprendizaje, no al sujeto que aprende; la lectura, no el lector; la escritura, no el escritor; la creatividad, no el sujeto creador; la suma de conocimientos científicos, técnicos, filosóficos, entre estos: éticos, estéticos, no el sujeto, que ha depurado su concepción del mundo expresada en posiciones críticas ampliamente documentadas, comportamiento y gusto refinados. En ocasiones se evalúa la responsabilidad, y esto es un avance, no al sujeto o la personalidad responsable. El cambio necesario no radica simplemente en modificaciones tecnológicas. El problema es más profundo y es necesario un mejor tino para una sustancial batalla de ideas, pues se necesitan educandos ubicados, sin dogmas, en la historia y cultura universal, al igual en la particular (regional o local). Mas, es justo decir, que determinados ejercicios profesionales como los acostumbrados seminarios, trabajos de diploma, entre otras actividades, se orientan a la óptica que se pondera; pero estos propósitos deben tener carácter sistémico y concreto.

Se analiza al profesional en formación como lector, constructor de argumentos complejos; al mismo tiempo, organizador de proyectos y soluciones viables adecuadas. Estas son dimensiones cruciales del desarrollo personal-profesional. Se ven a los estudiantes como lectores-pensadores-hacedores, y no solo a partir de sus conceptos *sabidos*.

Fueron cumplidos un conjunto de requisitos en las intervenciones realizadas, derivadas de los planteamientos teórico-metodológicos de investigaciones anteriores (Fariñas, 2017, 2019; Osorio, 2018, 2019). De antemano, debe destacarse que las experiencias relatadas (Fariñas, 2019 y Osorio 2021) siguen nuestra tradición investigativa, que puede ser encontrada parcialmente en las obras referidas anteriormente. Aunque existe un modelo común de desarrollo en las investigaciones, este funcionó solo como referencia; luego no apremiamos a los sujetos para que logaran un nivel u otro de desenvolvimiento (proceso-resultados). Se ejercieron determinadas influencias: por una

parte, las tareas de aprendizaje-desarrollo y su evaluación, y por otra, el ambiente socioafectivo en su realización grupal e individual. Fue enfatizado, principalmente, cómo lo grupal se reelabora y emerge como personal. Este sistema de influencia docente ha sido concordante en contenido y forma con un sistema de indicadores psicológicos (parámetros) planteados en el próximo epígrafe, cuyo compendio dialéctico se expresa en diversos alcances de autonomía (Fariñas, 2020). En otras palabras, en ninguna de las experiencias se esperaron alcances absolutos del desarrollo, ya que este no funciona de manera monolítica, por lo cual solo podemos hablar de tendencias durante el tiempo de intervención. La naturaleza del desarrollo no es simple sino dramática. Vygotski (1987), la describe de la siguiente forma sobre la base de sus investigaciones:

El desarrollo [...]constituye un proceso dialéctico complejo, que se caracteriza por una periodicidad múltiple, por una desproporción en el desarrollo de las distintas funciones, por las metamorfosis o transformaciones cualitativas de unas formas en otras, por el complicado entrecruzamiento de los procesos de evolución e involución, por la entrelazada relación entre los factores internos y externos y por el intrincado proceso de superación de las dificultades (p. 151).

Luego, urgir la ejecutoria de los estudiantes para cumplir el modelo no tiene sentido porque violenta la condición compleja del desarrollo.

Fundamento Teórico Metodológico

El análisis empírico resulta del estudio personalizado de tres grupos de estudiantes: dos de licenciatura, uno en una universidad de Guanajuato, México (Fariñas, 2017, 2019), y otro en la Universidad de Holguín (Osorio, 2018, 2019); también un grupo de posgrado en la misma universidad guanajuatense (Fariñas, 2021), cuyas dificultades están presentes de cierta forma en los posgraduados cubanos. A causa de ser base de la independencia -indicador macroscópico del desarrollo-, estudiamos la calidad del dominio del comportamiento propio, a través de la autoorganización del aprendizaje y los episodios de su curso en la zona de desarrollo próximo. Decía Vygotski (1987), que en la etapa superior del desarrollo psíquico: “el hombre alcanza el dominio de su propia conducta, somete a su poder sus propias reacciones. De modo análogo a como él domina la acción de las fuerzas externas, domina también sus procesos de actuación (p. 171)”

El eje vertebrador

Las consideraciones teórico-metodológicas generales de la presente ponencia encuentran su fundamento en:

- La interrelación compleja entre aprendizaje y desarrollo o zona de desarrollo próximo (Vygotski, 1978), definida por la dinámica dialéctica cooperación-autonomía (o independencia) y sustentada por el dominio del comportamiento propio; lo cual supone la unidad entre enseñanza y desarrollo y las otras tres consideraciones destacadas a continuación (Fariñas, 2020 y 2021).
- Las leyes genéticas, evolutiva y de la situación social del desarrollo, las cuales son expresiones complejas de las regularidades del desarrollo y sus particularidades, pues son imprescindibles en el análisis del desenvolvimiento estudiantil. Es de resaltar que la ley de la situación social del desarrollo esclarece la postura creativa del sujeto en la generación de su realidad en las diversas interrelaciones humanas de toda su actuación sociocultural. Esta realidad sociocultural puede adelantar, detener o retrasar el desarrollo propio.
- La autoorganización consciente de la unidad aprendizaje-desarrollo, o sea la transformación creativa de la educación en autoeducación. Este cambio conlleva otras características además de la creatividad y sus manifestaciones de flexibilidad y originalidad. Nos referimos principalmente a la criticidad, concienciación, sistematización (o generalización). Una adecuada dinámica en la zona de desarrollo próximo supone una adecuada autoorganización de dichos recursos educativos y procesos psicológicos.
- El enfoque vivencial (Fariñas y Calejon, 2017) sobre las mediaciones intersubjetivas; y a la vez, las de sus procesos psicológicos: interfuncionalidad, según Vygotski (2015), que son en sí mismos de naturaleza afectivo-intelectual; metafóricamente: dos caras de una misma moneda. Es decir, visto desde las contradicciones de lo externo-lo interno (Zinchenko, 2001).

Es muy difícil describir un proceso transformativo tan complejo, basado en mediaciones y sus cristalizaciones como estructuras dinámicas y jerárquicas, mediante un lenguaje científico lineal como el actual; por esto, pedimos imaginar el análisis de manera dialéctica (Fariñas, 2020). A fin de tratar de forma concreta, y así profundizar el planteamiento, implementación y análisis de

procesos-resultados objeto de nuestra atención; consideramos otros conceptos y los anidamos en los tratados arriba, para evadir en mayor medida un enunciado simplista.

El sujeto del aprendizaje-desarrollo

La intervención -y su diseño- hizo énfasis en el estudiante de psicología como: 1. Lector; 2. Constructor de argumentos complejos (fundamentalmente escritos); 3. Organizador de actividades profesionales (proyectos, estudios prácticos o teóricos, programas, etc.). Se entiende como compleja la unidad entre el aprendizaje y el desarrollo personal-profesional, aunque nos hayamos valido principalmente del contenido profesional; también de la unidad entre la comprensión-expresión-realización (en 1, 2 y 3), como momentos basales del aprendizaje (en estructura y funcionamiento). Estas tres dimensiones arman en contenido y dinámica la vida profesional, tanto en la comunicación como en la actividad. En la presente propuesta, las vías fundamentales de interiorización (entraña exteriorización) del sujeto, estuvieron trazadas esencialmente por la comprensión, la composición escrita jerarquizada por encima de la oral, a causa del papel organizador de la primera y sus otras cualidades; al mismo tiempo la actividad teórica-metodológica-práctica, originadas en cooperación entre los participantes.

La comprensión de la realidad y de textos escritos en su interinfluencia fue examinada a través de su comprensión literal, inferencial, crítica y creativa, en su conjunto dinámico; asimismo, de otros indicadores generales del desarrollo como la concientización, la generalización y la autonomía, en este proceso de construcción del conocimiento. Nos detenemos en esta explicación porque la expresión y la realización (u organización) teóricas y prácticas, dependen en medida significativa de la calidad de la comprensión. Por ejemplo, un mismo texto, al ser leído por un lector de raciocinio lineal o uno de pensar complejo, es entendido de manera sustancialmente diferente. Las universidades no deben perder la oportunidad de que sus estudiantes se desarrollen como buenos lectores, ávidos, no complacientes y tenaces en su empeño de comprender y transformar la realidad, con soluciones de esencia, no superficiales.

La elaboración de respuestas-ensayo y otros tipos de tareas escritas teóricas y prácticas (sistematizadas en el portafolio), propiciaban la expresión o reelaboración personal de los contenidos. No se pueden separar comprensión-expresión, estas constituyen una unidad. La construcción de argumentos escritos, sobre todo complejos, son un buen sustento para el desarrollo

del pensamiento dialéctico. No obstante, la expresión oral tuvo un papel esencial en los momentos de cooperación (intercambio de ideas y prácticas, corrección de estas, etcétera).

Los indicadores psicológicos de la comprensión y la expresión -manifestaciones del desarrollo-, se observan como un conjunto dinámico, pues estos expresan la dialéctica de las vivencias de los sujetos en la lectura-escritura. La más elemental es la comprensión literal, necesaria, por cierto, porque el lector debe apegarse en cierta medida a lo que plantea el autor para extrañarse de este, ya que, si la lectura a pie juntillas predomina la comprensión tiende a ser reproductiva. Después o al unísono, según el dominio del sujeto como lector, participa la comprensión inferencial, consistente fundamentalmente en el establecimiento de relaciones entre los componentes teóricos, y al mismo tiempo teóricos-prácticos, que de manera integral viabilizan la sistematización (generalización) del conocimiento en construcción. En ese proceso de extrañamiento del lector respecto al autor, la comprensión debe hacerse crítica sobre la base valores científicos, éticos y otros; lo cual puede encontrar colofón en la comprensión creativa de los contenidos en cuestión. Es importante el posicionamiento integral del sujeto sobre sí mismo en todo el proceso de comprensión-expresión-ejecución (concientización).

La expresión escrita, solo es abordada como manifestación de la comprensión, pero, es necesario referir algunos aspectos gramaticales como la coordinación y subordinación de los diferentes planteamientos, para cuyo análisis hemos seleccionado los argumentos en calidad de proposiciones complejas. Este tipo de expresión requiere de profundidad mediante el detalle del contenido, en oraciones coordinadas y subordinadas en el contexto de los párrafos interconectados y del texto total. Esta característica de la unidad parte-todo es manifestación de un razonamiento complejo, a diferencia de las construcciones fragmentarias, reducidas a expresiones lineales. Las composiciones escritas que evaden las subordinaciones de ideas en su jerarquización, al igual que las coordinaciones que las enriquecen o complementan, no expresan con plenitud el pensamiento complejo.

Pero existe otra manera de expresión: la ejecución. Todo el tiempo, analizamos la historia de los estudiantes como hacedores de teoría, metodología y práctica, durante el tiempo que influimos en ellos (en una de las veces durante dos semestres no consecutivos (Fariñas, 2019). En dependencia de la calidad de la comprensión-expresión, será la proyección y solución de las tareas y problemas prácticos. Los investigadores que estudian las dificultades de los estudiantes en la solución de problemas matemáticos, han detectado que ellas dependen de la no comprensión adecuada del

texto del problema; en otras palabras: debe planearse el tiempo - esencial en todo proceso organizativo- para comprender, no solo para ejecutar.

Estos modos del quehacer profesional traídos a la enseñanza universitaria, tal como los vemos, deben influir positivamente en la conformación de un estilo de vida y del sentido de esta. Domínguez (2018) apunta la frecuencia (en jóvenes cubanos) de estrategias poco estructuradas y acciones fragmentarias para alcanzar sus proyectos de vida; información que vinculamos a nuestros estudios, pues en estos encontramos datos que pudieran esclarecer determinado contenido de esas estrategias mal formuladas todavía. Un profesional como el que defendemos, muy probablemente implementaría un buen proyecto de vida para su desarrollo personal-profesional (objetivo del desarrollo integral en la educación superior cubana).

La influencia educativa

Los programas de intervención (Fariñas, 2019; Osorio, 2021), respetaron la naturaleza compleja de la zona de desarrollo, de cada estudiante. Se observaron los cambios de manera sistemática, como historias de vida personal únicas, siempre partiendo de la cooperación investigador-alumno; además, alumno-alumno en equipo y plenaria, orientados por el profesor. Se respetó el asincronismo normal entre la influencia educativa y su elaboración por cada estudiante, otra justificación para personalización de la enseñanza. El ambiente socioemocional fue de libertad responsable, debate, elaboración de ideas, con el propósito de la sistematización del contenido teórico y de este sobre la práctica. Partimos del siguiente principio:

el único educador capaz de formar nuevas reacciones en el organismo es la experiencia propia. Para el organismo es real solo el vínculo que le ha sido dado en su experiencia personal. Por eso la experiencia del educando se convierte en la base principal de la labor pedagógica [...] En última instancia, el niño se educa a sí mismo. En su organismo y no en cualquier otro lugar, transcurre la lucha decisiva de las diferentes influencias que definen su conducta por muchos años (Vygotski, 2005, p. 113).

Sin embargo, también desde la óptica de este autor, el hombre a solas sigue estando en comunión, luego el diálogo elaborado creativamente por el sujeto es internalizado en relación con el otro, quien permanece internamente en el lenguaje tácito. El desarrollo de la personalidad es cultural, aunque los primeros procesos psicológicos del sujeto fueron biológicos y dejaron esas consecuencias en el proceso de apropiación cultural. Es la contradicción cooperación-autonomía

la impulsora del desarrollo. Los medios básicos para estudiar la contradicción fueron el portafolio y una lista de cotejo con los indicadores psicológicos analizados con el grupo al inicio de estas experiencias académicas. Las *tareas* de aprendizaje fundamentales (individuales y de equipo) pueden tipificarse de la siguiente forma:

- Autoorganización

Esta se valoró en diferentes tipos de tareas: 1. la elaboración y sistematización del conocimiento personal en el portafolio, según los indicadores psicológicos del contenido a sistematizar (Fariñas, 2019). La calidad de la organización del tiempo para realizar esta tarea, se entendía por el grado de elaboración del conocimiento (criticidad y no estereotipia en las valoraciones), formas de generalización en las conclusiones, y los otros indicadores. 2. En el caso de Osorio (2021) este tipo de tarea tuvo como contenido la organización temporal a fin de analizar la estructura y funcionalidad de esta habilidad. Las tareas relativas a la comprensión-expresión en argumentos se orientaron a una elaboración crítica, consciente, creativa del tiempo y su planeación; no exigieron necesariamente la lectura de textos complejos. Las tareas de organización profesional se refirieron al tiempo dedicado a la actividad de estudio, en el contexto de diversas actividades cotidianas de la vida íntima y otras. La organización del tiempo es el eje del desarrollo, en consecuencia, cuando el sujeto no logra adecuarlo, es prácticamente imposible que consiga una buena dirección de su aprendizaje -y desarrollo-, que exigen dedicación a fondo.

Los restantes tipos de tareas (Fariñas, 2019) se explican por sí mismas:

- Interrelaciones entre conceptos.
- Inferencias metodológicas o prácticas, a partir de la teoría y viceversa.
- Construcción de argumentos.
- Elaboración de preguntas.
- Elaboración de programas de aprendizaje sencillos.
- Organización de actividades.

Debe llamarse la atención sobre una de las cualidades esenciales del sistema de control-evaluación en las investigaciones referidas ya que este no fue el más común. Los contenidos psicológicos objeto de aprendizaje, fueron orientados, controlados y evaluados en correspondencia de las tres dimensiones del desarrollo destacadas: el alumno como: lector (comprensión literal, inferencial,

etcétera); constructor de argumentos complejos (y su expresión fundamentalmente escrita) y organizador de actividades profesionales.

Se enfatizaron los indicadores relativos a la sistematización-criticidad-concienciación-creatividad-independencia, como indicadores centrales para una elaboración del conocimiento que impacte el desarrollo del sujeto. En la medida que la independencia del sujeto fragüe como estilo personal (autoría) en formación, el desarrollo de la personalidad puede ser más integral, pero no significa una autonomía al margen de la cooperación, pues en la medida que los miembros del grupo sean independientes, la cooperación se puede tornar más amplia y rica.

Avances y dificultades del desarrollo³

La naturaleza heterogénea y contradictoria del desarrollo, tal como apuntó Vygotski (1987), en ocasiones se mostró mediante avances-detenciones dentro de un mismo indicador del desarrollo, a veces en un mismo sujeto. En el grupo de licenciatura de la universidad mexicana, los avances del desarrollo se concentraron principalmente en:

- Un incremento modesto pero satisfactorio en la lectura de la bibliografía señalada, no privado de incomprensiones, pues esta tarea requería esfuerzo notable, debido al cambio de epistemología en los materiales señalados como obligatorios. Casi la mitad del grupo de 17 estudiantes, es decir 8, aceptaron el reto de las dificultades de la variación en el razonamiento de la lectura y su expresión; en cambio los 9 restantes, tuvieron avances parciales por no alcanzar la profundidad necesaria en la comprensión-composición escrita, aunque no tuvieron errores significativos de acuerdo con la evaluación tradicional. Durante el tiempo de intervención (dos semestres no consecutivos) observamos el desarrollo de 6 de los 8 estudiantes, así que lectores ávidos con independencia de la complejidad del texto en cuestión.
- En la misma proporción, los estudiantes expresaban en sus portafolios (composición escrita) la calidad correspondiente de lo estudiado, en lo tocante a los indicadores ya tratados anteriormente.

³ Para este artículo se decidió presentar resultados de dos de los grupos estudiados.

- La totalidad de los estudiantes, salvo dos que causaron baja por insuficiencias en varias materias o por razones familiares, aprendió de manera aceptable la operatoria de la autoorganización del aprendizaje; sin embargo, solo en los casos sobresalientes esta fue observada como manifestación de una motivación intrínseca, conductora del desarrollo por derroteros más prometedores.

Detrás de los logros buenos o regulares de cada uno de los estudiantes analizados más arriba, se pudo observar el desenvolvimiento de los tres aspectos señalados y las manifestaciones de cada uno de los indicadores psicológicos en diverso grado de calidad (procesos y resultados). Resulta bastante difícil deconstruir los estereotipos o hábitos de estudio y pensamiento, cuando están muy arraigados y hay condicionantes externos que los refuerzan (apuro del estudiante por las calificaciones normadas, sistemas de evaluación que legitiman el aprendizaje reproductivo, poco debate teórico en los grupos, entre otros). Y entre las dificultades frecuentes del desarrollo podemos encontrar las siguientes, aparecidas en combinación:

- Autoorganización formal: entregas para cumplir meramente esta exigencia, sin la elaboración requerida para dar la profundidad necesaria al conocimiento elaborado, lo cual se constató básicamente en los portafolios.
- Superficialidad en la construcción y sistematización del conocimiento con párrafos simples y poco o ningún uso de párrafos con oraciones subordinadas.
- Construcción de pseudoargumentos principalmente utilizando la descripción como argumentación, sin el planteamiento dialéctico de condiciones-consecuencias.
- Limitación de la creatividad a la apariencia: portafolio adornado (infantilismo profesional) y con un contenido trabajado de forma estereotipada.

No hubo una investigación organizada para los estudiantes de posgrado (maestría y doctorado), lo cual no limitó la observación de avances y dificultades en la realización de las actividades investigativas características de esta enseñanza; también respecto al portafolio, en aquellos casos que se exigía. Destacaremos las dificultades más significativas, debido al no cumplimiento de los indicadores en cuanto al desarrollo de las capacidades de lector-constructor de argumentos complejos y organizador de actividades profesionales. Estas son básicamente:

- Rigidez en el cambio del punto de vista fragmentario o reduccionista al complejo o dialéctico. En el grupo analizado aquí, de diecisiete maestrantes y durante un cuatrimestre, solo uno consiguió un salto satisfactorio a la dialéctica, mientras que en otros dos casos el cambio se constató solo en ciernes, lo cual se pudo observar en la sistematización del contenido estudiado en concordancia con los mismos indicadores psicológicos. Los quince restantes consiguieron un conocimiento fragmentado, de limitada profundidad. Los dos casos siguientes pudieran ser manifestaciones de esta misma dificultad: se trata de dos doctorandos profesores del último grado del nivel medio superior; el primero, pretendía lograr una adecuada redacción en los estudiantes según determinados criterios de calidad, sin embargo, sus textos personales eran simples y descriptivos. El segundo caso fue un profesor cuyo objetivo era el desarrollo del pensamiento en sus estudiantes, sin embargo, en ninguna ocasión pudo formular un diseño claro de la metodología empleada, por consiguiente, los resultados de los estudiantes quedaron confusos. Ambos no lograron en sí mismos, el objetivo pretendido en sus estudiantes.
- La capacidad organizativa se vio afectada por las dos dificultades anteriores. Recordemos los resultados confusos de la experiencia y las dificultades en la construcción de textos escritos. Estos resultaron del estudio de las fuentes bibliográficas del programa de posgrado.

Debemos señalar que existen estudiantes de posgrado en Cuba que presentan las mismas dificultades.

En todos los casos anteriores hubo resistencias y temores al inicio de la experiencia que se fue resolviendo en más de un 90% de casos durante el transcurso del trabajo.

Conclusiones

Como era de esperarse los grupos se comportaron de manera heterogénea. Los estudiantes en sus avances cumplieron las exigencias del trabajo en diferentes calidades (procesos-resultados). La distribución del grupo mantuvo, aunque movida en sentido positivo (unos de manera integral y otros parcial), su distribución acampanada. Cuando el aprendizaje del contenido (conceptual-metodológico) desencadenaba la motivación interna y viceversa, el desarrollo del estudiante tendió a ser integral (interfuncional) siguiendo los indicadores psicológicos; sin embargo, cuando no sucedió de esta manera, el aprendizaje, a pesar de los logros se orientó al instrumentalismo y

utilitarismo. El paso de una epistemología simplificadora a una compleja, es bastante arduo y, como es sabido, no existe una panacea para la enseñanza.

Las tareas escritas y su inclusión en un portafolio personal – a los fines del aprendizaje-desarrollo según los indicadores mencionados-, fueron las más productivas; por una parte, debido a que los profesores investigadores podían elaborar recomendaciones personales o nuevas orientaciones para su mejor realización. Por otra parte, porque los estudiantes revelaban el grado de profundidad e integralidad alcanzadas (en las diversas tareas de aprendizaje-desarrollo) con adelantos, tropiezos, interés o desinterés por saber, es decir, la calidad del proceso de construcción del conocimiento, no los meros resultados de una prueba o examen.

El trabajo grupal -equipos y plenaria; escrito y oral- posibilitó la interinfluencia de los estudiantes en la elaboración de los saberes teóricos y prácticos, y al mismo tiempo, permitió a los investigadores reelaborar las orientaciones iniciales e identificar qué estudiantes se enfrascaban en la solución de las tareas y quiénes necesitaban otro tipo de apoyo; por ejemplo, debido a que no lograron concentrar su atención en las actividades planteadas y se aprovechaban del esfuerzo de los otros. Este fue uno de los primeros indicios sobre el tipo de motivación durante el tiempo de las experiencias. Todo lo cual propició o menoscabó la calidad de la autonomía y conjuntamente la del dominio del comportamiento propio.

Las propuestas y su implementación reafirman la importancia de ofrecer mejores criterios psicológicos a la pedagogía, a fin de lograr análisis concretos y profundos sobre el desarrollo de la personalidad, para superar las visiones abstractas actuales. La psicología concreta, se caracteriza por captar la génesis del desarrollo y su trama compleja de condiciones-consecuencias; igualmente de interrelaciones parte-todo en ese tejido de interinfluencias (sistema), tanto en un nivel de análisis generalizado como particular o singular; proceso examinado desde una óptica histórica y cultural.

El análisis del proceso y los resultados de la intervención referido, básicamente, a la formación de los psicólogos, pueden motivar estudios y prácticas similares en otras profesiones, al menos aquellas de corte social-humanístico.

En estos tiempos de pandemia por la Covid19, en los que se ha recurrido a la enseñanza no presencial, se pone de manifiesto la importancia de la autoorganización del aprendizaje y la necesidad de formar a los estudiantes como lectores-escritores-hacedores. Estimamos que si los estudiantes de psicología educacional, después profesionales logran desarrollarse de la manera

planteada por nosotros, y así lo exponen a los pedagogos, sabrán dar un mejor lugar a la psicología en el campo de la educación. A la psicología no abstracta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allport, G. (1982): *La persona en psicología*. Trillas.
- Domínguez, L. (2018). Proyectos profesionales y valores en estudiantes universitarios. *Revista Cubana de Psicología*, 1(1), 1-19.
- Fariñas, G. (2019). *Aprendizaje y desarrollo desde la perspectiva de la complejidad. La teoría en la práctica*. Félix Varela.
- Fariñas, G (2020). La autonomía como indicador del desarrollo de la personalidad: los aportes de P. Ya. Galperin. *Obutchénie*, 4(1), 86-106.
- Fariñas, G (2021). La zona de desarrollo próximo: L. S. Vygotski y P. Ya. Galperin. En A. Maturano, y R. Valdés (orgs.) *Ensino desenvolvimental. Sistema Galperin-Talizina* (pp. 97-116). Editora científica.
- Fariñas, G., y Calejon, L. (2017). Vivência, situação social do desenvolvimento e práxis. En M. Mattosinho, y G. Arias (eds.), *Contribuições do enfoque histórico-cultural para o desenvolvimento humano* (pp. 123-142). Universidade de São Paulo.
- Osorio, C. (2021). *Caracterización del desarrollo psicológico en estudiantes a partir de la organización temporal: estudio de intervención*. (Tesis de doctorado). Universidad de La Habana.
- Vygotski, L. (1978). Interaction between learning and development. In M. Gauvin and M. Cole (Comp.) *Readings on the development of Children* (pp. 34-40). New York: Scientific American Books.
- Vygotski, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Científico-Técnica.
- Vygotski L. (2005). *Psicología pedagógica*. Aique.
- Vygotski, L. (2015). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós, Booket.

Zinchenko, V. (2001). External and Internal. Another comment on the Issue. En S. Chaiklin (comp.), *The Theory and Practice of Cultural-Historical Psychology* (pp.135-47). Aarhus University Press.