

Formación de la Personalidad durante la Edad Escolar y la Adolescencia desde el Paradigma Histórico-Cultural

*Personality Development during School Age
and Adolescence according to an Historical-Cultural Paradigm*

DAVID CAMPOS-GARCÍA¹
YULIA SOLOVIEVA^{1,2,3}

INSTITUTO DE NEUROPSICOLOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA DE PUEBLA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

¹Instituto de
Neuropsicología y
Psicopedagogía de
Puebla, Puebla,
México.

²Facultad de
Ciencias para el
Desarrollo Humano,
Universidad
Autónoma de
Tlaxcala, Tlaxcala,
México

³Facultad de
Psicología,
Benemérita
Universidad
Autónoma de
Puebla, México.

¹Correo electrónico:
[david.campos.garcia
@hotmail.com](mailto:david.campos.garcia@hotmail.com)

²Correo electrónico:
[aveivolosailuy@
gmail.com](mailto:aveivolosailuy@gmail.com)

Resumen

Desde el paradigma histórico-cultural, la personalidad es el producto de la actividad cultural que realiza el sujeto. Su adquisición implica la concientización y jerarquización gradual de los motivos en las actividades culturales. De modo operativo, la personalidad se concibe como un sistema jerárquico y unificado de los motivos del sujeto, el cual incluye un contenido y una estructura. Hacia la adolescencia, la personalidad implica la presencia de la autoconciencia, la autorregulación conductual, rasgos de individualización y la jerarquización de los motivos centrales propios que conforman a los sentidos de vida del sujeto. Para comprender dichos componentes y sus manifestaciones, se necesita claridad sobre cómo se forma una personalidad normal durante los diversos periodos de la ontogenia, basándose en concepciones psicológicas del desarrollo y no desde criterios relativista-estadísticos. El objetivo de este artículo es presentar elementos teóricos que permitan conocer las características cualitativas del contenido y la estructura de la personalidad durante la edad escolar y la adolescencia. Se argumenta la utilidad de dichos elementos para brindar bases teóricas que posibiliten la creación de perfiles de personalidad, su estudio en la adultez, así como la exploración desde diversos niveles de análisis.

Palabras clave: *Personalidad, paradigma histórico-cultural, edad escolar, adolescencia.*

Abstract

According to the historical-cultural paradigm, personality is the result of the cultural activity that each human being carried out. Acquisition implies a conscience and gradual hierarchization of motives in cultural activities. Operationally, personality is conceived as a hierarchical and unified system of the people's motives, which includes content and structure. Towards adolescence, personality implies the presence of self-conscience, behavioral self-regulation, individualization traits, and the hierarchy of the principal motives that make up people's meanings of life. To understand these components and their manifestations, clarity is needed on how a normal personality is formed during the various periods of ontogeny, based on psychological conceptions of development and not from relativistic-statistical criteria. The objective of this article is to present theoretical elements that allow knowing the qualitative characteristics of the content and structure of the personality during school age and adolescence. The usefulness of these elements is discussed to provide theoretical bases that enable the creation of personality profiles, a study in adulthood, as well as the exploration in different levels of analysis.

Key words: *Personality, historical-cultural paradigm, school age, adolescence.*

Introducción

Como punto de partida y esbozo introductorio, podemos reconocer que la base del desarrollo de la psique es la actividad cultural del ser humano, la cual puede conllevar a la formación de la conciencia y esta, a su vez, posibilitar la formación de la personalidad. Estos elementos se plasman principalmente en la obra "Actividad, Conciencia y Personalidad" de A.N. Leóntiev (1984) y en textos de sus seguidores, apreciándose desde el título de dicho texto la relevancia de esta secuencia de conceptos para el estudio de la personalidad desde el paradigma histórico-cultural. Estos conceptos se exponen con mayor amplitud a continuación.

Para el paradigma histórico cultural y la teoría de la actividad no existe una concepción única de personalidad. Inicialmente, L.S. Vigotsky, fundador del modelo histórico-cultural en psicología, consideró a la personalidad como una función psicológica superior integral, la cual cubre la totalidad de la conducta y tiene como característica clave el dominio sobre el propio comportamiento. Además de plantear la importancia de no estudiar a la personalidad de modo aislado del desarrollo mental general, sino a partir de los principios de la naturaleza social de la mente humana y la ley genética general del desarrollo de las funciones psicológicas superiores (D.A. Leóntiev et al., 2017 citando a Vigotsky 1983a, 1984). Del mismo modo, se refirió a la personalidad como un sistema dinámico, como un "sistema psicológico superior" (Bozhóvich, 2004d, p.32 citando a Vigotsky, 1975, 1960), el cual incorpora (de modo interrelacionado) procesos motivacionales, volitivos, emocionales y propiedades del pensamiento (A.A. Leóntiev, 2006 citando a Vigotsky, 1984, 1986).

En el mismo orden de ideas, Bozhóvich (2004a) y Vigotsky (1995) expusieron que la conciencia y la voluntad son sistemas psicológicos. Por ejemplo, el sistema de la voluntad contempla la presencia de objetivos establecidos conscientemente y funciones psicológicas superiores, como la memoria emocional, la imaginación y la moral. Así como un vínculo con situaciones de vida, con la conciencia, con las emociones y el carácter de cada sujeto. Elementos que combinados permiten a un sujeto controlar su comportamiento (Bozhóvich et al., 1976 citados por Bozhóvich, 2004a; Bozhóvich, 2004d).

No obstante, si bien se reconoce la presencia de múltiples elementos en dichos sistemas psicológicos, la personalidad, a diferencia de la conciencia y la voluntad, implica un nivel más alto de integración, un todo indisoluble que no está marcado por el desarrollo independiente de los aspectos racional, volitivo y emocional. Motivo por el cual la personalidad puede concebirse como un “sistema jerárquico unificado” (Bozhóvich, 2004d, p.32), el cual puede estudiarse en el plano de interrelaciones sistémicas de sus componentes en las distintas etapas de la ontogenia y de sus distintos niveles de desarrollo.

De esta forma, la personalidad debe estudiarse como unidad, es decir, a partir del examen de cada propiedad en términos de la personalidad como un conjunto y no a partir de sus propiedades (o fenómenos mentales) independientes. Puesto que, aunque el investigador evalúe cuidadosamente sus propiedades de modo separado, no podrá comprender cómo la personalidad combina todas ellas (Bozhóvich, 2009).

Por otro lado, la aportación de diversos seguidores posibilitó una exploración reflexiva de los postulados de L.S. Vigotsky y permitió la organización, así como desarrollo de nuevos elementos teóricos relacionados con la personalidad. Por ejemplo, A.A. Leóntiev (2006) expuso a la personalidad como el proceso de autodefinición de una persona, siendo esto lo que regula sus actos, sus experiencias y la percepción que tiene del mundo objetivo. Del mismo modo, se acepta que la personalidad no es solamente una copia pasiva de la cultura, sino un proceso hacia la individualización por medio de la socialización (Asmolov, 1984, 1987). Motivo por el cual, no es posible conceptualizar a la personalidad como el mero producto de la adaptación a un medio, ya que, si un sujeto buscara solo adaptarse, esto denotaría la carencia total de una jerarquía de valores y de motivos (Zeigarnik y Bratus, 2009).

Por su parte, Talizina (2009) retoma a A.N. Leóntiev (s.f) y nota que la personalidad es La Característica del hombre que se manifiesta en la actividad. Según sus referencias, la personalidad caracteriza al sujeto por su inclusión en las relaciones sociales y su orientación (egoísta cuando un individuo muestra estrictamente motivos relacionados con su bienestar y las ganancias personales. O social cuando una persona evidencia motivos para servir a causas comunes y a la sociedad) se determina por los motivos de la actividad y la conducta.

Esta misma autora notó que, para estudiar la personalidad, no basta con analizar la conducta de un sujeto, sino también los motivos que dirigen su comportamiento.

Al respecto del comportamiento, Asmolov (1984) expuso que la personalidad está compuesta por valores, significados y motivaciones, siendo el carácter la forma en que estos componentes se manifiestan o expresan. Es decir, las motivaciones determinan la estrategia de vida del sujeto, a su vez, el carácter implica las tácticas (el medio) comportamentales empleadas por el individuo para lograr sus objetivos en correspondencia con los motivos.

Por nuestra parte, apoyados en los postulados teóricos de autores como Bozhóvich, A.N. Leóntiev, Asmolov, Zaporozhets y justamente con el objetivo de retomar elementos teóricos y concretar una postura clínica y operativa, conceptualizamos a la personalidad como un producto avanzado del desarrollo histórico, social y ontogenético (Campos-García y Solovieva, 2022). En dicho texto expusimos que la adquisición de la personalidad implica la concientización gradual de los motivos propios en las actividades culturales, hasta la jerarquización de los motivos centrales que conforman a los sentidos de vida del ser humano. De igual forma, referimos que de modo operativo y para su análisis, la personalidad se caracteriza por ser un sistema jerárquico y unificado, el cual incluye un contenido (la moral, procesos motivacionales, volitivos, emocionales, así como las propiedades del pensamiento y de la conciencia) y una estructura (el modo en cómo un sujeto jerarquiza sus motivos).

Del mismo modo, en el texto citado en el párrafo previo, propusimos la viabilidad de pensar en dos líneas para su estudio:

1) La valoración de los cambios cualitativos del contenido y la estructura de la personalidad durante la ontogenia. Al respecto de dicha línea, las transformaciones en el contenido implican el cambio de los motivos como objetos particulares de actividad del sujeto producto del tipo de reflexión (conciencia) al que accede sobre la actividad y de las formas predominantes de regulación conductual. Por su parte, los cambios en la estructura se refieren a la gradual consolidación de una jerarquía de motivos.

2) La evaluación y observación de los actos que implican una competencia entre los motivos del individuo dentro de la actividad. Puesto que, de acuerdo con Bozhóvich (2004d), un acto se realiza de acuerdo con el motivo ganador, siendo dicho motivo el que resulta estable y dominante en la personalidad del sujeto.

En un texto previo (Campos-García y Solovieva, 2022) hemos centrado nuestro análisis en la formación de la personalidad en la infancia y la edad preescolar, a la par de brindar un acercamiento teórico a las concepciones de personalidad para el paradigma histórico-cultural. Por su parte, este texto debe concebirse como una continuación del previamente referido y tiene como objetivos ampliar la presentación de conceptos relacionados con la personalidad

desde dicho modelo, exponer las condiciones para su formación, así como explorar los cambios cualitativos del contenido y la estructura de la personalidad en las edades escolar y adolescencia.

Nuestras consideraciones, para comprender las manifestaciones y estudiar la totalidad de la personalidad, se basan en Zeigarnik y Bratus (2009), quienes refieren que, inicialmente, el psicólogo clínico debe comprender qué implica su normalidad, requiere no solo describir a la personalidad como un producto final, sino analizar las condiciones que la posibilitan, el proceso que conduce a su surgimiento y su movimiento hacia la madurez, así como pretender un análisis causal. Es decir, se debe encontrar y trabajar la causa de la expresión comportamental y no solo señalar los síntomas negativos que el sujeto manifieste. Partiendo de estas premisas, a continuación, se exponen las condiciones que posibilitan la formación de la personalidad.

Condiciones para la formación de la personalidad

Rechazando una concepción estática, puesto que la existencia de la personalidad toma forma en su desarrollo mismo, Asmolov (1984) expone que la actividad orientada a objetivos es la base de la personalidad, es su sustancia y el punto de partida para su estudio. Para este autor, las condiciones tanto orgánicas del sujeto como del entorno social, al incluirse en una actividad, contribuyen al desarrollo de la personalidad. Al respecto, un niño se convierte en una personalidad si, y solo sí, cuenta con la ayuda de un adulto, si ingresa al sistema de actividades y si asimila los significados del mundo humano (Asmolov, 1981).

Resulta indispensable contar con una organización adecuada de la vida y la participación en la actividad social para el desarrollo de la personalidad. Lo anterior posibilitará el desarrollo de capacidades prácticas, intelectuales y artísticas, así como el establecimiento de sentimientos, hábitos morales y los rasgos del carácter (Zaporózhets, 1987). Este último autor, citando a Krúpskaia y Makárenko (s.f.), hizo notar que una personalidad puede constituirse de modos muy diferentes en dependencia de condiciones como las características de educación, el tipo de escolarización, la formación de motivos sociales de comportamiento y la posibilidad de acceder a sentimientos desarrollados. Al respecto, evidencia sobre la influencia que tiene el nivel social y cultural (condiciones de vida, lugar de residencia y tipo de institución educativa en la que estudia un niño) en el desarrollo psicológico y psicofisiológico, es posible encontrarla en Solovieva et. al. (2006).

Sin embargo, Asmolov (1984) retomando a A.N. Leóntiev (1973), rechaza la idea de que la personalidad sea simplemente el producto de la experiencia pasada, puesto que muchas circunstancias individuales no son inherentes al sujeto mismo. A medida que la personalidad se vuelve más desarrollada, más ramificados son sus vínculos con el mundo y mientras más se enfrenta a la elección de motivos y roles, el sujeto se transforma en el creador del proceso social y de la realidad objetiva (incluyéndose a sí

mismo en ella), eliminando la carga del pasado. Para A.N. Leóntiev (1984), las vivencias pasadas de cada sujeto (por ejemplo, los estereotipos de conducta aprendidos en la niñez) tienen su aporte a la personalidad, sin embargo, en etapas posteriores, una vez que el sujeto amplíe su realidad y su conciencia individual, será capaz de revalorar su pasado para influir en su situación actual y en su futuro.

Sobre los componentes cerebrales o biológicos, A.N. Leóntiev (1984, 2005b) refiere que, si bien la actividad de cada sujeto depende del lugar que ocupa en la sociedad, así como de las condiciones y circunstancias individuales que le tocan (prácticamente por su suerte), existen ciertas condiciones esenciales sin las cuales es imposible realizar una actividad, acción u operación, como, por ejemplo: las funciones sensoriales, motoras y psicofisiológicas. Para este autor, el adecuado funcionamiento del sistema nervioso central es una premisa imperativa para el desarrollo de la personalidad, ya que la fuerza o debilidad de los procesos nerviosos se manifestará en los mecanismos que permiten llevar a cabo el sistema de relaciones del sujeto con el mundo (la actividad) (A.N. Leóntiev, 1984). Sin embargo, este mismo autor reafirma la importancia de las actividades que realiza un niño para favorecer la formación y organización exitosa de los sistemas funcionales cerebrales, así como que el desarrollo psíquico se somete a las leyes sociales y no a las leyes biológicas (A.N. Leóntiev, 1983). Por lo tanto, el grado de desarrollo de las funciones psicológicas depende de las condiciones para adquirir la experiencia humana. Es decir, para que se lleve a cabo la adquisición exitosa de la cultura (desarrollo psicológico, incluida la personalidad), se necesita de una base biológica sana y de la vida en sociedad, puesto que la ausencia de alguna de estas condiciones impedirá su adquisición de manera óptima (Solovieva y Quintanar, 2012).

No obstante, desde el punto de vista psicológico, no basta con incluir al sujeto en cualquier actividad. Para el modelo histórico-cultural y la teoría de la actividad, el concepto de actividad rectora es imperativo para comprender el desarrollo. La actividad rectora puede definirse como la que dirige el desarrollo psicológico en el individuo, es la que determina los cambios de la psique del sujeto en cada edad y permite el surgimiento y reconstrucción de determinadas neoformaciones (Solovieva y Quintanar, 2014; Elkonin, 1980).

Del mismo modo, Bozhóvich (2004b) expone la existencia de sistemas y estructuras psicológicas que se adquieren de modo secuencial y que permiten marcar las características de formación de la personalidad. La cual puede ser valorada a partir del estudio de las manifestaciones durante las crisis del desarrollo (puntos de inflexión en la ontogenia de la personalidad), la aparición de determinadas neoformaciones y las relaciones del sujeto con la sociedad a partir de actividades rectoras como la comunicación afectivo-emocional estrecha con los cuidadores primarios, el juego de roles, el aprendizaje escolar guiado, la comunicación profunda afectiva-emocional con el grupo de coetáneos, los estudios profesionales y el trabajo, respectivamente.

De este modo, el verdadero (el producto avanzado del desarrollo o la madurez) nacimiento de la personalidad implica fenómenos (por ejemplo: la reestructuración de las relaciones con las personas, la ampliación de los vínculos, el enriquecimiento del mundo interior y la afirmación en sí mismo) que marcan transiciones y modifican el desarrollo psíquico previo y no se relaciona con el simple sometimiento a las influencias de los medios en los que interactuó el sujeto con anterioridad (A.N. Leóntiev, 1984).

A.N. Leóntiev (1984) reportó que la edad preescolar es el periodo en el que comienza a constituirse la personalidad en el sujeto, puesto que se establecen los primeros enlaces y relaciones de su contenido. No obstante, si retomamos la conceptualización de este autor sobre la personalidad como la cumbre o como un producto avanzado del desarrollo psicológico y que no es posible considerar que un niño posee una personalidad, una vez que no se le puede concebir como un ser completo, es clara la necesidad de seguir explorando la formación de la personalidad en edades posteriores para ser capaces de comprender qué implica dicha cumbre.

Por ejemplo, Bozhóvich (1987) reportó que la personalidad psicológicamente madura (es decir, el producto avanzado del desarrollo) es la del sujeto que posee la capacidad de regularse a pesar de las circunstancias que actúan inmediatamente sobre él (poseer un carácter activo y no reactivo del comportamiento), apreciándose en él la posibilidad de guiarse por objetivos propios, conscientemente planteados y, podemos agregar, con motivos jerarquizados de modo estable.

Expuestas estas características, es posible preguntarnos ¿en qué momento del desarrollo se espera que un sujeto tenga dichas formaciones o características psíquicas? Es decir, en ¿qué edad psicológica?

Para responder a estas preguntas es viable citar a A.N. Leóntiev (1987), autor que determinó que en la adolescencia es cuando se aprecia un trabajo activo del sujeto sobre sí mismo, se forma la conciencia moral y de los ideales, así como la autoconciencia. Empero, es imperativo aclarar que, para el paradigma histórico-cultural, la edad psicológica de un sujeto, identificada por las relaciones que establece con las actividades rectoras, las manifestaciones en las crisis del desarrollo y la aparición de determinadas neoformaciones, no tiene una correlación directa-rígida-obligatoria con la edad cronológica (el paso de una edad psicológica a otra no está marcado por el crecimiento biológico). Si bien es posible encontrar un paralelismo entre la edad psicológica y cronológica de un sujeto, esto no ocurre en todos los casos. Así que las transformaciones y cambios cualitativos hacia la madurez de la personalidad que a continuación se describen para las edades de escolar y adolescencia, se deben enmarcar dentro del desarrollo psicológico (edad psicológica) y no biológico (edad cronológica). Por este motivo, en este apartado no se presenta una delimitación rígida, sino una exposición de los cambios cualitativos en el contenido y la estructura de la personalidad en los diversos momentos del desarrollo.

La personalidad en la edad escolar

La edad psicológica de escolar (corresponde, de modo esperado con las edades cronológicas comprendidas de los 7 a los 12 años) comienza por una etapa de crisis, la cual se distingue por la pérdida de la espontaneidad infantil. Cabe señalar que dicha espontaneidad se debe al hecho de que el niño no es capaz de diferenciar suficientemente su vida interior de la exterior, es decir, sus deseos y su conducta, manifestándose tal como es internamente (Vigotsky, 1996). Esta pérdida significa que el sujeto incorpora a su conducta ciertos momentos intelectuales, incluidos entre sus vivencias y sus actos. Para conseguir esto, el desarrollo del lenguaje y su gradual interiorización es esencial.

Al respecto del rol del lenguaje y el contenido de la personalidad, Vigotsky (1995), en su ensayo sobre la conciencia como problema de la psicología del comportamiento, enfatizó que los sujetos tienen conciencia de sí mismos debido a que tienen conciencia de los demás y que la experiencia cultural es la que determina su conciencia. De este modo, la conciencia individual nace a través de la actividad, es engendrada por la sociedad, tiene distintos momentos de adquisición y el lenguaje es su sustrato real. Con esto expuesto, no se puede considerar a la conciencia como un hecho biológico y se establece que el lenguaje es el medio que permite evidenciar su existencia (A.N. Leóntiev, 1984). Sobre la relación del lenguaje con la conciencia, este autor nota que no basta con que el producto de la actividad aparezca ante el sujeto con sus propiedades materiales, puesto que debe operarse una transformación tal de ese producto para que este pueda representarse como cognoscible para el sujeto, es decir, idealmente. Esta transformación se realiza mediante el funcionamiento del lenguaje, ya que este conlleva en sus significados (conceptos) uno u otro contenido objetivo, pero completamente liberado de su materialidad y de su vínculo directo con la actividad práctica inmediata.

En la misma línea, este autor refiere que, según sea el nivel de desarrollo de la conciencia, tales serán las necesidades (su reconocimiento es consecuencia de la formación de cierto punto de su personalidad). Las necesidades y las actitudes no crean la personalidad, sino que estas nacen por el “movimiento” de la conciencia. Ahora bien, si se entiende que la actividad es un proceso estimulado y orientado por un motivo, la cual está objetivada por una necesidad (detrás de un motivo siempre hay una necesidad), y que la actividad supone una regulación consciente del sujeto y, en determinada etapa, también autoconsciente, es indiscutible que la personalidad se establece por las relaciones que la engendran (actividad).

En la edad escolar, la actividad de aprendizaje guiado se establece como la actividad rectora. La participación del sujeto en dicha actividad posibilita la obtención de formaciones psicológicas, además de garantizar el desarrollo cognitivo y de la personalidad (Solovieva y Quintanar, 2017).

El objetivo de la escuela primaria es la formación en los alumnos de un sistema de conceptos teóricos y de una visión teórica del mundo (es decir, el desarrollo de un pensamiento que permita la solución de problemas a partir del uso de conceptos y acciones teóricas. Funge como una neoformación a adquirir durante dicho periodo), así como la asimilación de la experiencia social. Lo cual, en conjunto, prepara para la crisis del desarrollo al final de dicha edad (Davidov, 1996, 2000; Solovieva y Quintanar, 2017).

Por su parte, Bozhóvich (1987) escribió que la crisis al inicio de la edad escolar se asocia con la aparición de una nueva formación de la personalidad: el posicionamiento interno. Dicha formación implica que el sujeto se percibe a sí mismo como un miembro activo de la sociedad y desarrolla un impulso para tener un nuevo rol. Este posicionamiento interno implica relaciones entre la motivación, el afecto y la cognición (Bozhóvich, 1981 en Lubovsky, 2009). Siguiendo con esta formación, Bozhóvich (2004b) refiere que la posición interna surge cuando el sujeto toma conciencia de sí, no sólo como sujeto de la acción, sino también como sujeto en el sistema de las relaciones humanas, es decir, aparece la toma de conciencia de su Yo social. Esta autora expone que la posición interna no desaparece en edades posteriores, sino que se vuelve inherente al hombre en todas las etapas de su vida, determinando su actitud hacia sí y hacia la posición que ocupa en la vida.

La actividad del sujeto siempre corresponde a alguna necesidad y se dirige al objeto que puede satisfacer esa necesidad (Solovieva y Quintanar, 2017), así que el paso entre el periodo preescolar y la vida escolar es muy importante cuando se explora el cambio de los motivos como objetos de la actividad (a partir de la reflexión o toma de conciencia de una necesidad) y el proceso de establecimiento de una jerarquía por parte del sujeto. Los escolares menores deben pasar del juego a la actividad de aprendizaje, la cual se caracteriza por ser más estricta y exigente. Talizina (2009) enfatiza la importancia de saber si el niño tiene la necesidad por esta nueva actividad, es decir, si muestra el interés por obtener conocimientos. Además, remarca que no basta con la motivación de los niños por los estudios en la escuela primaria, sino que resulta relevante la preparación del niño para los estudios, es decir, la presencia de las formaciones psicológicas de la edad preescolar, las cuales, en conjunto, posibilitan una enseñanza exitosa. Ya que, si un niño ingresa a la primaria con adecuada preparación, obtendrá éxito durante el aprendizaje de acciones escolares, incrementando su motivación, empero, un menor con gran motivación, pero con pobre preparación (ausencia de las formaciones psicológicas como la actividad voluntaria, la función simbólica, las funciones del lenguaje, la actividad gráfica, entre otras), se atrasará en su aprendizaje y su disposición por los estudios menguará.

Sobre los escolares menores, esta autora nota que los intereses son cambiantes en dicha edad, puesto que no siempre reconocen (conciencia) los motivos propios que lo impulsan a desear el ingreso a la vida escolar. Del mismo modo A.N. Leóntiev (1984) expone que, en la etapa de tránsito a la edad escolar, cuando se manifiesta en el niño la aspiración de ir a la escuela, el motivo implícito en esta aspiración permanece oculto para él.

Algunos de los motivos en los escolares menores pueden ser el deseo por ocupar una posición nueva. Lo cual guarda relación con el posicionamiento interno referido por Bozhóvich (1987). Es decir, cuando el niño reconoce que la posición de un sujeto escolar es más valorada ante los ojos de los adultos, que la actividad de estudio lo hace mayor y que es más importante y significativa a nivel social. Otros motivos que impulsan al niño se relacionan con las atribuciones externas (nueva ropa, útiles, la preparación de objetos nuevos para el futuro niño escolar) que producen emoción en el sujeto para ingresar al siguiente nivel escolar (Talizina, 2009). No obstante, a medida que el menor avanza por la educación escolar, los motivos deben cambiar y relacionarse con una necesidad cognoscitiva. En la actividad de aprendizaje, el sujeto tiene como único objetivo asimilar la experiencia social, por lo que se dirige por la satisfacción de una necesidad de aprendizaje o de investigación (es decir, también por la obtención de aprendizaje nuevo que antes no existía en la experiencia social) y tiene como producto el cambio del sujeto mismo (la obtención de nuevas posibilidades cognoscitivas). Así, el aprendizaje constituye una actividad como tal solo cuando satisface dicha necesidad en el niño (Solovieva y Quintanar, 2017).

Respecto a dichas posibilidades cognoscitivas y su relación con el contenido de la personalidad, durante la actividad rectora de la edad, el menor escucha explicaciones, soluciona problemas, comprende que se hace lo que se debe y no lo que quiere, posibilitando así el carácter voluntario de los procesos psicológicos y de su conducta. Esto último relacionado con el hecho de que aprende a dirigir su conducta y busca cumplir objetivos analizando las mejores vías para lograrlos. Del mismo modo, aprende a explicar su actividad y argumentar la solución correcta de problemas diversos, consiguiendo ser consciente (reflexivo) sobre su conducta (acerca de lo que hace y lo que él hizo, valorar si actuó correctamente o no y las razones para considerar eso. Se ve a través de los ojos de otros, aprende a reconocer el punto de vista de las demás personas y valorar su propia actividad) (Talizina, 2009). Estos elementos, de acuerdo con la autora citada, preparan al sujeto para la educación media.

En el mismo orden de ideas, Vigotsky (1995) refirió que la voluntad es una parte imperativa de la conciencia, siendo esencial cuando se trata de explicar la regulación de la conducta. La voluntad es lo que permite al sujeto hacer o no hacer, reaccionar o no reaccionar, cambiar o no la dirección de sus actos. En esta línea, Zaporozhets (1960) citado por Smirnova (2013), sugiere que la posibilidad de tener concientización resulta una característica básica de la acción voluntaria. Del mismo modo, la voluntad se puede representar como la formación de las aspiraciones propias, los deseos del sujeto y su determinación (Elkonin, 1965, A.N. Leóntiev, 1959 y Bozhóvich, 1976 citados por Smirnova, 2013). Por su parte, Bozhóvich (2004a) considera que estudiar el funcionamiento del sistema que permite a una persona controlar conscientemente su comportamiento, es central para analizar la personalidad. Esto implica estudiar el sistema de la voluntad, la presencia de objetivos establecidos conscientemente, funciones psicológicas como la memoria emocional, la imaginación y la moral.

En cuanto a la estructura de la personalidad de los escolares, A.N. Leóntiev (1984) nota que la formación de la personalidad en dicha edad implica pasar de la reactividad sensorial externa, a la pluralidad motivacional, a la subordinación de sus acciones por medio de las exigencias del adulto (paulatinamente llegando a ser consciente de sí). Estos momentos son inseparables del desarrollo de la conciencia (y en su momento de la autoconciencia), sin embargo, enfatiza que la conciencia no constituye su principio, sino que funge como mediatizador. Al respecto, Smirnova (2013) refiere que si bien, en edades previas, las acciones del sujeto carecen de ese mediatizador (conciencia-reflexión) y un niño las realiza por un impulso inmediato fuerte, a medida que se incluye al niño en acciones compartidas con el adulto y de mayor exigencia, es posible identificar una forma voluntaria de la motivación. Esta última se relaciona con la aparición de cierta jerarquía de motivos, la cual, va paulatinamente estabilizándose (Lisina, 1983, Ivannikov, 1985, Leóntiev, 1959 y Elkonin, 1965 citados por Smirnova, 2013).

Respecto a la jerarquía de motivos, la esfera de motivación en el niño de esta edad se caracteriza por el carácter consciente (o, en algunos casos, inconsciente) de los motivos que lo impulsan a aprender y por la comprensión de la importancia de esos motivos (los cuales son cambiantes y poco a poco se van jerarquizando). Apareciéndose motivos relacionados con las atribuciones externas, el deseo de buenas calificaciones, la satisfacción de las necesidades cognoscitivas y motivos sociales amplios (el honor, la autoperfección, la autodeterminación, el prestigio, superar obstáculos, el deber y la responsabilidad). De acuerdo con Talizina (2009), los motivos sociales amplios ocuparán un lugar predominante en los niños escolares. Tomando en consideración lo anterior, Bozhóvich (2004d) reporta que las motivaciones dominantes son un determinante decisivo de la personalidad.

Puesto que estimulan al niño a dominar formas de comportamiento, como la diligencia, que son mediadas por sus motivaciones más fuertes (por ejemplo, la necesidad interna de comportarse de acuerdo con ellos) y no por motivos externos como el miedo al castigo o el deseo de recompensa (más típicos en los preescolares). Por último, A.N. Leóntiev (1984) refiere que solo cuando aparecen los motivos estrictamente cognoscitivos, es posible llegar al dominio verdadero de las operaciones del pensamiento teórico.

La personalidad contempla procesos motivacionales, volitivos, emocionales, las propiedades del pensamiento y de la conciencia. Hasta ahora hemos referido diversos de estos, empero, no del pensamiento. El cual, durante la edad escolar, ocupa el lugar central, puesto que las funciones se desarrollan a partir de la intelectualización. Es decir, la memoria se hace intelectual y la percepción se hace pensante, puesto que, durante la resolución de problemas, los escolares usan acciones intelectuales (Solovieva y Quintanar, 2017), incluso observándose la intelectualización de las emociones (Zaporozhets, 2002).

Al respecto, Vigotsky (1982) hizo alusión a que la intelectualización ingresa a partir de los conceptos teóricos, y justo son este tipo de conceptos de los que debe apropiarse el sujeto en dicho periodo (adquisición de una visión teórica del mundo). De acuerdo con Solovieva y Quintanar (2017), los sujetos deben pasar de los conceptos empíricos a los teóricos para propiciar una intelectualización de los problemas y de diversidad de situaciones, ya que, además, las necesidades cognitivas que se espera que el niño reconozca, surgen durante la adquisición activa de estos conceptos en conjunto con el maestro en la vida escolar. Esta apropiación de conceptos y la visión teórica del mundo (comprendido como un objetivo del proceso pedagógico y no como una neoformación de la edad) garantizará en el menor la aparición de formas más independientes de actividades (incluido el aprendizaje), lo cual permitirá, en la adolescencia, integrarse con coetáneos en actividades más independientes y que posibiliten la individualización.

La personalidad en la adolescencia

La edad psicológica de adolescencia (asociada con una edad cronológica de los 13 a los 17-18 años y la juventud temprana) comienza por una etapa de crisis, la cual se caracteriza por la aparición del motivo interno de ampliar la esfera de comunicación y superar la situación social de escuela (acciones guiadas, supervisadas y con ciertos niveles de rigidez). En dicha edad, la comunicación profunda afectiva-emocional con grupo de coetáneos se considera la actividad rectora, así como la posibilidad de establecer amor filial con otros es lo que posibilita los cambios en el contenido y la estructura de la personalidad. En la adolescencia se aprecia el establecimiento de objetivos propios y una situación social caracterizada por la formación de una personalidad independiente individual, así como la elección de estudios superiores y/o una actividad laboral (Elkonin, 1989; Davidov, 1986)

En la adolescencia, surge el deseo de tener nuevamente un estatus social más adulto (posición interna) que lo aleje del monitoreo externo constante y le permita resolver problemas por sí mismo (Bozhóvich, 2004c). Según sus observaciones, la crisis de desarrollo del adolescente está asociada con un nuevo momento (nivel) de conciencia, cuyo rasgo característico es la nueva capacidad para reconocerse a sí mismo como una personalidad (conjunto de rasgos que lo distinguen de los demás), dando lugar a un deseo de autoafirmación, auto-definición, autoexpresión y autodesarrollo, permitiéndole ampliar el panorama (de ser un sujeto de la actividad académica a un sujeto creador de su propia vida) (Asmolov, 1996 citado por Lubovsky, 2009). Retomando a Bozhóvich (2004c), expone que las opiniones del grupo de pares sobre sus rasgos de personalidad (sus habilidades, carácter, y su capacidad para cumplir con el código de conducta aceptado) da lugar a motivaciones que hacen que el adolescente se enfoque en autoanalizarse (autoevaluarse). Sobre esto, Nezhnova (2013) hace notar que el paso físico de un sujeto a una nueva posición social no es suficiente para que

comience a adquirir todas aquellas posibilidades del desarrollo, puesto que lo que lo propicia es la relación entre la situación social nueva y la actividad rectora previamente mencionada (Elkonin, 1989).

En la misma concepción teórica y retomando la importancia de la participación del sujeto en la actividad rectora de esta edad, Asmolov (1984, 1987) reporta que la socialización posibilita la individualización (pasar de la actividad social y colectiva a las formas individuales de actividad. Implica cierta discrepancia entre los ideales grupales y los ideales que algunos miembros han desarrollado), la “intimización” (pasar del “nosotros” al “yo” y a la adquisición de la autoconciencia) y la internalización (transformar lo externo en interno). Dichas observaciones sobre la individualidad también son encontradas en A.N. Leóntiev (1984), el cual nota que el concepto de individuo se basa en la indivisibilidad, en la integridad del sujeto como producto del desarrollo filo y ontogenético, donde un individuo es producto de la interacción con el medio y no del medio en sí mismo.

Como hemos expuesto con anterioridad, la conciencia nace a través de la actividad y depende a su vez de sus momentos (se desarrolla y cambia a lo largo de la vida). Del mismo modo, según sea el nivel de desarrollo de la conciencia, tales serán las necesidades (el reconocimiento de las necesidades es consecuencia de la formación de cierto punto de la personalidad) del sujeto. Al respecto, A.N. Leóntiev (2005a) planteó diversos momentos importantes en el proceso de desarrollo de la conciencia, partiendo del tejido sensorial hasta alcanzar el sentido personal como motivo central de la personalidad. El sentido personal es considerado como el tercer momento formativo de la conciencia, donde el significado consciente (objetivo) se convierte en significado para el sujeto, adquiriendo un sentido personal (los motivos y significados comunes se individualizan y subjetivizan. Es decir, una representación consciente individual distinta del significado objetivo. Un significado para el sujeto). La función del sentido personal radica en que se evalúan los significados según las circunstancias (A.N. Leóntiev, 1984).

En este punto de formación de la personalidad, resulta pertinente incluir el concepto de autoconciencia. Si bien la conciencia puede ser interpretada como la reacción del individuo a sus propias reacciones, la autoconciencia puede considerarse como el eco de dichas reacciones (Vigotsky, 1995). Al respecto, A.N. Leóntiev (2005a) formula que las experiencias internas que emergen a la superficie de la conciencia tienen la forma de sentimientos o “remordimientos” (p.24). Estos indican el significado personal de un suceso en la vida de un individuo, los cuales lo impulsan (o lo obligan) a detener el flujo de una actividad para examinar o reevaluar los valores contenidos en él. Funcionan como un tipo de reflexión en relación con el resultado alcanzable o alcanzado de la actividad con su motivo (A.N. Leóntiev, 2005b).

Siguiendo con el contenido de la personalidad en la adolescencia y lo expuesto en los últimos dos párrafos, D.A. Leóntiev (2005) considera que, el estudio de los significados (objetivo y personal), y no de la voluntad, es lo que permite comprender

la regulación conductual de un sujeto, de su actividad y de su vida misma (los significados como mecanismo regulador). Por ejemplo, en edades previas, el infante muestra una regulación orientada por la satisfacción de las necesidades inmediatas (“porque quiero”). Posteriormente accede a una regulación como respuesta a un estímulo (“porque él comenzó primero”), la cual es típica de un individuo reactivo. En tercer lugar, una regulación bajo la lógica de la predisposición, el estereotipo o el hábito aprendido (“porque siempre lo hago”). Una cuarta posibilidad de regulación es referida, la cual es específica para el hombre, pero no para la personalidad, y se relaciona con la lógica social, de las normas y de las expectativas de un grupo social. Siendo el conformismo la expresión extrema de esta cuarta lógica. La quinta forma reportada implica la lógica del sentido personal (“lo hice porque es importante para mí”). Para este autor, una persona es o cuenta con una personalidad en la medida que su vida esté determinada por esta quinta forma de regulación. Este quinto nivel de regulación implica un comportamiento en el que todo el sistema de relaciones con el mundo y la perspectiva del tiempo a largo plazo se toman en consideración. Por último, una sexta forma de regulación conductual se asocia con la denominada lógica de la libre elección (“¿y por qué no?”).

D.A. Leóntiev (2005) enfatiza el hecho de que las primeras cinco formas (o sistemas de regulación de la actividad) son inherentes, en uno u otro grado, a personas psíquicamente sanas, pero solo la sexta forma implica madurez personal. La forma de libre elección aparece en la edad psicológica de la adolescencia (no obstante, este teórico especifica que esto no sucede en todas las personas y que su adquisición no depende de edades cronológicas), brindando así la posibilidad del surgimiento de una personalidad madura, autónoma y autodeterminada.

Siguiendo con el análisis de la regulación conductual, Bernshtein (1947) citado por Zaporózhets (1987) sugiere que la organización multinivel de los mecanismos de regulación del comportamiento puede ser considerada como la base de la personalidad. Por ejemplo, la autorregulación es esperada para la edad de adolescencia y puede comprenderse como un sistema jerárquico guiado por objetivos deseables (el cual permite corregir la actividad hacia resultados más favorables, en aras de obtener un bienestar psicológico). La autorregulación cuenta con niveles propios de desarrollo de acuerdo con este autor: 1) el bloqueo de reacciones impulsivas, 2) la autodisciplina (planeación con perspectiva de tiempo, anticipación), 3) el autogobierno (tolerancia ante la incertidumbre. Actuar ante condiciones que van más allá de los planes), 4) autodeterminación (establecer metas para uno mismo y la dirección de la actividad) y 5) la auto-organización. Siendo posible encontrar autorregulación de los estados emocionales, de la motivación y de la actividad vital del sujeto (su propósito en la vida) (D.A. Leóntiev, 2016). Para este último, un sujeto con una adecuada autorregulación presenta productividad, resiliencia, autodeterminación, enfoque y flexibilidad (características de una personalidad madura). Al contrario, una pobre autorregulación conduce a la dependencia, al conformismo, a la victimización y a la improductividad.

D.A. Leóntiev (2013) citando a Vigotsky (s.f.) reconoce en esta edad la posibilidad de dominar el propio comportamiento (autorregulación) y de la capacidad del sujeto para tomar acciones independientes. De acuerdo con sus observaciones, una personalidad (madura), siendo estrictos con el término, va más allá de roles sociales y necesidades biológicas, puesto que implica la presencia de la autoconciencia, la cual permite al sujeto acceder a una autoeducación y a la autodeterminación. Sobre la autodeterminación, puede comprenderse como el deseo de mostrarse en posesión de los rasgos de personalidad que considera valiosos (Bozhóvich, 2004c). Del mismo modo, se reconoce que el criterio principal de una personalidad madura es la responsabilidad por sus propias acciones, ya que en una situación que implica una elección, el individuo debe crear dispositivos y medios para controlar su propio comportamiento (Galperin, 1976 citado por Asmolov, 1984). Lo anterior, en comparación con el individuo social (edad previa), el cual se define a través de la asimilación de la experiencia sociocultural, los valores y las normas de la sociedad en que se desarrolla. Características, que, según D. A. Leóntiev (2013), corresponden a una personalidad básica.

Sobre la idea de una personalidad madura y en un nuevo ejercicio de análisis de las obras de Vigotsky, ahora orientadas al dominio del comportamiento, D.A. Leóntiev et al. (2017) citando a Vigotsky (1984a), presentan que el principio de mediatización establece que la estructura de la personalidad está mediada por herramientas físicas o signos mentales. Dichas herramientas permiten dominar el comportamiento y los procesos mentales del individuo. Así, la autorreflexión o la autoconciencia (la persona se da cuenta de sí mismo como unidad definida) se expone como la instancia mediatizadora más influyente de la conducta humana.

Respecto a los motivos, estos se comprenden como una necesidad objetivada (las necesidades estimulan la actividad y la dirigen por parte del sujeto solo si son objetivas) y su desarrollo está determinado por las relaciones que la persona establece con el mundo (A.N. Leóntiev, 1984). De acuerdo con este mismo autor, en el estado de necesidad del sujeto no está rigurosamente registrado el objeto que es capaz de satisfacer la necesidad. Hasta la primera vez que es satisfecha, la necesidad no conoce su objeto, debe ser descubierto.

Talizina (2009), analizando el paso de la necesidad al descubrimiento del motivo, refiere que antes del encuentro, una necesidad produce una conducta de búsqueda del objeto para satisfacerla. Dicho objeto es el motivo (impulsor) de la actividad. No obstante, refiere que el motivo no siempre encuentra su objetivo rápidamente (en los niveles inferiores de formación de la personalidad, los objetos de la necesidad son apuntados en forma directa por una emoción. Así, las emociones surgen tras la actualización del motivo (de la necesidad) y antes de que el sujeto haga la valoración racional de su actividad), puesto que el sujeto puede darse cuenta de sus objetivos, pero no del motivo. Del mismo modo, A.N. Leóntiev (1984) nota que, a diferencia de los fines de una actividad, el sujeto no toma conciencia de los motivos (la persona no se

da cuenta de qué lo estimula a ejecutar unas u otras acciones) en el momento en que realiza una acción. Si bien se enfatiza que es posible que el motivo de una actividad esté objetivamente oculto, se debe enfatizar que no hay una actividad sin un motivo. Por ejemplo, Talizina, en la cita aquí expuesta, expone que un niño puede decir sinceramente que va a la escuela para obtener conocimientos y ser un sujeto útil, no obstante, su necesidad verdadera puede ser la obtención de las mejores calificaciones.

A.N. Leóntiev (1984) expone que, para comprender los auténticos motivos de la actividad del sujeto, este se ve obligado a hacer un camino de rodeo, siendo inicialmente orientado por las marcas emocionales de las vivencias (por ejemplo, su estado de ánimo brinda una referencia). No obstante, nota que los motivos solo se revelan a la conciencia objetivamente por medio del análisis de la actividad y de su dinámica. Y subjetivamente, aparecen en forma de vivencia de anhelo y deseo.

Respecto a la estructura de la personalidad, en todas las etapas del desarrollo la actividad no modifica su estructura general (se lleva a cabo a través de acciones conscientes, en las cuales se efectúan la transición de las metas a productos objetivos y se subordina a los motivos que la estimulan), sin embargo, los motivos sí se modifican radicalmente (A.N. Leóntiev, 1984). Este mismo autor reporta que en cierto punto de la ontogenia, se requiere una subordinación y estabilidad de los motivos para fungir como orientadora de las acciones del sujeto. El aumento en la subordinación y/o jerarquía de motivos se lleva a cabo en un periodo largo. Inicialmente por una etapa no orientada por la autoconciencia de que la personalidad se va formando, la cual se extiende hasta la adolescencia. Periodo que sirve como preparación para el establecimiento formal de una personalidad consciente de sí misma. La jerarquía de motivos (esperada para la adolescencia), según este último, expresa el establecimiento de un sistema armónico de sentidos personales (este nuevo movimiento de la conciencia opera de modo vertical, reside en la correlación de los motivos entre sí. Algunos ocupan el lugar de subordinantes de los otros y se elevan sobre ellos. Otros descienden o pierden su función generadora de sentido).

Consideraciones finales

De acuerdo con A.N. Leóntiev (1984), la esfera motivacional de la personalidad contiene pluralidad de cimas, empero, en la adolescencia, la estructura de la personalidad implica la configuración relativamente estable y jerarquizada de las motivaciones, en la cual los motivos generadores de sentido personal siempre ocuparán un sitio jerárquico más elevado. Al respecto, este autor reporta la existencia de 1) motivos-estímulos (intensamente emocionales y afectivos, los cuales carecen de la función de generar sentido. Por ejemplo, la recompensa material), 2) los motivos generadores de sentido y 3) un denominado motivo fundamental que incluye un objetivo vital. Este último se considera genuinamente humano, puesto que el individuo fusiona su vida con la vida de la gente y busca su bien.

En la ontogenia, como hemos revisado, es posible observar este cambio en los motivos y la posibilidad del sujeto de irlos jerarquizando. Se reafirma que la personalidad y su estructura es una posibilidad, puesto que, si bien el camino comienza con la búsqueda de satisfacer necesidades elementales vitales, en el individuo con cierto grado de formación (madurez) de la personalidad prevalecerán las necesidades superiores (espirituales, cognoscitivas, estéticas, de comunicación, de posición en la sociedad), sacrificando necesidades elementales por otras psicológicas (A.N. Leóntiev, 1984). Por ejemplo, este mismo teórico refiere que la pobreza de personalidad puede ser identificada en el sujeto que presenta una búsqueda desmedida de satisfacción de necesidades cotidianas, así como por la presencia de cimas creadas por motivos estereotipados (ideales sociales) o desprovistos de sentido personal (carencia de cimas verdaderas).

Finalmente, si bien Vigotsky (1996) considera que no es válido hablar del descubrimiento de la personalidad, sino de su desarrollo/formación y de la culminación de este en la adolescencia, Bozhóvich (2004c) expone que no es posible asegurar que el proceso de formación de la personalidad se ha completado en esta edad. Abriendo de esta forma la posibilidad de un análisis de las características del contenido y la estructura de la personalidad en la adultez. Siguiendo con las posibilidades, A.N. Leóntiev (1984) enfatiza que para estudiar la personalidad primero se debe comprender lo psicológico y posteriormente buscar traducir dicho nivel de análisis al lenguaje fisiológico, puesto que no se debe aislar lo psíquico del trabajo del cerebro. Consiguiendo, mediante un análisis en distintos niveles, superar la oposición y reducción de los componentes fisiológicos, psicológicos y sociales. Al respecto, y tomando esto como base, en textos futuros expondremos los métodos para el análisis neuropsicológico de la personalidad desde el paradigma histórico-cultural.

Dicho análisis debe aportar para la elaboración de los planteamientos metodológicos que puedan garantizar la adquisición positiva de la personalidad en todas las edades psicológicas, considerando las diferencias individuales y las necesidades familiares, así como educativas regulares y especiales.

Conclusiones

1. La personalidad es un producto avanzado del desarrollo histórico-social y ontogénico. Esto último implica comprenderla como el producto de la actividad cultural que realiza el sujeto. Contempla la concientización gradual de los motivos propios en las actividades culturales, hasta la jerarquización de los motivos centrales que conforman a los sentidos de vida del ser humano.

2. El adecuado funcionamiento del sistema nervioso central, la inclusión del sujeto en las actividades rectoras de cada edad, la guía del adulto y la presencia de una adecuada organización de la vida se establecen como algunas condiciones para favorecer la formación de la personalidad.

3. Las características del contenido y la estructura de la personalidad en la edad escolar están caracterizadas por posibilidad de obtener una visión teórica del mundo, la aparición del posicionamiento interno, el carácter voluntario de los procesos psicológicos y de su conducta, la búsqueda de cumplir objetivos analizando las mejores vías para lograrlos, la reflexión sobre su conducta, así como una intelectualización de los problemas, diversidad de situaciones y las emociones. Se aprecian motivos cambiantes, inicialmente hacia atribuciones externas y posteriormente relacionados con una necesidad cognoscitiva.

4. En la adolescencia se espera el establecimiento de objetivos propios, de una autoconciencia, un deseo de autoafirmación, autodefinición, autoexpresión y autodesarrollo. La posibilidad de una autoevaluación y de autorregulación de su conducta. Así como una autoeducación, autodeterminación y la responsabilidad por sus propias acciones. La jerarquía de motivos en dicha edad expresa el establecimiento de un sistema armónico de sentidos personales, fungiendo como orientadora de las acciones del sujeto.

5. No es posible asegurar que el proceso de formación de la personalidad se concluye en la adolescencia.

Referencias

- Asmolov, A. G. (1981). Classification of Unconscious Phenomena and The Category of Activity. *Soviet Psychology*, 19(3), 29-45. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405190329>
- Asmolov, A. G. (1984). The Subject Matter of the Psychology of Personality. *Soviet Psychology*, 22(4), 23-43. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405220423>
- Asmolov, A. G. (1987). Premises of a Socioevolutionary Concept of the Personality. *Soviet Psychology*, 26(2), 51-63. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405260251>
- Bozhóvich, L. I. (1987). Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. En M. Shuare. y V. Davidov. (Comps.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (pp. 250-273). Progreso.
- Bozhóvich, L. I. (2004a). Developmental phases of personality formation in childhood (I). *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(4), 35-54. <https://doi.org/10.1080/10610405.2004.11059224>
- Bozhóvich, L. I. (2004b). Developmental Phases of Personality Formation in Childhood (II). *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(4), 55-70. <https://doi.org/10.1080/10610405.2004.11059223>
- Bozhóvich, L. I. (2004c). Developmental Phases of Personality Formation in Childhood (III). *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(4), 71-88. <https://doi.org/10.1080/10610405.2004.11059227>
- Bozhóvich, L. I. (2004d). L.S. Vygotsky's Historical and Cultural Theory and Its Significance for Contemporary Studies of the Psychology of Personality. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(4), 20-34. <https://doi.org/10.1080/10610405.2004.11059226>
- Bozhóvich, L. I. (2009). The Struggle for Concrete Psychology and the Integrated Study of Personality. *Journal of Russian & East European Psychology*, 47(4), 28-58. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405470402>
- Campos-García, D. & Solovieva, Y. (2022). Formación de la personalidad durante la infancia y la edad preescolar desde el paradigma histórico-cultural. *Integra2 revista electrónica de educación especial y familia*, 13(1), 44-61. Recuperado de https://www.fcdh.uatx.mx:80/media/integra2/articulo_completo/Integra2_Ene-Jun22_Art_4_completo_ZzVG9yp.pdf
- Davidov, V. V. (1986). Los principios de enseñanza en la escuela del futuro. En I. I. Iliasov y V. Y. Liaudis. (Comps.), *Antología de la psicología pedagógica y de las edades* (pp. 340-346). La Habana.
- Davidov, V. V. (1996). *La teoría de la enseñanza que conduce al desarrollo*. INTER.
- Davidov, V. V. (2000). *Tipos de generalización de la enseñanza*. Sociedad Pedagógica de Rusia.
- Elkonin, D. B. (1989). *Obras psicológicas escogidas*. Pedagogía.
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Visor.

- Leóntiev, A. A. (2006). Personality, Culture, Language. *Journal of Russian & East European Psychology*, 44(3), 47-56. <https://doi.org/10.2753/RPO10610405440304>
- Leóntiev, A. N. (1983). *Obras escogidas*. Universidad Estatal de Moscú.
- Leóntiev, A. N. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. Cartago.
- Leóntiev, A. N. (1987). El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. En M. Shuare. y V. Davídov. (Comps.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (pp. 57-70). Progreso.
- Leóntiev, A. N. (2005a). Lecture 14. The Structure of Consciousness: Sensory Fabric, Meaning, Personal Sense. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(5), 14-24. <https://doi.org/10.1080/10610405.2005.11059262>
- Leóntiev, A. N. (2005b). The Fundamental Processes of Mental Life. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(4), 72-75. <https://doi.org/10.1080/10610405.2005.11059259>
- Leóntiev, D. A. (2005). Three Facets of Meaning. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(6), 45-72. <https://doi.org/10.1080/10610405.2005.11059270>
- Leóntiev, D. A. (2013). The personality dimension of human development (ЛИЧНОСТНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ). *Psychology issues (Вопросы психологии)*, 2, 1-14.
- Leóntiev, D. A. (2016). Autoregulation, Resources, And Personal Potential (Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал). *Siberian Psychological Journal (Сибирский психологический журнал)*, 62, 18-37. <https://doi.org/10.17223/17267080/62/3>
- Leóntiev, D. A., Lebedeva, A. & Kostenko, V. (2017). Pathways of Personality Development: Following Lev Vygotsky's Guidelines. *Educational Studies*, 2, 98-112. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-2-98-112>
- Lubovsky, D. V. (2009). The Concept of Internal Position. *Journal of Russian & East European Psychology*, 47(4), 87-96. <https://doi.org/10.2753/RPO10610405470404>
- Nezhnova, T. A. (2013). La dinámica de la posición interna durante el paso de la edad preescolar a la edad escolar menor. En Y. Solovieva. y L. Quintanar. (Eds.), *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp. 102-107). Trillas.
- Smirnova, E. O. (2013). El desarrollo de la voluntad y la voluntariedad en la ontogenia temprana. En Y. Solovieva. y L. Quintanar. (Eds.), *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp. 75-84). Trillas.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2014). *Enseñanza de la lectura. Método práctico para la formación lectora*. Trillas.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2012). *La actividad de juego en la edad preescolar*. Trillas

- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2017). Desarrollo del pensamiento y la actividad escolar reflexiva. *R. de Didat. e Psic. Pedag.*, 1(2), 356-375. <http://dx.doi.org/10.14393/OBv1n2a2017-6>
- Solovieva, Y., Quintanar, L. & Lázaro, E. (2006). Efectos socioculturales sobre el desarrollo psicológico y neuropsicológico en niños. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 6(1), 9-20. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000194&pid=S0120-0011201200030000600055&lng=en
- Talizina, N. (2009). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Vigotsky, L. S. (1982). *Obras Escogidas*. Tomo II. Pedagogía.
- Vigotsky, L. S. (1995). *Obras Escogidas*. Tomo I. Visor.
- Vigotsky, L. S. (1996). *Obras escogidas*. Tomo IV. Visor.
- Zaporózhets, A. (1987). Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. En M. Shuare. y V. Davídov. (Comps.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (pp. 228-249). Progreso.
- Zaporozhets, A. V. (2002) Toward the Question of the Genesis, Function, and Structure of Emotional Processes in the Child. *Journal of Russian & East European Psychology*, 40(3), 45-66. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405400345>
- Zeigarnik, B. V. & Bratus, B. S. (2009). Algunas tendencias en la comprensión del desarrollo normal y anormal de la personalidad. En L. Quintanar. (Comp.), *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño* (pp. 210-218). Trillas.