

Biblioteca de psicología soviética

**LA PSICOLOGIA EVOLUTIVA
Y PEDAGOGICA EN LA URSS**

Antología

Biblioteca de psicología soviética

**LA PSICOLOGIA EVOLUTIVA
Y PEDAGOGICA EN LA URSS**

Antología

EDITORIAL PROGRESO



Editorial Progreso
Moscú
1987

Biblioteca de psicología soviética

**LA PSICOLOGIA EVOLUTIVA
Y PEDAGOGICA EN LA URSS**

Antología



Editorial Progreso
Moscú
1987

Recopilación, comentarios y traducción: Marta Shuare
 Prólogo del Dr. en psicología, profesor Vasili Davídov
 y de la candidata a Dra. en psicología Marta Shuare

Sumario

ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ В СССР.
 АНТОЛОГИЯ.

На испанском языке

V. Davídov, M. Shuare. Prefacio	5
I Parte. Introducción histórica	25
L. Vigotski. Prólogo a la traducción rusa del libro de K. Bühler «Ensayo sobre el desarrollo espiritual del niño»	26
A. Luria. Materiales sobre la génesis de la escritura en el niño	43
A. Leóntiev. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar	57
A. Zaporózhets. Estudio psicológico del desarrollo de la motricidad en el niño preescolar	71
D. Elkonin. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar	83
II Parte. Algunas cuestiones metodológicas de psicología evolutiva y pedagógica	103
D. Elkonin. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia	104
P. Galperin. Sobre la investigación del desarrollo intelectual del niño	125
V. Davídov. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo	143
III Parte. Procesos cognoscitivos	155
L. Vénguer. La asimilación de la solución mediatizada de tareas cognoscitivas y el desarrollo de las capacidades cognoscitivas en el niño	156
N. Poddíakov. Sobre el problema del desarrollo del pensamiento en los preescolares	168
V. Davídov, A. Márkova. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar	173
L. Obújova. Dos vías para formar un sistema simple de conceptos científicos	194
V. Liáudis, V. Bogdánova. Sobre la ontogénesis temprana de la memoria	206
IV Parte. La personalidad y la comunicación	227
A. Zaporózhets. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil	228
L. Bozhóvich. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis	250
M. Lísina. La génesis de las formas de comunicación en los niños	274

© Editorial Progreso, 1987

Impreso en la URSS

B $\frac{030400000-461}{014(01)-87}$ 139—87

V Parte. La actividad de estudio en la escuela	299
P. Galperin, A. Zaporózhets, D. Elkonin. Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela	300
V. Davídyov, A. Márkova. La concepción de la actividad de estudio de los escolares	316
Datos sobre los autores	338
Índice temático	345
Índice de nombres	349

Prefacio

Por primera vez se publica una Antología, cuyo contenido está destinado especialmente a los lectores de habla española, psicólogos y pedagogos, que se interesan por los fundamentos teóricos y los logros de la psicología evolutiva y pedagógica soviética. Esta colección de artículos abre la *Biblioteca de psicología soviética* en la que se publicarán traducciones al español de libros pertenecientes a conocidos autores soviéticos. Dicha *Biblioteca* constituye una colección integral de obras en la que se reflejarán las principales direcciones del desarrollo de la psicología en la URSS tanto en el área de la teoría y metodología como de las investigaciones experimentales.

El presente libro incluye artículos de científicos soviéticos, representantes de la escuela psicológica de Vigotski. La lectura de esta Antología enriquecerá la comprensión que los especialistas de habla española tengan de cómo, en el curso de casi 60 años, surgieron y se desarrollaron las ideas de esta escuela, que constituye una de las principales en la psicología soviética.

El eminente psicólogo soviético L. Vigotski (1896-1934) formuló, a fines de los años 20 — comienzos de los años 30, una serie de tesis sobre el desarrollo ontogenético histórico-social del hombre, tesis que definieron las investigaciones de sus discípulos y seguidores en psicología general, evolutiva y pedagógica. De acuerdo con su teoría, el desarrollo ontogenético de la psiquis del hombre está determinado por los procesos de *apropiación* de las formas histórico-sociales de la *cultura*. «La cultura —escribió L. Vigotski— es el producto de la vida social y de la actividad social del hombre y por eso el planteo del problema sobre el desarrollo cultural del comportamiento nos introduce directamente en el plano social del

V. Davíдов. A. Márkova

LA CONCEPCION DE LA ACTIVIDAD DE ESTUDIO DE LOS ESCOLARES*

I. ACTUALIDAD PRACTICA DE LA INVESTIGACION SOBRE LA ACTIVIDAD DE ESTUDIO DE LOS ESCOLARES

La psicología pedagógica soviética parte del planteamiento y la solución de los problemas teóricos, de las tareas prácticas de la instrucción pública, del encargo que formula la sociedad del socialismo desarrollado en las resoluciones de los documentos partidarios y estatales referidos a la escuela. En relación con el cumplimiento de tales resoluciones, los pedagogos y psicólogos soviéticos realizan una gran labor.

Ante todo, se estudia el carácter de los conocimientos de los escolares. Como criterio cualitativo de la eficacia del proceso de estudio en este nivel de análisis puede servir el carácter científico, sistémico, la generalización y estabilidad de los conocimientos, etc. Siendo indispensables, no puede ser limitado a investigaciones de ese tipo el examen de los indicadores cualitativos de la eficiencia de dicho proceso.

Se ha realizado un gran trabajo, en principio nuevo, de sistematización de las capacidades y hábitos de estudio que deben adquirir los alumnos al finalizar el aprendizaje escolar. El criterio cualitativo para juzgar los resultados del estudio son la generación de las capacidades, su transferencia a nuevas disciplinas, el carácter consciente, la plasticidad, la capacidad de modificación y otras. Valorando altamente este trabajo, señalaremos que las capacidades y los hábitos también son sólo uno de los eslabones de la actividad integral de estudio de los escolares; junto con las capacidades y los hábitos (y los procedimientos, acciones, operaciones de los alumnos con el material didáctico, que están detrás de aquéllos) el estudio incluye también la asunción de la tarea escolar por los alumnos, el cumplimiento de diferentes tipos de autocontrol, autoevaluación, etc. Para valorar cualitativamente la eficacia de la labor de estudio es im-

portante enfocarla como actividad integral. Entonces los indicadores de eficiencia no serán sólo las acciones de estudio del escolar, sino también el planteo, por él mismo, de las tareas y objetivos de estas acciones; no sólo los procedimientos de trabajo del niño con el material didáctico, sino también los medios de control y evaluación, de autorregulación del propio comportamiento de estudio, etc.

En una serie de investigaciones se elaboran los índices que indican el grado de formación de aspectos aislados en la actividad integral de estudio. Tampoco puede ser reducido a ellos, por lo visto, el examen de la eficacia cualitativa del trabajo de escolares y alumnos. Es extraordinariamente importante tener en cuenta las transformaciones en el desarrollo mental y también moral, personal de los escolares. Dicho con otras palabras, es necesario no sólo evaluar los conocimientos de los alumnos, las acciones y procedimientos con ayuda de los que se obtienen estos conocimientos (y, en consecuencia, no sólo las capacidades y hábitos que se formaron en los escolares); lo más importante es evaluar los cambios en el escolar como personalidad. En este nivel, las características cualitativas del proceso de estudio pueden descubrirse analizando cuáles son los verdaderos motivos de la conducta escolar del niño, cuál es el sentido que tiene para él el estudio, cuál es su posición en el trabajo escolar y en las interrelaciones con otras personas, que se establecen durante el mismo, cuáles son los rasgos de la personalidad activa armónicamente desarrollada del joven perteneciente a la sociedad comunista, que se forman en el proceso de estudio.

La realización exitosa de la instrucción general en nuestro país requiere de los psicólogos especializados en pedagogía la elaboración de indicadores integrales de este tipo. En nuestra concepción de la actividad de estudio intentamos formular uno de los posibles enfoques de este problema, vitalmente importante para la práctica de la instrucción pública.

Antes de pasar a la exposición fundamental haremos algunas precisiones y reservas. El concepto mismo «concepción de la actividad de estudio» es bastante convencional: con él se designa el enfoque teórico común al conjunto de investigaciones realizadas durante más de 20 años en un amplio experimento psicopedagógico de reestructuración de los programas escolares.

Como se deduce del título del artículo, el ciclo de investigaciones a que nos referimos trata sobre las particularidades del estudio en los escolares. Existen bases para suponer que ciertas tesis generales de esta teoría pueden ser aplicadas en de-

* *Cuestiones de psicología*, 1981, No 5, p. 13-26.

terminada medida no sólo a la enseñanza escolar, sino también a otros eslabones de la instrucción pública (por ejemplo, la enseñanza en el jardín de infantes, en los centros de estudios medios especializados, en las escuelas superiores); sin embargo, los autores no consideran posible expresar juicios más definidos sobre este problema, por cuanto ello exige un análisis especial y minucioso.

2. FUENTES TEORICAS Y ETAPAS DE ELABORACION DE LA CONCEPCION

La concepción de la actividad de estudio es uno de los enfoques, existentes en la psicología soviética, del proceso de estudio, enfoque que realiza la tesis marxista sobre la condicionalidad histórico-social del desarrollo psíquico del niño (L. Vigotski). Esta concepción se formó sobre la base de uno de los principios dialéctico-materialistas fundamentales de la psicología soviética, el principio de la unidad de la psiquis y de la actividad (S. Rubinstein, A. Leóntiev), en el contexto de la teoría psicológica de la actividad (A. Leóntiev) y en estrecha vinculación con la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales y tipos de aprendizaje (P. Galperin, N. Talízina y otros).

Comentaremos algunas de las tesis señaladas. Al utilizar el término «actividad», nosotros partimos de que en la psicología soviética es empleado en varios sentidos diferentes. En un sentido amplio se utiliza en relación con el principio de la unidad de la psiquis y la actividad: este principio es la base metodológica general para todos los psicólogos soviéticos, que permitió a la ciencia psicológica soviética superar el funcionalismo, el asociacionismo, el conductismo, etc. En un sentido también amplio es común para todas las teorías soviéticas sobre el estudio el examen del «eslabón interno» de dicho proceso no como conjunto de funciones psíquicas aisladas, sino como actividad del escolar como sujeto, como persona (esto diferencia sustancialmente la posición de los psicólogos soviéticos de las teorías neoconductistas contemporáneas, de la psicología cognitiva, etc.). Simultáneamente, sobre la base del principio metodológico de la unidad de la psiquis y la actividad, en la psicología soviética se elabora un enfoque cuya especificidad consiste en que la actividad interna del sujeto se considera poseedora de una determinada estructura. Así, A. Leóntiev diferenció dos series de características estructurales: actividad—acción—operación y motivo—fin—condi-

-ción (13). Esto es lo que caracteriza, a nuestro juicio, la comprensión del término «actividad» en su sentido más reducido y específico. Las teorías soviéticas sobre el estudio, elaboradas dentro de dicho enfoque, orientan a los investigadores a dirigir el proceso por medio de la elaboración y perfeccionamiento de estos eslabones estructurales y también a investigarlo en el curso de su formación. La peculiaridad de la concepción del estudio escolar, como trataremos de mostrar más adelante, consiste en la aspiración a acercarse al análisis del pasaje de la actividad a su “producto subjetivo”, en el análisis de las neoformaciones, de los cambios cualitativos en la psiquis del niño, en su desarrollo mental y moral.

Desarrollándose sobre la base del principio metodológico general de unidad de la psiquis y la actividad, en los marcos del enfoque que subraya el carácter de actividad del proceso, la concepción examinada no se contrapone a otras teorías soviéticas sobre el estudio, sino que evoluciona en un proceso de enriquecimiento mutuo con ellas. El desarrollo de la psicología pedagógica soviética exige tanto el esclarecimiento de la diversidad teórica de cada una de dichas teorías como un trabajo intenso de síntesis de todos los logros de la ciencia psicológica soviética para su utilización acelerada en la práctica de la instrucción pública.

Expondremos la secuencia de las principales etapas, hipótesis y hechos que determinaron el enfoque sobre la actividad de estudio en la concepción que sostenemos.

1. El análisis de los defectos del sistema de enseñanza primaria nos llevó a formular la hipótesis sobre la presencia de grandes reservas en las posibilidades cognoscitivas de los alumnos de menor edad (fines de los años 50). La verificación de esta hipótesis requirió una experiencia que no existía antes en la psicología pedagógica y evolutiva: estructurar un ciclo de programas experimentales para la escuela primaria según nuevos principios psicológicos. La estructuración de estos programas para una serie de disciplinas (matemáticas, idioma, trabajo) y su verificación experimental permitieron obtener testimonios en principio nuevos no sólo sobre las grandes posibilidades cognoscitivas de los alumnos de la escuela primaria, sino también sobre las particularidades de formación del pensamiento teórico en los escolares de menor edad. Un importante resultado de este trabajo fue también la formulación de los principios de organización de las escuelas experimentales (años 60).

2. Los datos experimentales obtenidos llevaron a una nueva hipótesis sobre la necesidad de organizar un tipo especial

de actividad de los alumnos, en la que el papel principal lo juegan no sólo las acciones con el material didáctico, sino también la asunción y el planteo autónomo por parte de los alumnos de las tareas de estudio; en relación con esto, los cambios internos que ocurren en el niño en el curso de la actividad de estudio pasaron a primer plano. Así surgió la hipótesis sobre la actividad de estudio y su estructura (D. Elkonin, 1961). La elaboración de las ideas teóricas sobre dicha actividad y su verificación experimental dieron la posibilidad de obtener una serie de nuevos datos sobre la influencia que ejerce la formación de algunos aspectos de la actividad de estudio en el desarrollo psíquico de los escolares.

3. Estos datos permitieron formular nuevas hipótesis sobre la influencia de la elaboración y el perfeccionamiento orientados de la actividad de estudio no sólo sobre el desarrollo mental sino también moral (carácter voluntario de las acciones, motivación, etc.). Si en la serie de trabajos anteriores el análisis se concentró en las acciones de estudio, es decir, en el pasaje que A. Leóntiev denominó «objeto—proceso de la actividad», en esta etapa surgió la posibilidad de investigar en especial el pasaje «actividad —su producto subjetivo», comenzar el estudio experimental de «la conversión de la actividad en una forma de lo subjetivo» (13). Durante la verificación de estas hipótesis se obtuvieron nuevos datos sobre las particularidades del pensamiento teórico (y la reflexión, el carácter voluntario y el plano interno de las acciones que lo caracterizan), sobre los cambios en el carácter de las diferencias individuales de los alumnos y sobre la complejización cualitativa de la esfera motivacional del estudio a medida que se perfecciona y forma la actividad de estudio (años 70).

4. Estos datos determinan el surgimiento de nuevas hipótesis sobre la falta de una relación directa entre la experiencia personal en la actividad objetual y el desarrollo psíquico del niño. Nosotros sostenemos que el concepto de actividad no asegura al psicólogo contra el reduccionismo (22). Es indispensable tomar en consideración que la persona no debe «disolverse» en la actividad. En relación con el estudio, esto significa que el desarrollo psíquico no debe deducirse directamente de la lógica de la actividad de estudio. Durante su formación hay que revelar y crear las condiciones para que la actividad adquiera un sentido personal, se convierta en la fuente del autodesarrollo del individuo, del desarrollo multilateral de su personalidad, en la condición de su inclusión en la práctica social.

Junto con ello, las investigaciones muestran que fuera de

la actividad es difícil evaluar y, más aún, transformar el carácter del desarrollo psíquico del niño: en el proceso de la actividad objetual el niño se convierte en el sujeto de su comportamiento, es aquí donde él va siendo capaz de asumir una actitud activa hacia la realidad circundante, hacia sí mismo, hacia la otra persona. Por medio de la actividad es posible pasar a dirigir el proceso de desarrollo psíquico del niño y esto, por esencia, constituye hoy la principal tarea de la psicología evolutiva y pedagógica. Por eso, «agotar» y, en el plano investigativo, «probar» todas las vías de influencia sobre el proceso de establecimiento de la personalidad a través de la actividad, obtener nuevos datos experimentales en esta dirección es la tarea actual en el enfoque dado. También es indispensable fundamentar experimentalmente la tesis de que no la actividad «detenida», «terminada», sino sólo la que se desarrolla y «renueva» permanentemente es la fuente del desarrollo psíquico interno del niño.

3. APARATO CONCEPTUAL. LA UNIDAD DE ANALISIS

La idea de la actividad de estudio utiliza una serie de conceptos, comunes a toda la psicología evolutiva y pedagógica soviética. Pero el contenido de algunos ha sido precisado y, en parte, cambiado a la luz de las nuevas investigaciones experimentales y teóricas, relacionadas con la formación de esta concepción.

Examinemos la correlación entre los conceptos «asimilación», «desarrollo», «enseñanza» y otros.

Asimilación es el proceso de reproducción, por el individuo, de los procedimientos históricamente formados de transformación de los objetos de la realidad circundante, de los tipos de relación hacia ellos y el proceso de conversión de estos patrones, socialmente elaborados, en formas de la «subjetividad» individual. El desarrollo se realiza a través de la asimilación (apropiación) por el individuo de la experiencia histórico-social. No se puede estar de acuerdo con la contraposición entre asimilación y desarrollo, o sea cuando el desarrollo es comprendido como un proceso inmanente e independiente de la asimilación o cuando ésta se interpreta como un proceso autónomo que ocurre «junto» con el desarrollo o, incluso, «en lugar» de él. Simultáneamente, la asimilación no siempre conduce al desarrollo. En algunos casos la asimilación puede llevar a que el niño domine conocimientos, habilidades y hábitos; en

otros casos, al dominio de las capacidades, de las formas generales de actividad psíquica. En este último caso se puede hablar de avances esenciales en el desarrollo psíquico. Por eso los psicólogos, con toda justicia, diferencian el efecto de la asimilación de algunos conceptos y habilidades y el efecto del desarrollo; los avances en el desarrollo psíquico, a su vez, sirven de premisa para la asimilación de nuevos conocimientos y habilidades de contenido más complejo.

Al afirmar la influencia de la asimilación sobre el desarrollo se debe tomar en cuenta también la lógica del propio desarrollo, ligada, por ejemplo, a las particularidades psicofisiológicas del niño; sin embargo, estas particularidades, según nuestro punto de vista, desde el primer día de vida del niño son mediatizadas por el medio social y ya en esta forma mediatizada ejercen una u otra influencia en el desarrollo psíquico. Por eso el verdadero papel de las particularidades psicofisiológicas en el desarrollo psíquico del niño puede ser aclarado, según nuestra opinión, sólo en el curso de la enseñanza, que «intensifica» las propiedades psicofisiológicas (plasticidad, dinamismo) favorables al desarrollo y «suaviza» las propiedades que obstaculizan el desarrollo multilateral del niño. Tal enfoque responde a los principios humanitarios de la ciencia pedagógica soviética, que fundamenta la posibilidad de que todos los jóvenes ciudadanos de nuestro país reciban educación media general.

La enseñanza es el sistema de organización y los medios por los que se transmite al individuo la experiencia socialmente elaborada (en la escuela se diferencia habitualmente la enseñanza, o sea lo que hace el maestro, y el aprendizaje, es decir, lo que hace el alumno). Es eficiente aquella enseñanza que se adelanta, se orienta hacia el mañana del desarrollo (L. Vigotski). L. Vigotski propuso llamar nuevas estructuras (o neoformaciones) evolutivas a los avances cualitativos en el desarrollo del niño, que se forman en el curso de la enseñanza en distintas etapas evolutivas.

Si la asimilación es la reproducción por el niño de la experiencia socialmente elaborada y la enseñanza es la forma de organización de esta asimilación, aceptada en las condiciones históricas concretas, en la sociedad dada, el desarrollo se caracteriza, ante todo, por los avances cualitativos en el nivel y la forma de las capacidades, los tipos de actividad, etc. de los que se apropia el individuo.

Es indispensable también explicitar la comprensión de los conceptos *asimilación* y *actividad*. La asimilación (apropiación)

no es la adaptación pasiva del individuo a las condiciones existentes de la vida social, no es el simple calco de la experiencia social, sino que representa el resultado de la actividad del individuo destinada a dominar los procedimientos, socialmente elaborados, de orientación en el mundo objetual y sus transformaciones, procedimientos que paulatinamente se convierten en medios de la propia actividad del individuo. En la experiencia histórico-social (en los objetos de la cultura humana, en las diversas esferas del conocimiento, en las ciencias) está fijada la actividad genérica humana. Para asimilarla es necesaria una actividad especial del escolar, adecuada pero no idéntica a esta actividad genérica; la no coincidencia entre la experiencia socialmente elaborada de la actividad genérica y la actividad del alumno se refleja, por ejemplo, en las diferencias entre la ciencia y la disciplina escolar. En la enseñanza escolar la actividad del niño para asimilar la experiencia socialmente elaborada se realiza en la actividad de estudio. Aunque existe una relación entre la asimilación y la actividad de estudio, sus contenidos no coinciden. La asimilación de la experiencia socialmente elaborada (conocimientos, capacidades) puede tener lugar no sólo en el estudio, sino también en otros tipos de actividad (en el juego, el trabajo, la comunicación, etc.); pero, por lo visto, sólo en el estudio aparece el objetivo específico de asimilar, mientras que en los otros tipos de actividad la asimilación es un producto derivado.

Con relación a la enseñanza pueden ser correlacionadas también la *asimilación* y la *comunicación*. Por cuanto la asimilación es el dominio, por el niño, de la experiencia socialmente elaborada, siempre transcurre, al comienzo, en el curso de la colaboración con otra persona, en la actividad conjunta y la comunicación con esa persona. En ellas se realiza la transmisión al niño de uno u otro procedimiento de asimilación de la realidad o del tipo de relación hacia la realidad. En este sentido se puede decir que la asimilación siempre pasa en su génesis por la etapa de la actividad conjunta con otra persona. La actividad conjunta y la comunicación pueden tener, durante el estudio, diferente carácter: desde los contactos con una persona concreta hasta la «comunicación con la humanidad» a través de la experiencia que ésta ha fijado en los instrumentos de trabajo, en las obras científicas y artísticas, en las disciplinas escolares, etc.

Expondremos brevemente *el contenido y la estructura de la actividad de estudio* en el enfoque teórico examinado. A comienzos de los años 60, D. Elkonin formuló el siguiente enfo-

que sobre ella. «La unidad fundamental (célula) de la actividad de estudio es la tarea de estudio... La principal diferencia entre ésta y otras tareas consiste en que su finalidad y resultado es la transformación del propio sujeto actuante y no la transformación de las cosas con las que actúa el sujeto.» Al mismo tiempo él subrayó que «no es posible ninguna transformación en el sujeto fuera de las acciones objetales que él realiza» (10; 12-13). «El resultado de la actividad de estudio, en el curso de la cual tiene lugar la asimilación de conceptos científicos, es, ante todo, la transformación del alumno mismo, su desarrollo. En general, se puede decir que esta transformación es la adquisición por el niño de nuevas capacidades, es decir, de nuevos procedimientos de acción con los conceptos científicos. Así, la actividad de estudio es, ante todo, aquella actividad, cuyo producto son las transformaciones en el alumno. Se trata de una actividad de autotransformación; en esto consiste su principal particularidad.» (9; 45.)

Así, pues, *el contenido principal de la actividad de estudio* es la asimilación de los procedimientos generalizados de acción en la esfera de los conceptos científicos y los cambios cualitativos en el desarrollo psíquico del niño, que ocurren sobre esta base.

La introducción de una nueva unidad de análisis («la tarea de estudio») contribuyó a precisar la especificidad del enfoque que examinamos: el estudio no es sólo el dominio de los conocimientos ni tampoco aquellas acciones o transformaciones que realiza el alumno en el curso de la adquisición de conocimientos, sino, ante todo, los cambios, las reestructuraciones, el enriquecimiento del niño mismo. Tal modelo abre el camino para analizar la actividad del sujeto en el proceso de estudio y permite, en cierta medida, superar el intelectualismo en la comprensión de dicho proceso.

La estructura de la actividad de estudio fue sometida a una investigación detallada que se prolongó varios años; se estableció que dicha actividad incluye los siguientes componentes.

1. La comprensión por el escolar de las *tareas de estudio*; éstas se encuentran estrechamente ligadas con la generalización sustancial (teórica), llevan al escolar a dominar las relaciones generalizadas en el área de conocimientos estudiada, a dominar nuevos procedimientos de acción. La asunción de la tarea de estudio por el escolar, su planteo autónomo están estrechamente relacionados con la motivación de estudio, con la transformación del niño en sujeto de la actividad.

2. La realización, por el escolar, de las *acciones de estudio*; con una organización correcta del proceso las acciones del alumno se orientan a individualizar las relaciones generales, los principios rectores, las ideas clave del área dada de conocimientos, a modelar estas relaciones, a dominar los procedimientos de pasaje de las relaciones generales a su concretización y a la inversa, los procedimientos de pasaje del modelo al objeto y a la inversa, etc.

3. La realización, por el alumno mismo, de *las acciones de control y evaluación*.

Todos estos aspectos del estudio se forman, al comienzo, en la actividad conjunta con el maestro, con el compañero de la misma edad.

En la literatura científica se señaló con justicia que aunque cada uno de estos componentes de la actividad de estudio fue examinado antes, de una u otra manera, por los psicólogos, de todas formas la cuestión sobre *la estructura* de dicha actividad, las interacciones de sus aspectos no se estudiaron especialmente y su planteo es muy importante.

En nuestro enfoque el estudio se considera siempre en la unidad de estos componentes, como *actividad de estudio integral*. Es conveniente diferenciar esta comprensión del empleo difundido del mismo término, cuando con él se designa cualquier labor escolar del alumno, cualquier proceso de adquisición de conocimientos, etc. La actividad de estudio de los escolares en la unidad e interrelación de todos sus componentes debe estar presente en el proceso de estudio. Si de éste se excluyen, por ejemplo, las tareas y las acciones de estudio, en los escolares puede deformarse la actividad de estudio, se embota el interés hacia ella y la asimilación de conocimientos se convierte en el manejo de ideas cotidianas durante el cumplimiento de hábitos utilitarios.

La formación de la actividad de estudio es la dirección, por el adulto (el maestro, el psicólogo experimentador, los padres) del proceso de formación de la actividad de estudio del escolar; la dirección plena del proceso de estudio siempre presupone: la elaboración y el perfeccionamiento en el escolar de cada componente de la actividad de estudio, de su interacción, la transmisión paulatina de componentes aislados de esta actividad al niño para que los realice autónomamente sin ayuda del maestro, etc.

La formación de la actividad de estudio es el perfeccionamiento de cada uno de sus componentes, de su interrelación y de sus pasajes mutuos; el perfeccionamiento de los aspectos moti-

vacional y operacional del estudio; la transformación del alumno en sujeto de la actividad de estudio por él realizada; el dominio, por parte del alumno, de las formas de la actividad de estudio conjunta; esta formación también está ligada con la presencia del efecto sobre el desarrollo y educador de la actividad de estudio. Por eso los niveles de madurez de esta actividad en conjunto y de sus componentes constituyen importantes características cualitativas de la eficacia del trabajo del maestro y del escolar.

4. EL METODO DE LA INVESTIGACION

La concepción de la actividad de estudio utiliza en calidad de método fundamental el experimento formativo (una variante del experimento natural), el más adecuado al objeto de estudio en la psicología evolutiva y pedagógica, o sea, la psiquis en desarrollo del niño.

Este método es una de las realizaciones particulares del método general genético-causal (o genético-modelador) de estudio del desarrollo de la psiquis del niño, cuyas bases se encuentran en los trabajos de L. Vigotski y que luego fueron multilateralmente ampliadas en los trabajos de A. Leóntiev, A. Luria, P. Galperin, A. Zaporózhets, D. Elkonin y sus colaboradores. La esencia de este método se expresa en el estudio de los procesos de tránsito a nuevas formas de la psiquis, en el estudio de las condiciones de surgimiento de uno u otro fenómeno psíquico y en la creación experimental de las condiciones necesarias para que surjan. Tal investigación transcurre como proyección y modelación del proceso de desarrollo.

En las investigaciones que se basan en la concepción de la actividad de estudio este método se emplea en forma de estructuración y reestructuración de los programas escolares experimentales y de enseñanza prolongada de cursos completos de alumnos según estos programas. Además, la enseñanza experimental se organiza no como adaptación al nivel ya existente en los niños, sino como utilización de aquellos medios que forman activamente en ellos un nuevo nivel de capacidades, indispensable para la asimilación integral del material introducido. De esta forma, pues, el método genético-modelador de investigación actúa simultáneamente como método de enseñanza experimental que ejerce influencia sobre el desarrollo.

Esta variedad del experimento formativo tiene una serie de ventajas sobre sus otros tipos.

En primer lugar, la experimentación no con temas aislados

sino con disciplinas escolares permite definir mejor el papel de los diferentes factores de la enseñanza con efecto sobre el desarrollo (de los distintos conceptos y su secuencia en el sistema del curso, de aspectos aislados de la actividad de estudio, incluidos en el programa de estudios, etc.). Aquí se examinan con más detalle las condiciones en las que se generan las neoformaciones psicológicas investigadas.

En segundo lugar, la enseñanza durante una serie de años de los mismos contingentes de niños permite superar el estudio de particularidades psicológicas aisladas del escolar y pasar al examen de las características integrales de su desarrollo psíquico, de las tendencias de su desarrollo, de los tránsitos de una neoformación a otra y también seguir la dinámica de las relaciones del escolar con las personas circundantes. Esto enriquece el experimento formativo prolongado con las cualidades de la investigación longitudinal, permite observar en detalle aspectos y etapas aisladas de la génesis de los fenómenos psicológicos estudiados.

Las vías y los medios de organización del experimento formativo prolongado se encuentran permanentemente en el centro de la atención de los partidarios del método genético-modelador (2), (12), (8). Se debe señalar que durante la elaboración de la concepción de la actividad de estudio se creó una red de instituciones experimentales especiales; su construcción es un asunto científico-práctico de gran envergadura. Durante su realización se va precisando el estatus de psicólogo experimentador en la escuela y del maestro del grado experimental, se formulan los nuevos requerimientos psicológicos con respecto a los medios para efectuar el trabajo experimental que, por esencia, constituye una investigación en complejo, que reúne a representantes de muchas ciencias (psicólogos, lógicos, pedagogos, fisiólogos, etc.).

5. PRINCIPALES RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

Uno de los resultados teóricos es la definición del objeto de la investigación en el enfoque examinado, la precisión de la especificidad de la concepción de la actividad de estudio como teoría sobre éste. Esta especificidad consiste, en primer lugar, en la salvaguardia del enfoque de la actividad con respecto al proceso de estudio; en segundo lugar, en el examen de la actividad de estudio en la unidad de todos sus componentes (tarea y acciones de estudio, acciones de control

y evaluación); en tercer lugar, en un enfoque especial hacia las neoformaciones de la actividad de estudio que implica el desarrollo intelectual (pensamiento teórico) y el desarrollo moral (motivación); en cuarto lugar, en el intento de «tender un puente» desde el aspecto de actividad al aspecto personal del desarrollo del niño.

El relación con ello, se realizó un determinado trabajo con el aparato categorial: se precisó el contenido de los términos y de los conceptos de trabajo utilizados en la psicología pedagógica y evolutiva («asimilación», «desarrollo», «enseñanza» y otros); se elaboró un nuevo contenido para una serie de conceptos («pensamiento teórico», «reflexión», «tarea de estudio»); otros conceptos recibieron una nueva interpretación («carácter voluntario», «motivación», «diferencias individuales» y otros).

Se elaboró y aprobó una variante del método genético-experimental: la redacción de programas escolares y el experimento educativo prolongado sobre la base de la utilización de dichos programas.

Un importante resultado de la investigación es haber obtenido una gran cantidad de datos experimentales. Muchos son, en principio, nuevos y no han sido descritos antes en la literatura; por ejemplo, los hechos que testimonian la posibilidad de formar el pensamiento teórico en la edad escolar temprana; de formar en los alumnos de la escuela primaria la actividad de estudio desplegada, es decir, la «capacidad de estudiar»; de reconstruir el plano interno de la acción en los escolares de menor edad, de los intereses cognoscitivos y de la motivación de estudio en ellos y en los adolescentes, etc. Estos datos deben aún ser generalizados.

Cabe señalar que ya en las primeras etapas de la investigación se sobreentendía que la actividad y, en particular, la actividad de estudio no es un fin en sí mismo, sino, ante todo, la condición indispensable para el desarrollo intelectual y moral del niño, de su esfera intelectual y motivacional.

Se sometió a un análisis teórico y experimental especial *el pensamiento teórico*. Así, se mostró que la generalización empírica se basa en la observación y comparación de las propiedades externas de los objetos (carácter «visualizable» tradicional), mientras que la generalización teórica se basa en la acción y el análisis objetual transformador que establece las relaciones esenciales en el objeto íntegro, su forma genética inicial (universal). En consecuencia, el pensamiento empírico está ligado con un nivel de transmisión de conociemien-

tos, en el que en los niños se forman sólo procedimientos particulares y aislados de solución de tareas prácticas concretas; la base intelectual de tales procedimientos es el conjunto ya listo de conocimientos concretos y particulares. El pensamiento teórico surge cuando desde el comienzo mismo del estudio de uno u otro objeto (o de una de sus partes importantes) se demuestra a los niños la necesidad de estructurar y asimilar justamente el procedimiento general de orientación en el área dada, el procedimiento general de solución de amplias clases de tareas; entonces muchas habilidades y hábitos particulares y prácticos se forman sobre una base generalizada, teórica. Gracias a ello, los escolares aprenden paulatinamente, al enfrentarse con un problema particular, a buscar, ante todo, el principio general de solución de problemas análogos, dirigiéndose a diferentes fuentes de conocimientos para identificar este principio, ocuparse de la autoeducación, etc. Precisamente la actividad de estudio está orientada a formar en los alumnos este tipo de pensamiento teórico.

En el curso de la investigación se diferenciaron los principales componentes del pensamiento teórico: la reflexión, el análisis, el plano interno de las acciones. Se estableció que en los grados experimentales, donde se elabora y perfecciona sistemáticamente la actividad de estudio, aumenta más rápido el número de niños que dominan todos los componentes del pensamiento teórico; además, se reveló una relación estadística significativa entre la reflexión, la realización correcta de las tareas de análisis y también el plano interno de las acciones en los alumnos.

Se estudió experimentalmente el papel de cada uno de los componentes de la actividad de estudio: de la tarea y la acción de estudio, de las acciones de control y evaluación. Se estableció que cuando se dirige y guía la actividad de estudio no se hace necesario tanto el perfeccionamiento de estos componentes cuanto el de los pasajes de uno a otro. Se examinó la diferencia entre la actividad de estudio y la propiamente investigativa. La primera es un modelo de investigación, una cuasi-investigación; en ella los escolares, en forma apretada, replegada, reproducen sólo las acciones reales investigativas y de búsqueda.

Fueron analizadas *las particularidades evolutivas e individuales de la actividad de estudio*. En la actualidad, se han diferenciado las peculiaridades evolutivas en la edad escolar inicial, en parte se han estudiado las correspondientes al escolar de edad media y se han esbozado hipotéticamente las de la

edad escolar avanzada. La edad escolar inicial se caracteriza por la introducción de los alumnos a la actividad de estudio, el dominio, por parte de éstos, de todos sus componentes; aquí dicha actividad tiene importancia rectora. En la edad escolar media tiene lugar el dominio, por parte del niño, de la estructura general de la actividad de estudio, la formación de su carácter voluntario, la toma de conciencia de las particularidades individuales del trabajo de estudio propio, la utilización de esa actividad como medio para organizar las interacciones sociales con otros escolares. La edad escolar avanzada se caracteriza por la utilización de la actividad de estudio como medio para la orientación y la preparación profesional, el dominio de los medios de actividad de estudio autónoma y de autoeducación y también el pasaje de la asimilación de la experiencia socialmente elaborada de la actividad de estudio, fijada en los manuales, a su enriquecimiento, es decir, a la actividad cognoscitiva e investigativa creadora.

La lógica de análisis de los cambios, que el niño pone al descubierto en el curso de la actividad de estudio, enfrentó a los investigadores con el problema de *las diferencias individuales*. El descubrimiento de que en las condiciones de enseñanza dirigida las diferencias individuales no se atenúan, sino que, por el contrario, se hacen más evidentes permitió plantear la cuestión sobre la posibilidad de formar de manera orientada las particularidades de la actividad de estudio del escolar y no sólo tomarlas en cuenta como premisas de la enseñanza. Las diferencias individuales pueden ser comprendidas y descritas en esta lógica, ante todo, como correlación de los diferentes niveles de formación de los componentes de la actividad: en unos alumnos resultan más formados la asunción y el planteamiento de las tareas de estudio; en otros, los procedimientos de acción con el material a estudiar, los medios de autocontrol y autoevaluación.

También fueron esbozados en forma provisoria los distintos niveles de las particularidades individuales de la actividad de estudio. El primer nivel es la utilización preponderante por el escolar de unos u otros medios y procedimientos de la actividad de estudio y sus combinaciones durante el cumplimiento de las tareas. El nivel siguiente es de las particularidades de cumplimiento de la actividad de estudio, que se manifiestan persistentemente en diversos tipos de tareas (aquí, por lo visto, se puede hablar del estilo individual en la actividad de estudio). El nivel más alto en la formación de las particularidades individuales de dicha actividad puede considerarse la formación

del alumno como sujeto de esta actividad:

a) el escolar (con ayuda del maestro) separa aspectos, medios y procedimientos de la actividad de estudio, los correlaciona con los objetivos y las condiciones;

b) sobre la base de estos «patrones» el alumno evalúa, reconstruye su experiencia de la actividad, elabora un sistema de evaluaciones propias («del sentido» de la actividad de estudio para sí) y sobre esta base asimila, selecciona y utiliza activamente los patrones socialmente elaborados. Aquí, por lo visto, se puede hablar de que el alumno estructura consciente y planificadamente su individualidad;

c) el estudiante, el joven, está en condiciones de ejercer una influencia transformadora sobre la experiencia socialmente elaborada de la actividad, de crear nuevos medios y procedimientos para su realización. Se trata del pasaje de la actividad de estudio a la actividad creativa y al establecimiento de la individual propiamente creadora.

En relación con el análisis de la posición del alumno en la actividad de estudio, del sentido que esta actividad tiene para el niño se iniciaron, en el enfoque que examinamos, investigaciones sobre *la motivación* para el estudio (16).

También se ha esbozado el enfoque para estudiar el conjunto de relaciones de nuevo tipo, surgido en el alumno en el curso de la actividad de estudio, hacia distintos aspectos de la realidad: hacia el objeto de estudio, hacia sí mismo, hacia la otra persona. Estos nuevos tipos de relaciones son neoformaciones de la actividad de estudio y, simultáneamente, caracterizan la conversión de «la actividad en su producto subjetivo», estrechamente ligado con la formación del alumno como *sujeto de la actividad*. Caracterizando el conjunto, la jerarquía de relaciones del niño con el mundo circundante, estas neoformaciones de la actividad de estudio permiten dar los primeros pasos para investigar *la personalidad* del escolar.

6. LA CONCEPCION DE LA ACTIVIDAD DE ESTUDIO Y SU INTERRELACION CON LA PSICOLOGIA EVOLUTIVA Y PEDAGOGICA

El enfoque que exponemos surgió en el área de la psicología evolutiva cuando se investigaban las reservas de desarrollo mental existentes en los escolares de menor edad y luego comenzó a elaborarse también en el contexto de la psicología pedagógica.

En relación con el análisis de la concepción de la acti-

vidad de estudio aclararemos nuestra comprensión de la interrelación entre la psicología evolutiva y pedagógica, comprensión que constituye uno de los posibles puntos de vista sobre las relaciones entre estas ciencias. En los últimos tiempos la psicología evolutiva adquiere cada vez mayor importancia como fundamento para elaborar la psicología pedagógica. Hasta el momento, el acento en educación estaba puesto en la asimilación de un conjunto de hechos; se podía, entonces, investigar el proceso sin tomar en cuenta las tendencias generales del desarrollo evolutivo del escolar. La solución de la tarea «enseñar al niño a estudiar» plantea cuestiones que ya no pueden ser resueltas sin examinar las fuentes del desarrollo psíquico del niño.

La psicología evolutiva es la teoría del desarrollo de la psiquis en la ontogénesis; estudia las leyes del tránsito de un período a otro sobre la base del cambio de los tipos de actividad rectora, de la variación de la situación social de desarrollo, del carácter de las interacciones de la persona con otras, etc. La edad no se caracteriza por una correlación entre las funciones psíquicas aisladas, sino por las tareas específicas de asimilación de los aspectos de la realidad que son asumidos y resueltos por la persona y también por las neoformaciones evolutivas, las nuevas peculiaridades de la actividad, de la conciencia, de la personalidad que surgen en la etapa dada del desarrollo.

Algunos principios de la psicología evolutiva son los siguientes: cada período evolutivo no se estudia aisladamente, sino desde el punto de vista de las tendencias generales del desarrollo, tomando en cuenta las edades precedente y siguiente; las peculiaridades de la edad (los marcos cronológicos y el contenido) no son estáticas, sino que están determinadas por factores histórico-sociales, por requerimientos de la sociedad; cada edad posee reservas de desarrollo, que pueden ser movilizadas si se organizan de manera especial los actos del niño en relación con la realidad circundante y su propia actividad; el pasaje de una edad a otra y las neoformaciones psíquicas en ella están determinadas por el cambio en los tipos de actividad rectora, en la situación social de desarrollo, en las interacciones de la persona con el medio, etc.

La psicología pedagógica es la teoría que pone al descubierto las condiciones que de mejor manera aseguran el desarrollo multilateral de una personalidad armónica, la movilización de las reservas del desarrollo en los diferentes períodos evolutivos de la vida de la persona. La psicología pedagógica pone de

manifiesto y crea las condiciones que favorecen la dirección del proceso de enseñanza y educación.

Mostraremos algunos principios de la psicología pedagógica en el ejemplo de una de sus ramas, la psicología de la enseñanza: la enseñanza se estructura sobre la base de los datos de la psicología evolutiva sobre las reservas de la edad, orientándose al «mañana del desarrollo»; la enseñanza se organiza teniendo en cuenta la presencia de las peculiaridades individuales del alumno, pero no sobre la base de la adaptación a ellas, sino como proyección de nuevos tipos de actividad, de nuevos niveles del desarrollo de los educandos; la enseñanza no puede ser reducida a la trasmisión de conocimientos, a la elaboración y perfeccionamiento de las acciones y operaciones, sino que es, fundamentalmente, la formación de la personalidad del alumno, el desarrollo de la esfera que determina su comportamiento (valores, motivos, objetivos, etc.); el efecto sobre el desarrollo y educativo no es garantizado por cualquier actividad, sino sólo por la actividad de estudio formativa.

7. LA CONCEPCION DE LA ACTIVIDAD DE ESTUDIO Y LA PRACTICA ESCOLAR

Los resultados de las investigaciones comentadas ejercieron una determinada influencia estimulante sobre el trabajo escolar práctico. Se pueden señalar, por lo menos, las siguientes líneas de influencia:

1. La verificación experimental de las importantes reservas cognoscitivas de los alumnos (junto con los datos experimentales de L. Zánkoy) es uno de los fundamentos para renovar y complejizar teóricamente los programas de la escuela primaria.

2. La elaboración de las bases de la psicología de la actividad de estudio, de las exigencias psicológicas hacia las disciplinas escolares permitió crear cursos originales para diversas asignaturas en la escuela primaria y media (matemáticas, idioma ruso, literatura, biología, física, artes plásticas, música). En la verificación experimental, prolongada durante varios años, de estos cursos se acumularon datos que testimonian sobre la posibilidad de una asimilación de mejor calidad por parte de los escolares del material de estudios y también sobre la posibilidad de economizar mucho tiempo si se emplea otro procedimiento, que el ahora existente, de distribución del material en los programas.

3. El estudio experimental de algunos componentes de la actividad de estudio (la asunción de la tarea y de las acciones de estudio, de control y evaluación) permitió encontrar criterios e indicadores de los niveles de su formación en los escolares. Estos criterios e indicadores pueden ser utilizados por los metodistas y los maestros durante la elaboración de procedimientos para el trabajo autónomo, la actividad de estudio independiente y la autoeducación de los escolares (16). Luego de una sistematización complementaria se pueden emplear también para diagnosticar algunos aspectos de la actividad de estudio de los alumnos, durante la preparación de manuales para los maestros y los psicólogos escolares.

4. Las exploraciones provisorias realizadas sobre la accesibilidad del material didáctico para los escolares permiten considerar la formación integral de la actividad de estudio como una de las posibles vías para superar la sobrecarga de los alumnos, uno de los medios para elevar la accesibilidad subjetiva del material de los programas escolares. En esta dirección se plantea elaborar recomendaciones concretas para la escuela.

5. Las características generalizadas del grado de formación de la actividad de estudio en los escolares y de sus nuevas estructuras psicológicas pueden servir como indicadores cualitativos para evaluar integralmente la eficacia del proceso de estudio en la práctica escolar (15), utilizarse en la preparación de manuales para el personal directivo y los inspectores de las escuelas.

En conjunto, en el curso de las investigaciones de la actividad de estudio se usan los siguientes indicadores cualitativos de la eficacia del trabajo del maestro y de los escolares:

a) Niveles de cumplimiento, por los escolares, de los componentes de la actividad de estudio (*tarea de estudio*: comprensión de la tarea del maestro, su asunción «para sí», el planteo autónomo de la tarea, planteo de un sistema de tareas; *acciones de estudio*: procedimientos para diferenciar las relaciones generales en el material didáctico y su concretización; registro de estas relaciones en forma de distintos modelos gráficos y simbólicos; *control y evaluación*: las formas de autocontrol de los escolares son la de pronóstico, que se realiza antes de comenzar el trabajo; de a pasos, que se cumple en el curso del trabajo; de resultados, que se efectúa luego de terminada la labor; los tipos de autoevaluación son: adecuada y no adecuada, global y diferenciada, de pronóstico, de resultado, etc.). Junto con el despliegue de cada componente de la actividad de estudio se puede constatar el grado de autonomía con que el alumno encara su

cumplimiento, la capacidad del escolar para pasar de un componente a otro.

Todos los componentes mencionados de la actividad de estudio pueden ser seguidos en su dinámica evolutiva del primero al décimo grados.

b) Niveles de formación de la posición activa del alumno en la labor de estudio, de maduración del escolar como sujeto de las actividades que él realiza, sujeto de las interacciones con otra persona en el trabajo conjunto, de sujeto de su esfera motivacional, etc.

c) Niveles de formación de los diferentes aspectos de la motivación: características cualitativas de los motivos, objetivos, emociones de los escolares; particularidades del sentido y de la significación de la actividad de estudio para los escolares, etc.

Los indicadores del grado de formación de dicha actividad y de las particularidades personales de los alumnos en el curso de su cumplimiento están en la base de los criterios de aprovechamiento de los escolares que hemos elaborado.

Los resultados de la investigación sobre la formación de la actividad de estudio y sus peculiaridades evolutivas han sido puestos en conocimiento del maestro de la escuela masiva por medio de una serie de publicaciones, un ciclo de recomendaciones metodológicas para los institutos de perfeccionamiento docente, etc.

8. ALGUNAS PERSPECTIVAS DEL ESTUDIO ULTERIOR DE LA ACTIVIDAD DE ESTUDIO

1. Es indispensable continuar el estudio experimental de la estructura de la actividad de estudio, de sus conexiones con el desarrollo psíquico del escolar.

2. Hay que ampliar la investigación de las vías y condiciones de formación de la actividad de estudio del escolar en diferentes periodos evolutivos.

3. Es importante elaborar la teoría del experimento formativo y su realización.

4. Es conveniente acumular y validar pruebas concretas destinadas a determinar los niveles de formación de la actividad de estudio, de sus componentes y sus nuevas estructuras psicológicas.

5. Es indispensable crear un programa de investigación dirigido al estudio amplio de las conexiones entre la formación de la actividad de estudio y sus neoformaciones psicológicas y el

desarrollo multilateral de la personalidad del escolar.

6. Tienen extraordinaria actualidad las diferentes formas y medios a emplear para introducir los resultados de las investigaciones de la actividad de estudio en la práctica escolar del sistema de instrucción pública de la URSS.

Bibliografía

1. V. Davidov. *Tipos de generalización en la enseñanza*, Moscú, 1972, 423 p.
2. V. Davidov. *La categoría de actividad y de reflejo psíquico en la teoría de A. Leóntiev*. —*Boletín de la Universidad Estatal de Moscú*, 1979, № 4, p. 25-41.
3. V. Davidov. *Principales problemas de psicología evolutiva y pedagógica en la actual etapa de desarrollo de la instrucción pública*.—*Cuestiones de psicología*, 1976, № 4, p. 3-15.
4. V. Davidov. *Desarrollo psíquico en la edad escolar inicial*. —*Psicología evolutiva y pedagógica*. Bajo la redacción de A. Petrovski. Moscú, 1973, p. 66-67.
5. V. Davidov, A. Márkova. *El desarrollo del pensamiento en la edad escolar*. —*El principio del desarrollo en psicología*. Bajo la redacción de L. Antsíferova. Moscú, 1978, p. 295-316. (Véase la presente Antología p. 173.)
6. V. Davidov, D. Elkonin, A. Márkova. *Problemas fundamentales en la psicología contemporánea de niños escolares de menor edad*. —*Problemas de psicología general, evolutiva y pedagógica*. Bajo la redacción de V. Davidov. Moscú, 1978, p. 180-206.
7. D. Elkonin. *Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia*. —*Cuestiones de psicología*, 1971, № 4, p. 1423. (Véase la presente Antología p. 104.)
8. D. Elkonin. *Experiencia de estudio psicológico en un grado experimental*. —*Cuestiones de psicología*, 1960, № 5, p. 29-40.
9. D. Elkonin. *Psicología del aprendizaje en el escolar de menor edad*, Moscú, 1974, 64 p.
10. D. Elkonin. *Problemas psicológicos de formación de la actividad de estudio en los escolares de menor edad*. —*Cuestiones de psicología de la enseñanza y la educación*. Bajo la redacción de G. Kostiuk y P. Chamata. Kíev, 1961, p. 12-13.
11. P. Galperin, N. Talízina. *Estado actual de la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales*. —*Boletín de la Universidad Estatal de Moscú*, 1979, № 4, p. 54-63.
12. *La psicología de la enseñanza y la educación. (Problemas de organización del experimento formativo)*. Bajo la redacción de V. Davidov y A. Márkova. Moscú, 1978, 42 p.
13. A. Leóntiev. *Actividad, conciencia, personalidad*, Moscú, 1975, 304 p.
14. A. Leóntiev. *Problemas del desarrollo de la psiquis*, Moscú, 1972, 575 p.
15. A. Márkova. *Criterios psicológicos para evaluar la eficacia del proceso de estudio*. —*Cuestiones de psicología*, 1977, № 4, p. 40-51.
16. A. Márkova. *Vías para investigar la motivación de la actividad de estudio en los escolares*. —*Cuestiones de psicología*, 1980, № 5, p. 47-59.
17. A. Márkova. *La autoeducación de los escolares*. —*Cuestiones de psicología*, 1980, № 3, p. 149-164.
18. *Posibilidades evolutivas de asimilación de los conocimientos (en los*

grados primarios de la escuela). Bajo la redacción de D. Elkonin y V. Davidov. Moscú, 1966, 442 p.

19. *Posibilidades psicológicas de los escolares de menor edad para asimilar las matemáticas*. Bajo la redacción de V. Davidov. Moscú, 1969, 288 p.

20. *Problemas psicológicos de la actividad de estudio en el escolar*. Bajo la redacción de V. Davidov. Moscú, 1977, 310 p.

21. L. Vigotski. *El problema de la periodización evolutiva del desarrollo infantil*. —*Cuestiones de psicología*, 1972, № 2, p. 114-123.

22. E. Yudin. *La actividad como principio explicativo y como objeto de estudio científico*. —*Cuestiones de filosofía*, 1976, № 5, p. 65-78.

DATOS SOBRE LOS AUTORES

Lev Semiónovich Vigotski (1896-1934): eminente psicólogo soviético que ocupa un lugar excepcional en la historia de la psicología. Puso las bases que constituyeron los puntos de partida para el posterior desarrollo de la ciencia psicológica y que determinaron, en gran parte, su estado actual. Autor de numerosísimos trabajos en psicología general, infantil, pedagógica y patológica. Terminó la Facultad de Historia y Filosofía de la Universidad de Moscú y, simultáneamente, el Instituto de Shaniávski en 1917. Comenzó su actividad científico-pedagógica en la ciudad de Gómel. En 1924 fue invitado a trabajar en Moscú, en el Instituto de Psicología, en la Academia de Educación Comunista N. Krúpskaia, en la 2-da Universidad Estatal de Moscú.

A L. Vigotski, junto con otros grandes científicos soviéticos (en primer lugar a S. Rubinstein), le pertenece el mérito de haber elaborado las bases fundamentales de la psicología marxista, que se apoya en la teoría del materialismo dialéctico e histórico. Partiendo de la comprensión materialista de los fenómenos psíquicos, Vigotski elaboró un sistema de originales puntos de vista teóricos y metodológicos, sistema que fue extraordinariamente constructivo y que constituyó el fundamento de la teoría psicológica general de la actividad.

Aunque L. Vigotski trabajó en psicología sólo 10 años, se puede decir que no hay problema de esta ciencia del que no se haya ocupado. Testimonio de ello es incluso la enumeración incompleta de sus principales obras:

El sentido histórico de la crisis psicológica (escrita en 1927); *Pensamiento y lenguaje* (publicada en 1934); *Conferencias sobre psicología* (dictadas en marzo-abril de 1932 en el Instituto Pedagógico de Leningrado); *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (escrita en 1931); *Problemas de psicología infantil* (evolutiva) (1932-1934); numerosos trabajos sobre defectología; *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño* (escrito en 1930); *Estudio sobre las emociones* (escrito, aproximadamente en 1931-1933); *Sobre la psicología de la creación del actor* (artículo escrito en 1932), etc.

Alexandr Románovich Luria (1902-1977): profesor, doctor en ciencias pedagógicas (en la especialidad psicología), doctor en ciencias médicas, miembro de número de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS, eminente psicólogo soviético, fundador de una nueva rama de la psicología, la neuropsicología.

En 1921 terminó la Facultad de Ciencias Sociales en la Universidad de Kazán. Desde ese año comenzó a trabajar en psicología experimental. Sus primeras investigaciones estuvieron dedicadas a problemas de psicología aplicada (psicofisiología del trabajo). En 1923 se traslada a Moscú y se convierte en colaborador del Instituto de Psicología; en este período se ocupa del estudio de los estados afectivos del hombre. Los resultados de dichas investigaciones forman parte de su primera tesis doctoral *La psicofisiología*

de los procesos afectivos, que defendió en 1936. En los años 20, A. Luria junto con Vigótski y otros psicólogos soviéticos (A. Leóntiev, D. Elkonin, etc.) comienza la elaboración de la teoría del desarrollo histórico-cultural de los procesos psíquicos. En esos mismos años se ocupa del estudio del papel de los factores hereditarios y del medio en el desarrollo psíquico del niño (véase A. Luria, F. Yudóvich. *El lenguaje y el desarrollo de los procesos psíquicos en el niño*, Moscú, 1956). En 1930-1931, A. Luria —el primero de los psicólogos soviéticos— emprende el estudio comparativo de la influencia del medio histórico-cultural en el desarrollo de los procesos psíquicos.

Desde 1926, junto con L. Vigotski empieza a realizar investigaciones en una clínica neurológica. Estas primeras investigaciones estuvieron dedicadas al estudio de las alteraciones de los procesos psíquicos en los enfermos parkinsonianos y afásicos y dieron comienzo a una nueva dirección en la psicología: la neuropsicología. Desde 1936 a 1941, A. Luria trabajó en el Instituto de Neurocirujía de la Academia de Ciencias Médicas de la URSS, continuó estudiando, fundamentalmente, diferentes problemas de afasiología. En ese período egresó del 1-er Instituto Médico de Moscú (1936). En 1942 defendió su segunda tesis doctoral dedicada a problemas de afasia. Durante la Gran Guerra Patria fue el director científico del Hospital de recuperación (en los Urales). A comienzos de los años 50, A. Luria vuelve a estudiar los procesos psíquicos en los niños y, especialmente, la formación de la función reguladora del lenguaje. En 1957-1958 se dedica nuevamente a temas de neuropsicología y hasta el fin de su vida ésta fue la esfera fundamental de sus intereses científicos.

Desde 1966 hasta 1977 A. Luria dirigió la cátedra de neuropsicología y neurofisiología (posteriormente denominada de neuro y patopsicología) de la Facultad de Psicología de la Universidad Estatal de Moscú. Es autor de más de 300 trabajos, entre ellos 30 libros.

Obras principales: *Estudios sobre historia del comportamiento* (junto con L. Vigotski), Moscú, 1930; *La afasia traumática*, Moscú, 1947; *El restablecimiento de las funciones cerebrales luego de traumas de guerra*, Moscú, 1948; *Problemas de la actividad nerviosa superior en el niño normal y anormal* (redactor responsable), Moscú, tomo I, 1956; tomo II, 1958; *El cerebro del hombre y los procesos psíquicos*, Moscú, tomo I, 1963; tomo II, 1970; *Los lóbulos frontales y la regulación de los procesos psíquicos* (bajo la redacción de A. Luria y E. Jómskaia), Moscú, 1966; *Análisis neuropsicológico de la solución de problemas aritméticos* (junto con L. Tsvetkova), Moscú, 1966; *Las funciones psíquicas superiores del hombre y su alteración en casos de lesiones locales del cerebro*, Moscú, 1969; *Fundamentos de neuropsicología*, Moscú, 1973; *Principales problemas de neurolingüística*, Moscú, 1975; *Lenguaje y conciencia*, Moscú, 1979.

Alexéi Nikoláevich Leóntiev (1903-1979): destacadísimo psicólogo soviético, miembro numerario de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS, Premio Lenin, doctor en ciencias psicológicas, profesor.

Luego de terminar, en 1924, sus estudios universitarios en el Departamento de Ciencias Sociales en la Universidad Estatal de Moscú trabajó en el Instituto de Psicología y en la Academia de Educación Comunista N.K. Krúpskaia en Moscú. La dirección principal de sus investigaciones científicas se definió cuando, en la segunda mitad de los años 20, se aproximó a L. Vigotski y junto con él y A. Luria comenzó la elaboración de la teoría del origen histórico-social de las funciones psíquicas superiores, específicamente humanas. A ese período pertenece su investigación sobre la memoria y la atención voluntarias, publicada en el libro *El desarrollo de la memoria* en 1931. En los años 30 (al mismo tiempo que S. Rubinstein e independientemente de él), A. Leóntiev encaró la elaboración del problema, esencial para la psicología marxista, de la actividad material, sensorial-objetal como fuente del origen y desarrollo de los

procesos psíquicos y propiedades del hombre. Ya a comienzos de los años 30, en Járkov, A. N. Leóntiev inicia, junto con un grupo de jóvenes científicos (L. I. Bozhóvich, P. Ya. Galperin, A. V. Zaporózhets, P. I. Zínchenko y otros), un nuevo ciclo de investigaciones teóricas y experimentales dedicadas al estudio de la estructura y la génesis de la actividad humana, ante todo, de la práctica y su papel en la formación de los diferentes procesos psíquicos en los distintos peldaños del desarrollo ontogenético. En 1934-1940, A. Leóntiev realizó investigaciones experimentales sobre la génesis de la sensibilidad en el hombre, presentadas en su tesis doctoral *El desarrollo de la psiquis*. En 1942-1945, A. Leóntiev encabezó el trabajo científico del Hospital Experimental de Recuperación. Desde 1944 a 1950 dirigió la sección de psicología infantil en el Instituto de Psicología de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS; desde 1947 fue jefe de la Cátedra de Psicología de la Facultad de Filosofía y desde 1966 decano y jefe de la Cátedra de Psicología General de la Facultad de Psicología de la Universidad Estatal de Moscú. La concepción de la actividad elaborada por A. Leóntiev desarrolla, ante todo, los problemas teóricos y metodológicos más importantes de la psicología.

Obras principales: *El restablecimiento de los movimientos* (junto con A. Zaporózhets), Moscú, 1945; *Problemas del desarrollo de la psiquis* (publicado por primera vez en 1959; mereció el Premio Lenin en 1963); *Actividad, conciencia, personalidad*, Moscú, 1975 (por esta otra A. Leóntiev mereció el Premio Lomonósov de primera categoría).

Alexandr Vladimirovich Zaporózhets (1905-1981): uno de los más destacados psicólogos soviéticos, miembro de número de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS, creador y director del Instituto de Educación Preescolar de la ACP de la URSS, profesor, gran organizador de la psicología y la pedagogía soviéticas.

Luego de terminar la Facultad de Pedagogía en la 2-da Universidad Estatal de Moscú trabajó como auxiliar de laboratorio, luego como asistente de la Cátedra de Psicología de la Academia de Educación Comunista N. Krúpskaia. En 1931 se trasladó a Járkov; trabajó como asistente, jefe de laboratorio del sector de psicología de la Academia de Psiconeurología, docente y jefe de la Cátedra de Psicología del Instituto Pedagógico M. Gorki de Járkov. En los primeros años de la Gran Guerra Patria, A. Zaporózhets trabajó en hospitales. En 1943 comenzó su labor docente en la sección (luego facultad) de Psicología de la Universidad Estatal de Moscú. Desde 1944 dirigió el laboratorio de psicología de los niños preescolares del Instituto de Psicología de la ACP de la RSFSR; en 1960 fue nombrado director del Instituto de Educación Preescolar de la ACP de la URSS, por él creado. Desde sus años de estudiante formó parte del grupo de jóvenes investigadores que dirigía L. Vigotski. Con los nombres de L. Vigotski, de sus compañeros más cercanos A. Leóntiev y A. Luria, está ligado todo el camino creador de A. Zaporózhets. Desde los años 30 comenzó a elaborar sistemáticamente el aspecto ontogenético de la teoría psicológica de la actividad. En los años anteriores a la guerra realizó trabajos sobre la percepción y el pensamiento del preescolar, que mostraron que el punto de partida del desarrollo de los procesos cognoscitivos es la acción práctica. En 1945-1960, con un grupo de colaboradores lleva a cabo un estudio sistemático del desarrollo de los movimientos voluntarios en el niño. En los años 60, Zaporózhets encara la elaboración de la teoría del desarrollo de la percepción infantil; en dicha teoría el desarrollo aparece como proceso de formación de las acciones perceptivas, fundadas en la aplicación de medios específicos, elaborados socialmente: los patrones o modelos sensoriales.

A Zaporózhets le pertenece el gran mérito de haber creado la teoría de la amplificación: el enriquecimiento del desarrollo infantil, de la formación

eficaz de la personalidad del niño como resultado de la educación y la enseñanza dirigidas.

Obras principales: *El desarrollo de los movimientos voluntarios*, Moscú, 1960; *La psicología de los niños de edad preescolar*, Moscú, 1964; *El desarrollo de la percepción en la primera infancia y la edad preescolar*, Moscú, 1966; *La percepción y la acción*, Moscú, 1967.

Daniil Borísovich Elkonin (1904-1984): uno de los más eminentes psicólogos soviéticos, miembro correspondiente de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS, doctor en ciencias psicológicas, profesor. Terminó el Instituto Pedagógico A.I. Herzen (Leningrado). Posteriormente trabajó en este instituto como asistente, luego docente, enseñó psicología infantil en el Instituto Pedagógico N. Krúpskaia de Leningrado, trabajó también como maestro de grados primarios. Se enroló como voluntario y terminó la Gran Guerra Patria con el grado de teniente coronel. Fue colaborador científico y más tarde jefe de laboratorio del Instituto de Psicología de la ACP de la RSFSR. D. Elkonin combinó el trabajo científico con la labor pedagógica; durante muchos años fue profesor de la Facultad de Psicología de la Universidad Estatal de Moscú. Su camino en la ciencia se definió en los años en que trabajó bajo la dirección de L. Vigotski, al desarrollo de cuyas ideas D. Elkonin dedicó toda su vida creadora. Durante muchos años trabajó junto con A. Leóntiev, A. Zaporózhets, P. Galperin, L. Bozhóvich.

El círculo de intereses científicos de Elkonin fue muy amplio. Son conocidas sus investigaciones en psicología de niños de primera infancia, de edad preescolar, escolar inicial, media, adolescente. Estudió el desarrollo de la personalidad del niño, la formación del pensamiento, del lenguaje, la asimilación de la lectoescritura. Elkonin dedicó especial atención a la formación de los distintos tipos de actividad infantil, en primer lugar, la actividad rectora en los diferentes períodos evolutivos (el concepto mismo de actividad rectora fue elaborado conjuntamente por Elkonin y Leóntiev). La teoría de la periodización del desarrollo psíquico de los niños, elaborada por D. Elkonin, es fuente para investigaciones concretas en la URSS y en el extranjero. También prestó gran atención a los problemas prácticos. Creó un método de enseñanza de la lectura sobre la base del análisis de la composición sonora de las palabras y una serie de recomendaciones para los maestros de los grados preparatorios. Es autor de más de 100 trabajos científicos, entre ellos 13 libros monográficos.

Obras principales: *Psicología infantil*, Moscú, 1960; *Psicología del juego*, Moscú, 1978; *La psicología de la formación de la personalidad y los problemas de la comunicación*, Moscú, 1980.

Piotr Yákovlevich Galperin (1902): psicólogo soviético, doctor en ciencias psicológicas, profesor, personalidad emérita de la ciencia de la RSFSR, científico de renombre mundial. Terminó el Instituto de Medicina de Járkov en la especialidad de psiconeurología (1926). Desde 1943, docente y desde 1965, profesor de la Cátedra de Psicología de la Universidad Estatal de Moscú; de 1970 a 1983, jefe de la Cátedra de Psicología Evolutiva de la Facultad de Psicología de la UEM y luego profesor consultante de la misma. El comienzo de la actividad científica de P. Galperin está estrechamente ligado con la historia del desarrollo de la teoría psicológica general de la actividad; fue uno de los colaboradores más cercanos de A. Leóntiev en Járkov (años 30). Las investigaciones realizadas por P. Galperin durante la Gran Guerra Patria hicieron un aporte esencial a la comprensión de la estructura de la actividad. A comienzos de los años 50 formuló la hipótesis sobre la formación por etapas de las acciones mentales. En la teoría por él creada se encarnan los principios rectores de la psicología soviética: la naturaleza histórico-social de la psiquis humana; su estudio desde el punto de vista de la actividad; el principio de la

unidad de las formas externas, materiales e internas, psíquicas, de la actividad humana. La importancia fundamental de la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales consiste en que fue hallada una nueva vía para estudiar la psiquis: la naturaleza y las leyes de formación y funcionamiento de la actividad psíquica son accesibles sólo en el proceso de su formación dirigida, entendida como orientación de diversos tipos por transformación paulatina en forma psíquica de la actividad material externa. El principio de la interiorización obtiene, de esta forma, el estatus de método de investigación psicológica. Los resultados obtenidos en los marcos de esta teoría abren nuevas posibilidades en la enseñanza, la didáctica, etc.

Obras principales: *Resultados fundamentales de las investigaciones sobre el problema de la formación de las acciones mentales y los conceptos*, Moscú, 1965; *La psicología del pensamiento y la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales*. En *La investigación del pensamiento en la psicología soviética*, Moscú, 1966; *Introducción a la psicología*, Moscú, 1976.

Vasili Vasílievich Davídov (1930): jefe de laboratorio del Instituto de Investigación Científica de Educación Preescolar de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS, miembro de número de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS, doctor en ciencias psicológicas, profesor. Trabaja en el área de la psicología evolutiva y pedagógica, en particular, de los niños de edad preescolar y escolar inicial. Elaboró teorías originales sobre la actividad de estudio de los escolares y sobre el desarrollo del pensamiento en el proceso de enseñanza. Autor de las siguientes obras: *Tipos de generalización en la enseñanza*, Moscú, 1972; *Problemas de la enseñanza que desarrolla*, Moscú, 1968; *La actividad de estudio y la modelación* (en colaboración con A. Vardanián), Ereván, 1981. Es redactor responsable de numerosos libros y antologías.

Leonid Abrámovich Vénguer (1925): doctor en ciencias psicológicas, profesor. Desde 1968, jefe del laboratorio de psicología del Instituto de Investigación Científica de Educación Preescolar de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS. Discípulo y colaborador de A. Zaporozhets. La problemática fundamental de sus investigaciones son las leyes del desarrollo de la percepción y del pensamiento en imágenes en la edad preescolar, la formación de las capacidades cognitivas generales y especiales, el diagnóstico del desarrollo intelectual.

Obras principales: *La percepción y la enseñanza en la edad preescolar*, Moscú, 1969; *La génesis de las capacidades sensoriales* (redactor responsable), Moscú, 1976; *El diagnóstico del desarrollo intelectual del preescolar* (redactor responsable), Moscú, 1978; *El desarrollo de las capacidades cognitivas en el proceso de educación preescolar* (redactor responsable), Moscú, 1986.

Nicolái Nikoláevich Poddiákov (1930): Director del Instituto de Investigación Científica de Educación Preescolar adjunto a la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS, miembro de número de la misma, doctor en ciencias psicológicas, profesor. Trabaja en psicología evolutiva y pedagógica, en especial de la edad preescolar. Es autor de una teoría sobre el desarrollo del pensamiento en los niños de edad preescolar y también de originales métodos de investigación de la actividad de búsqueda en los niños. Sus trabajos principales son: *Sobre el desarrollo de las formas elementales del pensamiento en la edad preescolar*, Moscú, 1973; *El pensamiento del preescolar*, Moscú, 1977.

Aelita Kapitónovna Márkova (1934): doctora en ciencias psicológicas, profesora, jefa del laboratorio de psicología del maestro del Instituto de Investigación Científica de Psicología General y Pedagógica de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS. Autora de los siguientes libros: *Psicología de la asimilación del lenguaje como medio de comunicación*, Moscú, 1974; *Psicología de la enseñanza al adolescente*, Moscú, 1975; *La formación*

de la motivación de estudio en la edad escolar, Moscú, 1983. En la actualidad se ocupa de los problemas de la psicología del estudio y de la docencia.

Liudmila Filípovna Obújova (1938): candidata a doctor en ciencias psicológicas, docente de la Cátedra de Psicología Evolutiva de la Facultad de Psicología de la Universidad Estatal de Moscú. Autora de los siguientes libros: *Etapas de formación del pensamiento infantil*, Moscú, 1972; *La concepción de Jean Piaget: a favor y en contra*, Moscú, 1981. En la actualidad estudia los problemas del desarrollo funcional y evolutivo de la psiquis del niño.

Valentina Yákovlevna Liáudis (1933): doctora en ciencias psicológicas, profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad Estatal de Moscú. Especialista en psicología evolutiva y pedagógica. En el centro de sus intereses científicos se encuentran los problemas de formación y desarrollo de la personalidad, la naturaleza comunicacional de la enseñanza. Autora de los siguientes libros: *La memoria en el proceso del desarrollo*, Moscú, 1976; *Bases psicológicas de formación del lenguaje escrito en los escolares de menor edad*, Kishiniov, 1983 (conjuntamente con I. P. Negure) y otros.

Lidia Ilínichna Bozhóvich (1908-1981): destacada científica soviética, doctora en ciencias psicológicas, profesora.

Siendo aún estudiante de la Universidad Estatal de Moscú realizó, bajo la dirección de L. Vigotski, su primera investigación experimental sobre psicología de la imitación. Desde 1931 trabajó en la Academia de Educación Comunista N.K. Krúpskaia, en la Cátedra de Psicología encabezada por L. Vigotski. Desde ese momento y a lo largo de casi medio siglo realizó una labor de investigación científica, práctica y docente en psicología evolutiva y pedagógica y en psicología de la personalidad. Junto con A. Leóntiev, A. Luria, A. Zaporózhets, P. Zínchenko trabajó en investigación científica en la sección de psicología de la Academia de Psiconeurología de Járkov. En los años de la Gran Guerra Patria encabezó la sección de terapia laboral del hospital en la ciudad de Kishtim. En 1939 defendió la tesis de candidato a doctor en psicología dedicada a las cuestiones de la asimilación, por los alumnos, de la ortografía y que demostró el gran papel de los motivos en la actividad del escolar. L. Bozhóvich trabajó aproximadamente 40 años en el Instituto de Investigación Científica de Psicología General y Pedagógica de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS; durante más de 30 años dirigió el laboratorio de formación de la personalidad, creado por ella en dicho instituto. Para el desarrollo de la psicología soviética de la personalidad y de la educación tuvo gran importancia la investigación integral, organizada por L. Bozhóvich, de la personalidad del escolar en la vida real y en la actividad en el colectivo escolar. En las investigaciones de psicología de la personalidad y psicología infantil jugó un papel esencial el principio que ella formulara: es posible comprender las leyes del desarrollo psíquico del niño sólo si tomamos en consideración su esfera motivacional y de las necesidades. Los datos de un análisis profundo de las leyes de formación de la personalidad de los niños, acumulados durante tres decenas de años, fueron generalizados por L. Bozhóvich en su tesis doctoral y luego en el libro *La personalidad y su formación en la edad infantil* (1968), libro que mereció el primer premio de la ACP de la URSS.

Obras principales: *Cuestiones de psicología de la personalidad del escolar*, Moscú, 1961; *Estudio de la motivación del comportamiento en niños y adolescentes*, Moscú, 1972; *La personalidad y su formación en la edad infantil*, Moscú, 1968.

Maia Ivánovna Lísina (1929-1983): conocida psicóloga soviética, doctora en ciencias psicológicas, profesora.

Luego de terminar, en 1952, la carrera en el departamento de psicología de la Facultad de Filosofía de la Universidad Estatal de Moscú, fue aspirante

del profesor A. Zaporózhets. En 1962, jefa del laboratorio de psicología de niños de primera infancia y de edad preescolar. En 1974 defendió su tesis doctoral *Particularidades evolutivas e individuales de la comunicación con los adultos en los niños, desde el nacimiento hasta los siete años*. Desde 1976 encabezó la sección de psicología evolutiva del Instituto de Investigación Científica de Psicología General y Pedagógica de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS. M. Lísina encabezó una nueva dirección en la psicología infantil: la psicología de la primera infancia con diferenciación de las microfases en el desarrollo de los niños de esta edad, la definición de la actividad rectora, las neoformaciones psíquicas fundamentales, el revelamiento de las bases sobre las que se forma la personalidad del niño. M. Lísina es la primera investigadora en la ciencia psicológica que sometió a una investigación sistemática y profunda la génesis de la comunicación en los niños: sus formas, sus fuerzas motrices, la interrelación con la actividad vital general del niño. Sus trabajos hicieron un aporte esencial a la elaboración de la teoría psicológica general del desarrollo del niño. A la pluma de M. Lísina pertenecen más de 100 publicaciones científicas. Sus trabajos se tradujeron y publicaron en Bulgaria, la RDA, los EE.UU., Japón, Italia, etc.

Obras principales: *Particularidades evolutivas e individuales de la comunicación con los adultos en los niños, desde el nacimiento hasta los siete años*. Tesis doctoral. Moscú, 1974; *Particularidades de la comunicación en los niños en la primera infancia durante las acciones realizadas conjuntamente con los adultos*. En *El desarrollo de la comunicación en los preescolares*, capítulo IV, Moscú, 1974; *Investigaciones sobre problemas de psicología evolutiva y pedagógica*, Moscú, 1980.

- Actividad -9-14, 19, 21, 23, 24, 28, 52, 57, 58, 60-63, 68, 69, 73, 74, 76, 77, 78, 80, 82-86, 93, 95, 96, 98-101, 108-112, 114-118, 119-123, 125, 127, 128, 131, 156, 159, 160, 167, 170, 171, 174, 181, 183, 187-192, 195, 198, 208, 210-212, 215, 217, 218, 226-232, 235-239, 242, 250, 251, 257, 258, 263-264, 266, 267, 269, 273, 275, 277, 278, 281-283, 288, 297, 302, 318, 319, 320, 322-324, 325, 328, 330, 332, 336, 337, 340, 341, 343.
- categoría de -206, 336.
- cognoscitiva -168, 172, 260, 286, 290, 293, 294, 330.
- colectiva -6-8, 120, 220, 232, 247.
- comunicativa -275-282, 284, 285, 287-289, 290, 293-295.
- condiciones de la -206, 207, 286.
- creadora -169.
- de exploración -171, 342.
- de comunicación -116, 120, 121, 275-278, 296.
- de estudio -13, 73, 119, 121, 122, 150, 176, 177, 187, 188, 190-192, 212, 221, 236, 237, 248, 316-319, 321, 323-332, 333-337, 342.
- de experimentación -170, 171.
- de juego, lúdica -10, 11, 12-14, 77, 82, 84-86, 95, 97, 114, 236, 237, 239, 246, 247.
- desarrollo de la -72, 171, 277.
- determinantes de la -6.
- laboral -71, 144, 190.
- enfoque de la -10, 318, 327, 341.
- estructura de la -10, 12, 14, 23, 108, 215, 218, 341.
- formas de la -173, 220, 266.
- funciones de la -225.
- genérica -323.
- individual -6, 7.
- intelectual -168, 180, 181, 188, 191, 241.
- medios (procedimientos) de la -151, 192, 239, 240.
- mental -168, 172, 175, 179, 243.
- mnémica -208.
- niveles de la -243.
- objetal -117, 118, 121, 206, 209, 211, 283, 291, 302, 320.
- objetal-instrumental -117.
- objetal-práctica -208-211, 214, 225.
- objetal-sensorial -182, 339.
- organización de la -195, 199.
- plástica -236, 237, 246, 247.
- práctica -80, 82, 168, 172, 236, 246, 247, 278, 290, 305.
- productos de la psíquica (psicológica) -111.
- rectora -116, 118, 119, 120, 122, 190, 236, 237, 263, 295, 332, 341, 344.
- simbólica -219.
- sistema de la -213, 217, 218.
- tareas de la -111, 114, 115, 225.
- teoría de la -318, 338, 340, 341.
- tipos de -77, 91, 108, 109, 115, 121, 122, 156, 157, 159, 160, 161, 163, 173, 181, 185, 187, 221, 232, 236, 240, 275, 276, 280, 284, 286, 290, 323, 333, 341.
- verbal -131, 212.
- Afasia -339.
- Afecto (componentes, tendencias, procesos) -100, 109, 251, 253-

255, 257, 259, 260, 262, 267, 269, 277, 278, 338.

Aferentización -242.

Asociación -303.

Asociacionismo -149, 151, 199, 208, 302, 318.

Atención -7, 50, 66, 67, 207, 275, 278, 280, 282, 339.

Autoconciencia -21, 121, 261, 262, 264, 273.

Autoconocimiento -260, 277.

Autocontrol -187-189, 316, 330, 334.

Autodesarrollo -169-171, 172, 320.

Autoeducación -329, 330, 334, 336.

Autoobservación -126, 128.

Autoorganización -187, 188, 190.

Autorregulación -317.

Autoperfeccionamiento -172.

Autotransformación -324.

Autovaloración -187, 189, 261, 270, 316, 330, 334.

Capacidades -156, 158, 163, 166, 174, 176, 177, 190, 206, 209, 212, 230, 232, 235, 237, 244, 252, 267, 276, 304, 322, 326.

cognoscitivas -157, 161, 342.

desarrollo de las -145, 156, 163, 228.

especiales -156, 157, 159.

formación de las -143, 159, 165, 166, 172, 229, 301.

intelectuales -157, 159, 160, 165.

problemas de las -156, 159.

tipos de -156.

Carácter -111.

Carácter voluntario -64-66, 68, 71, 177, 208, 228, 269, 328, 330.

desarrollo del -67, 86.

formación del -65, 66, 188.

Caracteres Braille -215.

Colectivo -115, 190, 248.

Comunismo

educación comunista -5.

relación comunista -5.

Conductismo (teoría conductista) -27, 72, 233, 240, 241, 280.

Crisis (del desarrollo infantil) -105, 255, 256, 261, 262, 263, 265, 273.

Cronotopo -216, 217, 220, 222.

Deprivación -261, 265.

Disposición

motora -76.

valorativa -232.

Egocentrismo -232, 246, 293, 297.

Emociones (emocionalidad, vivencias emocionales, componentes emocionales, carácter, matiz emocional) -11, 59, 86, 95, 232, 247, 251, 257, 262, 263, 265, 266, 269, 270, 278, 287, 288, 289, 335, 338.

Empirismo -310.

Esfera

afectiva y de las necesidades -109, 110.

motivacional -252, 328, 335.

motivacional-emocional -243.

motivacional y de las necesidades -109, 121-124, 191, 343.

Estudio -109, 263, 318-320, 323-325, 331, 343.

proceso de -302, 315, 324, 327.

tipos de -140, 141, 235.

Experimento

de constatación -23, 24.

educativo -175, 231.

formativo -23, 24, 174, 326, 327, 335, 336.

natural -326.

Familia -113, 119, 176, 261, 263, 279.

Filogénesis -29, 37, 183, 238.

Forma (función) intersíquica -6.

Forma (función) intrapsíquica -6.

Funcionalismo -318.

Funciones psíquicas (psicológicas) -6, 8-10, 14, 23, 29, 36, 44, 55, 56, 84, 206, 250, 251, 257, 318, 332.

inferiores -19, 207.

superiores -8, 9, 19, 38, 42, 157, 167, 206, 207, 248, 250, 251, 338, 339.

Frustración -255, 256, 259.

Hábitos -65, 72, 73, 81, 82, 127, 128, 304, 308, 315, 316, 317, 321.

formación de los -72, 329.

Habilidades -71-73, 75, 81, 143, 181, 229, 230, 239, 302, 306, 321, 322, 329.

Idioma -131, 231, 271, 272, 308, 309, 313, 319, 339.

asimilación del -192, 297, 342.

gramática del -223.

natural -179.

sintaxis del -223.

unidades del -139.

Imaginación -84, 85, 161, 246, 251.

Inclinaciones -229, 232, 297.

Instinto -86, 257.

Intelecto -109, 110.

desarrollo del -109, 110, 118, 125, 136, 141.

operaciones del -270.

teoría del -110.

Interiorización -7, 15, 128, 159, 160, 174, 196, 225, 342.

Introspeccionismo -27, 302.

Juego -61, 63, 66, 68, 77-87, 88-96, 97-102, 109, 111, 112, 114, 118, 159, 166, 212, 236, 237, 248, 262, 267, 268, 273, 288, 290, 323, 341.

didáctico -161, 245.

de roles -111, 121, 122, 237, 266.

temático -237.

Lenguaje -8, 13, 21, 28, 131, 132, 202-204, 206, 220, 223, 234, 248, 260, 272, 276, 283, 296, 308, 338, 341, 343.

acciones del -222.

comunicación -260.

dáctil -212, 215, 224.

desarrollo del -118, 175, 309.

funciones del -199, 339.

plano del -128.

partes del -139.

Materialismo

dialéctico -338.

histórico -338.

Madurez (maduración) sexual -119, 123, 238, 239.

Mecanicismo (concepción mecanicista) -233, 240, 303.

Memoria -7-9, 10, 12, 19, 44, 49, 51, 64, 68, 84, 85, 206, 209-211, 212-214, 251, 258.

desarrollo de la -215, 217, 220, 222, 223, 225, 226, 343.

formas de la -211, 212, 219, 225.

inmediata (involuntaria) -207, 208, 225.

problemas de la -208.

voluntaria -83, 208, 225, 339.

Mnemotécnica -50, 51.

Morfogénesis -240.

Motivación -76, 191, 252, 253, 324, 328, 331, 335, 336, 343.

niveles de la -242.

subordinación de la -268.

Motivos -60-66, 68-70, 72, 73, 76, 77, 78, 108, 110, 112, 114, 115, 118, 121-123, 187, 191, 192, 208, 232, 236, 238, 252, 253, 268, 269, 276-278, 284, 285, 291, 295, 296, 317, 318, 333, 335, 343.

Necesidades -110, 246, 253, 255, 256-261, 265, 266-269, 273, 274, 276-281, 282, 284, 295, 296.

Neconductismo -318.

Neofreudismo -110.

Nominalismo -149, 151.

Niños ciegosordomudos -211, 214, 219, 225.

Ontogénesis (desarrollo ontogenético de la psiquis del hombre) -5, 7, 10, 19, 20, 28, 29, 158, 206, 207, 209, 210, 212, 213, 214, 230, 232, 233, 236, 238, 240, 250, 251, 254, 255, 264, 265, 274, 275, 292, 306, 332, 340.

Parkinsonismo -339.

Pedagogía marxista -43.

Pensamiento -8-10, 12, 14, 16-19, 28, 30, 34, 37, 84, 85, 109, 136, 149, 167, 168, 170, 184, 199, 206, 231, 234, 235, 241, 248, 250, 251, 270, 272, 273, 338, 340, 341, 342, 343.

abstracto -177, 183.

características del -175, 264.

científico -136.

creativo -172.

desarrollo del -140, 141, 168-172, 195, 336, 342.

empírico -9, 328.

empírico-clasificador -147.

esquema del -140.

estructura del -137, 235.

formas del -175, 178, 248.

lógico -158, 161.

en imágenes -147, 161, 242, 244, 246, 342.

teoría del -181.

teórico -153, 154, 177, 179, 185,

- 187, 188, 190, 319, 328, 329.
teórico-científico -152.
tipos de -144, 150, 179, 181, 189.
verbal -132.
- Percepción -9-11, 64, 68, 85, 128, 138, 159, 164, 167, 184, 194, 196, 239, 242, 244, 246, 248, 250, 251, 257, 258, 270, 272, 276, 282, 295, 296, 302, 304, 309, 340, 341, 342.
campo de la -139.
desarrollo de la -161, 167, 342.
problema de la -226.
procesos de la -158, 243.
- Personalidad -10, 11, 14, 15, 19-21, 28, 35, 100, 102, 106, 124, 192, 226, 227, 230, 236, 242, 251, 264, 268, 269, 275, 285, 297, 317, 318, 331, 332, 336, 340, 343.
características de la -252.
concepción de la -35.
creativa -154.
cualidades de la -245, 253, 285.
desarrollo de la -64, 84, 85, 93, 99, 102, 108, 109, 110, 124, 147, 252, 255, 265, 315, 320, 335, 341, 343.
desintegración de la -262.
disposiciones de la -242.
estados de la -180.
estructura de la -262.
formación de la -57, 63, 113, 115, 119, 120, 228, 229, 233, 240, 243, 244, 246, 247, 250, 254, 255, 258, 259, 262, 265, 266, 269, 296, 333, 341, 343, 344.
particularidades de la -189, 254.
propiedades de la -180, 241
- Pictograma (pictografía) -52, 53, 54.
- Psicología marxista -338.
Psicología pedagógica marxista
Propiopercepción -67.
- Reacción de orientación -207.
- Reflejos
condicionados -280.
incondicionados -280.
- Revolución técnica -145.
- Rol -63, 66, 68, 77-79, 86-95, 97-99, 100-102, 118, 267, 268.
- Sensibilidad -111, 112, 124, 240.
- Sensualismo -149, 151, 199, 301, 304, 306, 309, 310.
- Sentido personal -244.
- Signos (símbolos) -6, 7, 9, 44, 46, 49-53, 56, 151, 158, 179, 272, 338.
- Sistemas
de signos -242.
estructura de los -251.
formación de los -268.
integrativos -254, 264.
psíquicos -250.
soviético de educación preescolar -229.
- Sistémico (enfoque) -242.
- Talento -84.
- Temperamento -111.
- Teoría historico-cultural -7, 8.
- Vitalismo -34.
- Voluntad (actos voluntarios, acciones voluntarias, cualidades de la, procesos de la) -7, 60, 62, 71, 85, 230, 248, 251, 252, 253, 258.
- Würzburg (escuela de) -33.

- 192, 236-237, 240, 248, 266, 268, 274, 287, 297, 300, 308, 314, 320, 323, 326, 336-337, 339, 341.
- Engels F. 124, 182, 183, 192, 312.
- Rigurin N. 290, 297.
- Frádkina F. 114, 117.
- Freud S. 110-111.
- Galperin P. 8, 12, 15, 18, 22, 113, 126, 168, 174, 194, 200-201, 234-235, 248, 300, 303, 309, 312, 318, 326, 336, 340-341.
- Galton F. 39, 40-41.
- Gesell A. 281, 297.
- Gmurman V. 248.
- Gorbachova V. 63.
- Groos K. 38.
- Gueórguiev L. 135, 312.
- Guinévskaia T. 74, 76, 78.
- Gurévich K. 60, 166.
- Guriánov E. 73.
- Hall, S. 239, 248.
- Harlow H. 281, 297.
- Herzen A. 341.
- Ilg F. 281, 297.
- Inhelder B. 194, 226.
- Istómina Z. 68, 83, 225.
- Izard K. 287, 297.
- James W. 180.
- Janet P. 208-209, 222, 225.
- Jómskaia E. 339.
- Kalmikova Z. 157, 167.
- Kapitsa P. 243.
- Karplus R. 293, 297.
- Kárpova S. 12.
- Kistiakóvskaia M. 280, 281, 287, 297.
- Kolmogórov A. 133.
- Komensky Ya. 143.
- Köhler W. 28, 45, 129.
- Kostiuk G. 233, 248, 336.
- Abbrámova G. 191, 192.
- Aebli H. 194-195, 196-199, 201, 205.
- Aidárova L. 307, 309.
- Aksárina N. 248.
- Anániev B. 156, 180.
- Anderson A. 248.
- Antsíferova L. 173, 274, 336.
- Baer D. 281, 296.
- Bandura A. 233, 247.
- Bajtín M. 216.
- Bernshtein N. 72, 73, 242, 247.
- Bijou W. 281, 296.
- Blonski P. 40, 105-106, 107.
- Bloom B. 228, 248.
- Bodaliov A. 276, 296.
- Bogdánova V. 19, 206, 225.
- Bosinelli M. 281, 296.
- Bozhóvich L. 8, 20, 116, 238, 248, 250, 266, 287, 296, 340, 341, 343.
- Brackbill I. 287, 296.
- Bruner J. 230, 233, 248.
- Burbaki N. 184.
- Bühler K. 8, 26-40, 42, 239, 248.
- Campbell D. 280, 297.
- Chamata P. 336.
- Davídov V. 16, 18, 22, 24, 143, 173, 177-178, 185-187, 190, 193, 236-237, 248, 297, 307, 311, 314, 316, 336-337, 342.
- Denísova M. 290, 297.
- Dilthey W. 35.
- Dimanshtein I. 77.
- Diesterwerg A. 143.
- Dragunova T. 120, 297.
- Driesch H. 34-35.
- Diáchenko O. 166.
- Evans E. 228, 241, 248.
- Einstein A. 243.
- Elkonin D. 8, 13-14, 22, 83, 104, 120, 166, 168, 174, 176, 185, 190,

Koroliov F. 248.
Krúpskaia N. 143, 228, 229, 248,
338, 339, 340, 341.
Külpe O. 27.
Lebeg A. 133.
Levi-Gorinévskaia E. 74.
Lenin V. I. 183, 192.
Leóntiev A. 8, 10, 11, 12, 19, 21,
57, 71, 72, 77, 83, 107, 108, 118,
156, 157, 166, 173, 174, 180,
183, 186, 192, 206, 208, 225,
226, 229, 236, 237, 238, 242,
248, 265, 274, 276, 277, 297,
301, 318, 320, 326, 336, 339,
340, 341, 343.
Lesgaft 57, 71, 81.
Liáudis V. 19, 206, 226, 343.
Lipsitt L. 296.
Lísina M. 16, 21, 116, 274, 279,
282, 287, 289, 297, 343, 344.
Luria A. 8-11, 26, 43, 326, 338-
339, 340, 343.
MacGrow M. 233, 248.
Makárenko A. 228, 229, 248.
Manuilenko Z. 65, 67, 83.
Márkova A. 16, 18, 22, 173, 187,
191, 192, 290, 297, 307, 316,
336, 342.
Marx C. 182-183, 192.
Mehrabían A. 289, 297.
Mendel G. 39, 40-41.
Menchínskaia N. 157, 167.
Míteva L. 292, 293, 294.
Miasíschev V. 156.
Moore O. 233, 248.
Mescheriakov A. 226.
Mescheriakova S. 288, 297.
Negure I. 343.
Nepómniashaia N. 167, 286, 293,
297.
Neveróvich Ya. 83, 232, 248, 304.
Obújova L. 16, 18, 138, 194, 343.
Obujovski 277, 297.
Pávlov I. 280, 297, 302-303.
Pestalozzi J. 32, 143.
Peters 40-41.
Petrovski A. 192, 336.
Piaget J. 18, 109, 111, 116-117,
125, 135-137, 141, 180, 182, 194-
195, 199, 226, 231, 239, 241,
246, 248, 272, 343.
Pearson K. 39-40.
Poddíakov N. 16, 17, 167, 168, 231,
237, 248, 305, 342.
Ponomariov Ya. 157, 167, 293, 297.
Próskura E. 293, 297.
Pushkin V. 192.
Púshkina A. 192.
Reshétova Z. 313.
Rickert H. 35.
Rozengard-Pupkó G. 116.
Rubinstein S. 107-108, 156-157,
167, 229, 333, 248, 318, 338-339.
Rúzskaaia A. 12, 167, 296, 297, 304-
305.
Séchenov I. 272.
Schelovánov N. 72, 248, 256.
Shuare M. 24.
Shumilin E. 143.
Símonov P. 277, 298.
Slávina L. 114.
Smedslund J. 293, 298.
Smirnov A. 19, 108, 208, 226.
Smirnova E. 276, 292-294.
Spiker Ch. 296.
Spitz R. 287, 298.
Suppis P. 233, 248.
Suomi S. 281, 297.
Sújina V. 167.
Sujóbskaia G. 307.
Talízina N. 168, 206, 312, 318, 336.
Teplov B. 156, 163, 167.
Tíjonova A. 307.
Troshin 84.
Tsvetkova L. 339.
Úsova A. 248, 303.
Ushinski K. 57, 65, 143.
Vardanián A. 342.
Vedénov 280, 298.
Vénguer L. 16, 17, 156, 166-167,
230-231, 237, 249, 304-305, 342.
Venturini A. 281, 296.
Vétrova 287.
Vigotski L. 5-11, 13, 16, 19, 23-24,
26-27, 50, 105-107, 109, 118, 121,
125, 157-158, 167, 174, 180, 186,
190, 193, 206-207, 226, 229, 233,
237-238, 242, 248-251, 255-257,
266-267, 271, 274, 290, 298, 301,
318, 322, 326, 337-341, 343.
Walters R. 233, 247.
Wallon H. 120, 238, 249, 287, 298.
Watts D. 230, 249.
Wiener N. 243.
White B. 230, 249.
Wolf K. 298.
Yaroshevski M. 26.
Yudin E. 337.
Yudóvich F. 339.
Zánkov L. 333.

Zaporózhets A. 8, 11, 12, 19, 22, 57,
67, 71, 83, 108, 158, 167, 174,
207, 226, 228, 248, 274, 275,
279, 297, 298, 300, 303, 304,
326, 340, 343, 344.

Zínchenko P. 12, 19, 108, 167, 208,
226, 340-343.
Zínchenko V. 12, 167, 243, 249,
304.
Zhúrova L. 167.

AL LECTOR

La Editorial de quedará muy reconocida si le comunica usted su opinión del libro que le ofrecemos, así como de su traducción, presentación e impresión. Le agradeceremos también cualquier otra sugerencia.

Nuestra dirección:
Editorial Progreso
Zúbovski bulvar, 17
Moscú, URSS