

# ANEXOS

## UNIDAD DIDÁCTICA I

### Actividad inicial Primera sugerencia

#### LOUISE BROWN, LA PRIMERA “BEBÉ DE PROBETA”

Louise Brown, la primera “bebé de probeta”, nació el 25 de julio de 1978, en el viejo pueblo textil de Oldham, al noroeste de Inglaterra. No fue concebida en un tubo de ensayo, sino al colocar un óvulo maduro de su madre de 30 años de edad, Lesley Brown, en un plato con fluido que contenía espermatozoides de su padre de 38 años de edad, John Brown. Dos días después, tiempo en el que el organismo unicelular resultante se multiplicó en 8 células, el embrión se implantó en el útero de Lesley.

Hasta este suceso sin precedente, Lesley y su esposo, un chofer de camión que trabajaba para la British Railway Network, eran – según su propia descripción- una pareja común que vivía en una casa barata en Bristol. Después de siete años de no lograr concebir, decidieron probar el método, entonces experimental, *in vitro*. La realización del deseo de los Browns fue la culminación de más de una década de investigación metódica por parte de Patrick Steptoe, un ginecólogo, y de Robert Edwards, un fisiólogo de la Cambridge University. El resultado fue, más que un bebé; que el trabajo de Steptoe y Edwards hizo surgir una nueva rama de la medicina: la tecnología de la reproducción asistida.

Las preguntas flotaban en el aire mientras Lesley y John Brown esperaban el nacimiento de lo que se denominaría, en los encabezados, el “bebé milagroso” y el “bebé del siglo”. La historia desató un debate acerca de las implicaciones morales de modificar la naturaleza. Lesley fue revisada y monitoreada su atención más frecuentemente que la mayoría de las madres embarazadas y, como medida de prevención, pasó los últimos tres meses de su embarazo en el hospital. El nacimiento tuvo lugar aproximadamente dos semanas antes de la fecha esperada, por medio de una cesárea, ya que Lesley desarrolló toxemia (envenenamiento de la sangre) y parecía que el feto ya no ganaba peso. El nacimiento transcurrió sin complicaciones. La bebé rubia, de ojos azules y con 5 libras y 12 onzas de peso era, definitivamente, una hermosa niña normal que surgió llorando con firmeza, “No existe ninguna diferencia entre ella y cualquier otra niña pequeña”, afirmó su padre, “solamente le ayudamos un poco a la naturaleza”.

En la época en que Louise celebró su cuarto cumpleaños, tuvo una hermana “de probeta”, Natalie, nacida el 14 de junio de 1982. Louise nació con la constitución fuerte, la frente amplia y las mejillas rollizas de su padre y la nariz aguileña y la boca curva de su madre – y también su temperamento arrebatado-. Cuando acudía al jardín de niños, era una niña mentalmente precoz, traviesa y (según admiten sus padres) “malcriada”. En su adolescencia, al igual que muchos de sus compañeros de clases, le gustaba nadar y montar a caballo, usaba dos aretes de oro en cada oreja. Veía MTV y estaba enamorada del actor Tom Cruise. En el último reporte, en su vigésimo cumpleaños, Louise Brown trabajaba en una estancia infantil en Bristol, Inglaterra, y dijo que le agradaba mucho cuidar niños. También le gusta nadar, acudir a bares y jugar dardos, dijo que no es distinta de otros muchachos de su edad.

#### ABEL DORRIS Y EL SÍNDROME DE ALCOHOLISMO FETAL.

El síndrome de alcoholismo fetal (SAF), un conjunto de anomalías que presentan los hijos de madres que beben durante el embarazo, es una de las causas del retraso mental. Pero en 1971, cuando el escritor Michael Dorris adoptó a un niño sioux de tres años de edad, cuya madre era una empecinada consumidora de alcohol, los hechos sobre el SAF no tenían una amplia divulgación ni se habían investigado mucho científicamente, aun cuando el síndrome se había observado durante siglos. No fue sino hasta 11 años después, como lo relata Dorris en *The Broken Cord*, que descubrió el origen del problema de desarrollo de su hijo adoptivo.

El niño, llamado Abel, nació casi siete semanas antes de tiempo, con bajo peso, y había sufrido de abuso y desnutrición antes de ser llevado a un hogar sustituto. Su madre había muerto de envenenamiento alcohólico a los 35 años de edad. A su padre lo golpearon hasta matarlo en un callejón, después de un gran número de arrestos. El niño era bajo de estatura para su edad, no tenía control de los esfínteres y sólo podía decir como 20 palabras. A pesar de que le habían diagnosticado un retraso mental leve, Dorris tenía la seguridad de que en un ambiente positivo el niño podría mejorar y llegar a un nivel normal.

Abel no mejoró. Cuando cumplió 4 años todavía usaba pañales y pesaba tan sólo 12 kilos con 150 gramos. Tenía problemas para recordar nombres y compañeros de juego. Su nivel de actividad era demasiado elevado., la circunferencia de su cráneo era demasiado pequeña y padecía ataques convulsivos graves e inexplicables.

Conforme pasaron los meses Abel tuvo problemas para aprender a contar, a identificar los colores primarios y para atarse las agujetas. Antes de entrar a la escuela fue etiquetado con “problemas de aprendizaje”. Su CI era, y así permaneció, de 65. Gracias a los esfuerzos de una dedicada maestra de primer grado, Abel aprendió a leer y a escribir, pero su nivel de comprensión era bajo. Cuando terminó la escuela primaria en 1983, “aún no era capaz de sumar, restar, contar, dinero o identificar de forma consistente la ciudad, el estado, el país o el planeta en que vivía”.

A los 20 años de edad, Abel Dorris había entrado a un programa de entrenamiento vocacional y se había mudado a un hogar supervisado, a donde se había llevado su colección de animales de peluche, muñecos de papel, historietas de periódico, fotografías familiares y sus viejas tarjetas de cumpleaños. A los 23 años, cinco años antes de la muerte de su padre, fue atropellado y muerto por un automóvil.

#### HELEN KELLER Y EL MUNDO DE LOS SENTIDOS

“Nunca podemos perder lo que hemos disfrutado una vez”, escribió la autora Helen Keller (1880-1968). Helen nunca vio una puesta de sol, una montaña, la luz de la luna, un océano ni cualquier otra cosa después de los 19 meses de edad. Fue entonces cuando contrajo una fiebre misteriosa que la dejó sorda y con una inexorable disminución de la vista.

Antes de su enfermedad, Helen había sido un bebé normal y saludable –vívaz, amistosa y afectuosa-. Después se volvió inexpresiva y no respondía. Al año de edad había

empezado a caminar, después, se colgaba de la falda de su madre o se sentaba en su regazo. También había empezado a hablar, una de sus primeras palabras fue agua. Después de su enfermedad, continuó diciendo “wa-wa”, pero no mucho más.

Las puertas sensoriales a la exploración del mundo de Helen se habían cerrado, aunque no por completo. Privada de los sentidos, empezó a utilizar más los tres restantes, especialmente el olfato y el tacto. Posteriormente explicó que podía distinguir a un médico, de un carpintero por el olor del éter o la madera que provenía de ellos. Ella utilizó las yemas de los dedos, siempre activas, para seguir el “delicado temblor de las alas de la mariposa...los suaves pétalos de las violetas...la clara y firme silueta de la cara y las extremidades, el suave arco del cuello de un caballo y el toque de su nariz como terciopelo”. Los recuerdos del mundo diurno que alguna vez habitó le ayudaron a darle un sentido a la noche monótona en la que después se encontró.

En ocasiones, cuando los miembros de la familia hablaban entre sí, ella se ponía entre ellos y tocaba sus labios, y luego movía de forma frenética los suyos, pero nada sucedía. Su frustración encontró salida en berrinches violentos e inconsolables; pateaba y gritaba hasta quedar exhausta. Por lástima, sus padres complacían sus caprichos.

Finalmente, más por desesperación que por esperanza, contrataron una maestra para ella, una mujer joven llamada Anne Sullivan, quien tenía problemas de visión y que había sido entrenada en una escuela para ciegos. Al llegar a la casa de los Keller, Sullivan encontró que Helen, de 6 años, era “salvaje, voluntariosa y destructora”. Una ocasión, después de descubrir cómo utilizar una llave, encerró a su madre en la despensa de la cocina. En otra ocasión, frustrada por los intentos de su maestra de deletrear la palabra muñeca en la palma de su mano. Helen estrelló su nueva muñeca contra el piso, haciéndola pedazos.

No obstante, ese mismo día la pequeña niña logró su primer avance lingüístico. Mientras ella y su maestra caminaban en el jardín, se detuvieron a beber de la bomba. Sullivan colocó la mano de Helen bajo el chorro, al tiempo que deletreaba “a-g-u-a” una y otra vez sobre su mano. “Me quede inmóvil” Helen escribió después, “con toda mi atención puesta en los movimientos de sus dedos. Repentinamente, tuve una vaga conciencia de algo que había olvidado – una emoción de pensamientos que regresaban, y de alguna manera el misterio del lenguaje me fue revelado -. Supe entonces que “a-g-u-a” significaba ese algo maravilloso y frío que fluía sobre mi mano. ¡Esa palabra viva despertó mi alma, le dio luz, esperanza, alegría, dejándola libre!”(Keller, 1905, p. 35).

### NELSON MANDELA, LUCHADOR POR LA LIBERTAD

Rolihlahla, nombre que Nelson Mandela recibió de su padre al nacer, en 1918, significa “armar jaleo”. Y eso es precisamente lo que Mandela hizo durante su prolongada y, al final, afortunada lucha por abolir el *apartheid*, ese rígido sistema sudafricano de segregación y sumisión raciales. La elección de Mandela como el primer presidente negro de su país, fue la culminación de un sueño que había acariciado desde su juventud. Anheló que surgió cuando Mandela se sentó en silencio a escuchar las remembranzas de los ancianos de su tribu sobre una antigua época de autogobierno, hacía más de un siglo, antes de la llegada de los blancos- época de paz, libertad e igualdad-.

Mandela era de sangre real: uno de sus ascendientes gobernó a su tribu, los thembu, y su padre fue jefe de Mvezo, una pequeña aldea aislada en la reservación nativa de Transkei, en donde nació Mandela. Nelson Mandela heredó de su padre la “orgullosa rebeldía” y “perseverante sentido de la justicia”. Por mantenerse en sus prerrogativas tradicionales y desafiar la autoridad del magistrado, el padre de Mandela pagó con sus tierras y fortuna.

La madre de Nelson Mandela, la tercera de las cuatro esposas de su padre. Se mudó con su bebé y sus tres hermanas a la aldea cercana de Qunu, donde se criaron en un complejo de chozas de barro. La familia generaba sus propios alimentos-leche de vaca y cabra, y zaras (una especie de maíz) que su madre molía entre dos piedras para hacer pan o que cocía en un horno abierto-. A los cinco años, Mandela se hizo pastorcillo; arriaba ovejas y ganado a los pastos fértiles. Su vida era simple, regida en su mayor parte por las reglas consagradas por la tradición de su tribu. Pero su madre, quién se había vuelto cristiana, hizo que lo bautizaran en la iglesia metodista, y a los siete años, se convirtió en el primer miembro de su familia en ir a la escuela. Fue su maestro quien le puso su primer nombre inglés. Nelson.

Cuando Mandela tenía nueve años de edad, murió su padre, y su vida cambió completamente. Su madre lo envió a vivir a la sede general de la tribu en Mqhekezweni. El regente, quien le debía su puesto al padre de Mandela, se ofreció a ser guardián del pequeño Nelson y a educarlo como si fuera su propio hijo. En la adolescencia, Mandela observaba las reuniones tribales, en las que cualquier miembro podía hablar y el regente escuchaba en silencio antes de llegar a un consenso. Su fascinación por la presentación de los casos y la evaluación cruzada de testigos, sembraron la semilla de su ambición por ser abogado- deseo que finalmente se cumplió.

A los 16 años, Mandela se sometió a la circuncisión, ritual tradicional mediante el cual se reconoce a un chico como hombre y como participante en los consejos tribales. Al concluir la ceremonia, el orador principal, el jefe Melgqili, tañó una nota discordante. La promesa de la edad adulta, dijo está vacía en una tierra en que los africanos eran un pueblo conquistado. “Entre estos jóvenes- comentó- hay jefes que nunca gobernarán porque no tenemos poder para goberarnos; soldados que nunca pelearán porque no tenemos armas para combatir; maestros que nunca enseñarán porque no tenemos ningún lugar en donde estudien. Las capacidades, la inteligencia y la promesa de estos jóvenes se desperdiciarán en su esfuerzo para ganarse la vida haciendo las labores más simples e insignificantes para el hombre blanco. Estos regalos [que les damos] hoy son nimios, pues no podemos ofrecerles el mayor obsequio de todos, que es la libertad y la independencia.” Aunque Mandela no lo apreció en ese entonces, este discurso lo despertó políticamente.

Estos aprendizajes permanecieron con él cuando finalmente pudo negociar una nueva constitución no racial y elecciones libres-logros por los que recibió el Premio Nobel de la Paz en el año de 1993.

### ALBERT EINSTEIN, FISICO NUCLEAR.

En la mente del público, el nombre de Albert Einstein (1879- 1955) es sinónimo de “genio”. Su teoría general de la relatividad (“la mayor revolución del pensamiento desde Newton”), su descubrimiento del principio fundamental de la física cuántica y sus otras aportaciones a la reestructuración de nuestros conocimientos sobre el universo, hicieron que se le considerara como “uno de los físicos más grandes de todos los tiempos”.

Sin embargo, el joven Einstein difícilmente parecía estar destinado a ser una lumbrera intelectual. Nacido en el pequeño pueblo alemán de Ulm, se tardó en aprender a caminar y no empezó a hablar sino hasta los tres años. Sus padres temían que sufriera un retraso mental. Einstein mismo siempre insistió en que no trató de hablar sino hasta después de los tres años; así pues, se brincó el balbuceo y pasó directamente a las oraciones. En realidad sus enunciados debieron haber aparecido un poco antes. Cuando nació su hermana, Maja, cuatro meses antes del tercer cumpleaños de Albert, éste (a quien se le había prometido un nuevo bebé para que jugará y aparentemente pensó que se trataría de un juguete), se dice, preguntó desilusionado: “¿dónde están las ruedas?”

Independientemente del momento exacto, “sin duda, Albert se tardó se mostró renuente a hablar”. Las razones tal vez tengan que ver más con la personalidad que con el desarrollo cognoscitivo: era un niño tímido y taciturno, a quien los adultos consideraban retrasado y los otros niños, tonto. No jugaba con canicas o soldaditos u otros juegos con sus compañeros, pero se ponía en cuclillas durante horas a observar una colonia de hormigas. Cuando entró en la escuela, su desempeño era malo en casi todas las materias; el director del colegio pronosticó que nunca llegaría a nada. Albert odiaba la disciplina estricta y el aprendizaje por memorización que se enfatizaba en las escuelas alemanas; no tenía una memoria retentiva y no podía dar respuestas claras a las preguntas de sus maestros. Era un soñador, cuya mente inquisitiva se ocupaba de sus propias especulaciones. Ni siquiera trataba de aprender nada en lo que no estuviera interesado; pero cuando algo le atraía se concentraba intensamente.

Su curiosidad por el funcionamiento del universo se despertó a los cuatro o cinco años de edad, cuando estaba enfermo en cama y su padre le regaló una brújula magnética de bolsillo para que se entretuviera. El niño quedó asombrado: independientemente de hacia dónde apuntara la brújula, la aguja señalaba hacia “N” (el norte). ¿Qué controlaba su movimiento? Agobió con preguntas a su tío Jacob, quien había estudiado ingeniería. Éste le contó sobre los polos norte y sur y acerca de los cambios magnéticos de la tierra; pero Albert no quedó satisfecho con eso. Pensaba que debía haber una fuerza misteriosa en lo que parecía ser el espacio vacío alrededor de la aguja. Portó consigo la brújula durante semanas, tratando de desentrañar su misterio. Tiempo después, a los 67 años de edad, escribió “...esta experiencia causó en mí una impresión profunda y duradera. Detrás de las cosas debía haber algo oculto profundamente”

Esa sensación de curiosidad despertó de nuevo varios años después, cuando el tío Jacob, al advertir que Albert mostraba interés por la aritmética lo introdujo en el álgebra y la geometría.

Albert resolvió todos los problemas de los libros que su tío le compró y luego buscó más. Fueron ese interés y persistencia insaciables – que Einstein mismo llamaba “un impulso furioso por entender”- los que subyacieron en su eterna búsqueda de conocimientos científicos.

#### **JACKIE ROBINSON, LEYENDA DEL BÉISBOL.**

El 15 de abril de 1947, cuando Jack Roosevelt (“Jackie”) Robinson (1919-1972), entonces de 28 años de edad, se puso el uniforme de los Dodgers de Brooklyn y entró en el Ebbets Field, se convirtió en el primer afro-estadounidense del siglo XX en jugar en la liga mayor del béisbol. Al final de una primera temporada espectacular en la que lo nombraron novato del año, el nombre de Robinson se hizo muy conocido. Dos años después, lo eligieron como el jugador más valioso del béisbol. Durante los diez años que pasó con los Dodgers, el equipo ganó seis banderines y Robinson participó de manera consecutiva en seis juegos de las estrellas. Luego de retirarse, ganó en primera votación la elección para el Salón de la Fama.

Su triunfo no fue fácil. Cuando el presidente de los Dodgers, Branch Rickey, decidió llevarse a Robinson de la Liga Negra, varios jugadores solicitaron que lo sacaran del equipo. Sin embargo, la destreza atlética y la decorosa conducta de Robinson ante burlas racistas, amenazas, cartas llenas de insultos e intentos de daño corporal le ganaron el respeto del mundo de béisbol.

Tras la leyenda de Jackie Robinson está la historia de un chico prodigiosamente talentoso que creció en una nación donde las oportunidades para los jóvenes de raza negra escaseaban. Su abuelo había sido esclavo. El padre de Jackie, aparcerero de Georgia, abandonó a su esposa y cinco hijos cuando el chico tenía seis meses de edad. Su madre, Mallie Robinson, era una mujer determinada y profundamente religiosa que inculcó en sus hijos fuerza moral y orgullo, con el propósito de darles una buena educación, se mudó a Pasadena, California. Pero Pasadena resultó ser casi tan rígidamente segregada como el sur profundo.

Jackie Robinson vivía para los deportes. Idolatraba a su hermano mayor, Mack, quien ganó una medalla de plata en las olimpiadas de 1936. Cuando estaba en secundaria, Jackie era ya una estrella por derecho propio. También realizaba toda suerte de trabajos después de la escuela.

Sin embargo, tenía el tiempo en sus manos. Se unió a una pandilla callejera de chicos negros, mexicanos y japoneses pobres que sentían “un resentimiento creciente por no contar con algunas de las ventajas que gozaban los chicos blancos” (J. Robinson, 1993 p.6). Las actividades de la pandilla eran lo bastante serias como para meterlos en problemas –tirarles piedras a los autos y a los arbotantes, romper ventanas y robarse manzanas de los puestos de frutas. En una ocasión los llevaron a la cárcel a punta de pistola, sencillamente por nadar en la piscina municipal exclusiva para los blancos.

Robinson reflexionaría posteriormente que pudo “haberse convertido en todo un delincuente juvenil” de no haber sido por la influencia de dos hombres. Uno fue un mecánico de autos, Carl Anderson, quien le dijo que “para seguir a la turba, no hay que tener agallas; el valor y la inteligencia radican en estar dispuesto a ser diferente” (J. Robinson, 1995, pp6-7). El otro fue un joven ministro religioso afro-estadounidense, Karl Downs, quien atrajo a Robinson y sus amigos a deportes patrocinados por la iglesia, escuchó sus inquietudes, los ayudó a encontrar trabajo e hizo que colaboraran en la construcción de un centro juvenil –“una opción a andar de vago por las calles”- (J. Robinson, 1995, p.8). Posteriormente, cuando estaba en la universidad, Robinson fungió como maestro de escuela voluntario los sábados en la iglesia.

#### **JIM MORRISON: ESTRELLA DEL ROCK**

James Douglas Morrison nació en Melbourne (Florida) el 8 de diciembre de 1943. Sus padres eran Clara Clarke y George Stephen Morrison. Tuvo 2 hermanos: Anne y Andy Morrison. Su padre era un militar estadounidense (almirante del primer navío nuclear). Desde niño, su familia debió trasladarse por varias ciudades de Estados Unidos debido a la carrera militar de su padre y vivir en diversas bases militares (a los 14 años de edad ya había tenido 7 hogares). Según se cree, este tipo de vida sin apego a lugares o personas, caló profundamente en la forma de ser de Jim, tenía un negro sentido del humor, escribía poesía, pintaba un poco y leía vorazmente. Desde muy joven estuvo fascinado por la literatura y la poesía.

La relación que llevó con su padres (en especial con su madre) y hermanos siempre fue la de quien no quiere ser parte ni comprometerse. A Jim lo confundía enormemente la autoridad que sobre él se ejercía ya que, en las largas ausencias de su padre era su madre quien llevaba la batuta, pero al volver Steve era entonces él quien mandaba a todos, excepto a Clara, la cual solía humillarlo delante de sus hijos ordenándole sacar la basura o lavar el refrigerador. Así lo recordaba Jim amargamente: "Le ordenaba sacar la basura y él sin chistar lo hacía". Esta actitud forjó en Jim un pésimo concepto hacía la autoridad y hacia quien la ejercía, concepto que habría de cargar consigo el resto de su vida (sus arrestos y encuentros con la policía habrían de confirmarlo).

El joven James se marchó de su hogar a los 19 años. Era un muchacho alto y fornido, siempre desarrapado que podía utilizar la misma camisa día tras día hasta que se le caía a jirones, porque prefería comprarse libros a comprar ropa. Jim logró graduarse pero nunca fue a recoger sus papeles, pues estaba desilusionado de la carrera y de la comercialización en la industria cinematográfica. Decidió enfocarse de lleno a lo que él considero siempre su verdadera vocación: la poesía. Esta fue una época de descubrimiento para Jim, por un lado el acercamiento a las drogas psicodélicas que tanto le fascinaban, cortesía de autores como Baudelaire y Aldous Huxley.

Durante su infancia y adolescencia Morrison tuvo muchos problemas de personalidad, que hicieron que fuera una persona muy insegura. Su mayor influencia, de adolescente y como cantante y en cuanto al medio escénico, fue Elvis Presley, a quien no conoció, ni vio en concierto, pero de quien conocía prácticamente todo su repertorio, especialmente lo producido por Presley en la disquera SUN, como fue "Mystery Train". Su mayor obstáculo para unirse al grupo fue que sufría miedo escénico. Sus primeros conciertos los hizo dando la espalda al público. Esto le llevó a tomar drogas antes de cada concierto. Fue tanto el impacto que tuvieron en él las drogas, que hicieron que se volviera un experto en el tema, en especial con el peyote, interesándose en el chamanismo. Incluso escribió un tratado sobre las drogas. En 1971, ante el riesgo de ser condenado a prisión, decidió abandonar la música y radicarse en París, donde se dedicaría por completo a su mayor inclinación: la poesía.

Es importante hacer notar que Morrison abandonó la carrera musical en su momento de mayor popularidad, y cuando The Doors estaba convirtiéndose en el único grupo norteamericano que competía con éxito con las grandes bandas británicas como The Beatles o The Rolling Stones. El 3 de julio de 1971 Jim Morrison fue encontrado muerto en la bañera de su piso del Barrio del Marais en París, Francia, donde vivía junto a su pareja y amante, Pamela Courson. No hubo autopsia, pero se declaró que murió por un paro cardíaco, según su acta de defunción. Otras versiones dicen que murió de una sobredosis de cocaína (droga a la que era muy aficionado) en los lavabos del parisino Rock 'n' Roll Circus y posteriormente trasladado a su casa.

#### **EL NACIMIENTO DE ELVIS PRESLEY**

Elvis Presley (1953-1977) nació en una cabaña de nueve por cuatro metros y medio, en Tupelo del este, Mississippi. Una casucha de tablonces desnudos sin plomería ni electricidad, ubicada en una pobre y sucia aldea que no era más que “un punto en el camino”.

Durante la Gran Depresión, el padre casi analfabeto de Elvis, Vernon Presley, en ocasiones realizaba trabajos esporádicos para un granjero llamado Orville Bean, quien poseía gran parte del pueblo. La madre de Elvis, Gladys, era vivaz y con un gran espíritu, tan locuaz ella como Vernon taciturno, Gladys, igual que Vernon, provenía de una familia de aparceros y trabajadores migrantes. Se fugaron para casarse el 1 de junio de 1933. Vernon tenía 17 años y Gladys 21. Pidieron prestados tres dólares para pagar el registro civil.

Al principio la joven pareja vivió con amigos y familiares. Cuando Gladys quedó embarazada, Vernon pidió 180 dólares prestados a su jefe, Bean, para comprar madera y

clavos y, con la ayuda de su padre y de su hermano mayor, construyó una cabaña de dos habitaciones junto a la casa de sus padres en Old Saltillo Road. Bean, que era dueño del terreno, retuvo los papeles de la casa hasta que el préstamo fue pagado.

Cuando Vernon se levantó para ir a trabajar la madrugada del 8 de enero, una mañana helada, Gladys tenía una hemorragia. Alrededor de las cuatro de la mañana, el doctor Hunt trajo al mundo a un niño, muerto, Jesse Garon. El segundo gemelo Elvis Aron, nació casi 35 minutos después. Tras graduarse de la escuela secundaria, Elvis se empleó como chofer de tractor en una compañía de electricidad, aniversario. El jovencito de ojos melancólicos vivió una vida de apego a su madre, particularmente tras el cambio de residencia familiar a la ciudad de Memphis, Tennessee, donde a partir de sus trece años empezó a desarrollar un interés por el blues de los negros. El 24 de marzo de 1958, Elvis Presley ingresó al ejército de los Estados Unidos de América, enterrando con ello la que sería su época más interesante como cantante e innovador. Asignado recluta al fuerte Chaffee de Arkansas, el ídolo de las jovencitas de los años cincuenta permitió que le cortaran el copete. Desgraciadamente, la imagen de seguridad que se proponía proyectarle al mundo se empezó a derrumbar el 14 de agosto de 1958, cuando a la edad de 42 años, su madre dejó de existir. "He perdido lo mejor que tenía", declaró a la prensa el día en que los reporteros lo enfrentaron con sus micrófonos.

A la distancia resulta difícil afirmar que el ejército fue el que transformó en hombre al jovencito de las caderas inquietas y el copete envaselinado, lo cierto es que Elvis regresó a su país transformado, con la chica a la que amaba, con una madrastra y su hábito por las pastillas para dormir. Pero nada de esto, ni siquiera su falta de conciertos, afectó el cariño que sus admiradoras sentían por él. Con el nacimiento de su hija Lisa Marie, la popularidad de Elvis recibió un nuevo ascenso. A partir de ese momento, la letra de las canciones que cantaba se convirtieron en poemas llenos de amor, vivencias, sustancia y realidad. Elvis pasó de la depresión a la esquizofrenia, de la melancolía a la hiperactividad, de la amabilidad a la ira y a la histeria, de sus 70 kilos de peso a los más de 115 que lo aislaron en las paredes de Graceland.

Las pocas presentaciones personales que Elvis realizó en aquella época fueron de mal en peor. En escena, daba la impresión de que no le importaba nada, ni la música, ni su imagen, ni sus largos monólogos que cada día se volvían más incomprensibles. No había duda de que el Rey se hallaba gravemente enfermo física, espiritual y emocionalmente. Pocos días antes de su muerte, Elvis ya no coordinaba sus ideas; perdía la Memoria y caía en incoherencias. Fue así que el martes 16 de agosto de 1977, a las 2:20 de la tarde, *Joe Esposito*, manager y administrador de Elvis decidió presentarse en su habitación para terminar de arreglar con él lo referente a unos conciertos que estaba organizando. Al no encontrarlo en su cama, se dirigió al baño, donde yacía en el suelo.

#### MARILYN MONROE

Marilyn Monroe (de nombre auténtico Norma Jean Mortensen) nació el 1 de junio de 1926 en Los Angeles (Estados Unidos). Era la hija de una mujer trastornada llamada Gladys que trabajaba en los estudios de la RKO. Ambas fueron abandonadas por Edward Mortensen, el padre de Marilyn.

El desequilibrio emocional de Gladys le obligó a estar durante largos periodos de tiempo recluida en un sanatorio, hecho que provocó que la pequeña Norma, que fue violada cuando solamente tenía ocho años, tuviese que ingresar en un orfanato en el año 1935.

En esta época Norma ya se llamaba legalmente Norma Jean Baker, utilizando el apellido de un antiguo amante de su madre.

Después de crecer en varios hogares adoptivos, la californiana contrajo matrimonio a los 16 años con James Dougherty con el afán de comenzar a construir una feliz vida familiar. James y Norma se casaron en 1942. Cuatro años más tarde, en 1946, terminaron divorciándose.

Tras aclarar su cabello dio inicio a una carrera como modelo, estudiando al mismo tiempo interpretación. El 26 de agosto de 1946 Norma Jean adoptó el nombre artístico de Marilyn Monroe. Sus interpretaciones hicieron que poco a poco el público fuera conociendo a una mujer que transmitía en pantalla una fuerte sensualidad pero también una dulce ingenuidad. Con "Niágara" (1953), película dirigida por Henry Hathaway y co-protagonizada por Joseph Cotten, logró que su erotismo se apreciase en su mayor intensidad hasta el momento, convirtiéndose tras su exhibición en una gran estrella.

En esta época contrajo matrimonio con Joe DiMaggio, un famoso jugador de béisbol. La unión duró poco, ya que se casaron en enero de 1954 y se divorciarían en octubre del mismo año. Poco después renovó su vida marital con el escritor Arthur Miller, con quien se casó en 1956 y se separó a principios de 1961.

El 5 de agosto de 1962 apareció muerta en su casa de Los Ángeles a causa de una sobredosis de sedantes, aunque muchas versiones contrarias a este suicidio han aparecido a lo largo de los años. Marilyn tenía solamente 36 años. Había muerto la mujer pero nacía uno de los grandes mitos del siglo XX.

#### Actividad inicial Segunda sugerencia

### Película "Claro Oscuro"

#### Actividad de Cierre

#### Casos de Niños salvajes:

#### EL CASO DE AMALA Y KAMALA

A principios de octubre de 1920 llegó a la India el director Singj, junto con su grupo de colaboradores con quienes trabajaba en un asilo; a su arribo recibieron una insólita noticia, en una cueva cercana a la aldea de Godemur vivían un lobo adulto, su hembra y dos lobeznos junto con dos criaturas de apariencia humana que caminaban en cuatro patas. Interesados por el caso, el grupo procedió a la captura de éstas últimas, la cual se efectuó con relativa facilidad. Las extrañas criaturas eran dos niñas, una de ocho años y otra de año y medio (otros datos indican que sus edad era de seis y tres años) quienes fueron conducidas al asilo en donde se les aseo y bautizó, a la mayor se le llamó Kamala y a la menor Amala. Por la valoración que se hizo nadie puso en duda su procedencia humana, pero su aspecto físico y su comportamiento evidenciaban una conducta casi animal.

Se les alojó en un área deshabitada de un orfanato de Midnapore, se les dieron colchonetas y cobijas para cubrirse pero las desdeñaron sin mostrar síntoma de frío.

Rehusaron conservar la ropa que se les puso, pero la esposa del reverendo logró cubrirlos con pañales. Las niñas pasaban horas tratando de quitárselos a mordiscos.

Criadas por los lobos se habían acostumbrado a alimentarse con carne cruda por lo que sus maxilares estaban muy desarrollados, además, sus dientes estaban dispuestos de tal manera que les permitían destroz con facilidad las fibras de la carne cruda.

Acostumbradas a desplazarse en cuatro patas, las articulaciones de las caderas y las rodillas se les habían atrofiado impidiéndoles adoptar la postura erguida. Sus brazos además de musculosos se habían alargado para facilitar la marcha, lo cual los había tornado inútiles para atrapar objetos. Su conducta seguía los patrones de un lobo, olfateando el aire cuando tenían hambre, olisqueando todo lo que les servían antes de ingerirlo. Tanto el oído como el olfato se habían tornado sensibles y acostumbraban dormir la mayor parte del día incorporándose sólo al atardecer, buscaban siempre la parte más oscura del lugar y preferían la soledad. Su capacidad de comunicación era casi nula salvo por una voz baja y ronca que se prolongaba hasta convertirse en un aullido penetrante.

Después de once meses de estancia en el asilo murió Amala. Kamala intentó repetidas veces incorporarla y hacer que jugara; pasó las siguientes semanas refugiada en una esquina y aullando en las noches.

A los tres años de estancia en el asilo, Kamala comenzó a tolerar la compañía de otros niños; dos años después comenzó a adquirir un vocabulario elemental de apenas treinta palabras. En 1929 después de nueve años murió Kamala, según el testimonio del director Singj su nivel intelectual sólo alcanzó el de un niño de cinco años, aun y cuando al morir contaba con 17 años.

#### EL CASO DE KASPAR HAUSER

El 26 de mayo de 1828 apareció en Nüremberg (Baviera, Alemania) un joven de unos 16 años de aspecto descuidado. Llevado a una comisaría apuntó el nombre de "Kaspar Hauser" y mencionó la fecha de nacimiento como el 30 de abril de 1812.

Su estado mental era tal que levantó el interés de juristas, teólogos y pedagogos que llevaron a cabo multitud de ensayos y que le enseñaron a hablar, leer y escribir. Su mentor y representante legal Anselm von Feuerbach describió que en un principio la leche y la carne le daban asco a Kaspar y que sólo se alimentaba de pan y agua.

Las habilidades lingüísticas de Kaspar Hauser eran especiales. Las conjunciones, los participios y los adverbios no existían en su discurso y su sintaxis era muy deficiente. Su lenguaje se parecía al de los niños en edad muy temprana -2 o 3 años-. Cuando hablaba, decía "Kaspar quiere..." y tenía una extraña lógica. Pensaba que un hombre gordo era un hombre con una montaña dentro, o que las habitaciones crecían alrededor de las personas y que los edificios los construían los gigantes. Es decir, su idea del mundo era una idea no ordenada según nuestra lógica. Sin embargo, cuando pasó a vivir en casa del Sr. Daumer, en medio de una familia normal, hizo considerables progresos y aprendió a leer y escribir, aunque de una manera muy primitiva y a veces indescifrable.

Kaspar Hauser tenía habilidades que otros "niños salvajes" no poseían, probablemente porque fue aislado en aquel galpón oscuro después de los tres años, cuando ya había adquirido algún lenguaje, por lo que su "aprendizaje", una vez liberado, consistió en realidad, en "recordar" aquello que una vez aprendió y había olvidado. Pero naturalmente, nunca logró dominar el lenguaje.

Esta extraordinaria habilidad probablemente fue la causa de su asesinato. Se descubrió que Kaspar había sido mantenido cautivo durante mucho tiempo aunque nunca se consiguió levantar el secreto de su proveniencia. Se pensó que le habría acuchillado aquel mismo hombre que le habría mantenido confinado durante años, para evitar que algún día Kaspar pudiese recordar algo lo suficientemente preciso para inculparle de tan horrible retención.

Ya durante su vida hubo diferentes rumores sobre sus posibles padres. Anselm von Feuerbach estaba convencido que se trataba de un príncipe badense quien había sido sustituido por un niño moribundo por causas dinásticas.

#### VÍCTOR DEL AVEYRON

A finales de 1799 tres cazadores encontraron en los bosques de Caune (Francia) a un niño desnudo al que lograron capturar y dejaron al cuidado de una viuda, encerrado en una cabaña cercana. Aparentaba unos once o doce años y ya había sido avistado antes por la zona recogiendo bellotas o buscando tubérculos para alimentarse.

Al cabo de una semana logró escaparse y retornó a las montañas donde soportó el riguroso invierno de aquel año apenas cubierto con una camisola desgarrada. Por las noches se ocultaba, pero durante el día se acercaba a veces a algún pueblo de los alrededores, en una de esas ocasiones volvió a ser capturado. Se le llevó a Rodez donde estuvo varios meses. Durante todo ese tiempo se mostró salvaje y esquivo, impaciente e inquieto, siempre atento a la posibilidad de escapar de nuevo.

La noticia de su existencia se difundió rápidamente por Francia. El ministro de gobierno ordenó el traslado del muchacho a París, a donde llegó a finales de septiembre de 1800. El ministro, quien tenía intereses científicos, esperaba que el estudio de su caso pudiera ampliar los conocimientos sobre la mente humana.

Un médico joven llamado J. M. G. Itard propuso la elaboración y ejecución de un programa de tratamiento y educación para el niño. El muchacho quedó bajo la custodia de Itard. Una señora, madame Guérin, fue quien debió hacerse cargo de los aspectos físicos y materiales de su cuidado mientras que el doctor Itard elaboraba y aplicaba el programa psicológico y de readaptación.

La descripción del muchacho era: "un niño desagradablemente sucio, afectado por movimientos espasmódicos e incluso convulsiones; que se balanceaba incesantemente como los animales del zoológico; que mordía y arañaba a quienes se le acercaban; que no mostraba ningún afecto a quienes le cuidaban y que, en suma, se mostraba indiferente a todo y no prestaba atención a nada"

El muchacho era delgado y más bien bajo para su supuesta edad. Su rostro, redondo e infantiloides, presentaba marcas de haber sufrido la viruela. Su nariz era larga y puntiaguda y su mentón hundido. Tenía un cuello largo y esbelto, pero otra gran cicatriz le cruzaba la garganta.

Las atenciones y cuidados que se les dispensaron a partir de entonces mejoraron su estado físico y su sociabilidad, pero los progresos fueron muy escasos. Una vez superada la fase inicial, Itard le puso el nombre de Víctor. Por esa época se presentó la pubertad del muchacho, lo que creó problemas adicionales a Itard. En el segundo informe el doctor se daba por vencido y manifestaba su preocupación por el futuro de Víctor.

El Ministerio del interior proveyó para su ulterior cuidado (Madame Guérin siguió cuidándolo por veinte años más), se le asignaron diversos profesores, pero un informe de 1815 no reseñaba ninguna mejora de su situación. Víctor murió en 1828.

## UNIDAD DIDÁCTICA II

### Actividad inicial Primera sugerencia

Documentales:

### La ciencia de los bebés

### National Geographic

### El arrullo materno

## Time Life

### Actividades de desarrollo Segunda sugerencia

#### Lecturas sobre:

#### DESARROLLO COGNITIVO<sup>[1]</sup>

Suponga que tiene dos vasos con formas diferentes: uno corto y ancho y el otro largo y estrecho. Ahora imagine que llena el primero de ellos hasta la mitad con refresco y después vierte el líquido en el segundo. El contenido parece llenar cerca de tres cuartas partes del segundo vaso. Si alguien le preguntara si hay más refresco en el segundo vaso que en el primero, ¿qué contestaría usted?

Quizá piense que una pregunta tan sencilla difícilmente merece una respuesta; por supuesto que la cantidad de refresco es la misma en los dos vasos. Sin embargo, la mayoría de los niños de cuatro años tienden a decir que hay más refresco en el segundo vaso. Si usted vierte el líquido nuevamente en el vaso corto, dirán que hay menos refresco del que había en el vaso largo.

¿Por qué los niños pequeños se confunden ante este problema? La razón no es tan obvia. Cualquier persona que observe a niños en edad preescolar quedará impresionada de lo mucho que ellos han progresado desde las primeras etapas de desarrollo. Hablan con facilidad, conocen el alfabeto, saben contar, participan en juegos complejos, usan la grabadora, cuentan cuentos y se comunican con gran habilidad.

Aun así, a pesar de esta gran complejidad, existen grandes abismos en cuanto a su comprensión del mundo. Algunos teóricos han sugerido que los niños son incapaces de comprender ciertas ideas y conceptos hasta que alcanzan una etapa específica del desarrollo cognitivo; es decir, el proceso por medio del cual cambia la comprensión del mundo que tiene el niño en función de su edad y experiencia. Las teorías del desarrollo cognitivo intentan explicar los avances intelectuales cuantitativos y cualitativos que se dan durante el desarrollo.

#### TEORIA DE JEAN PIAGET

Ninguna teoría del desarrollo cognitivo ha tenido más impacto que la del psicólogo suizo Jean Piaget. Preocupado por el problema de cómo se produce el conocimiento científico, pensó que para dar a este problema filosófico una fundamentación científica podía estudiarse la génesis de los conocimientos en los niños. Mediante entrevistas abiertas con los niños utilizando lo que llamó el “método clínico” fue estudiando el desarrollo de diferentes concepciones infantiles, encontrando que éstas diferían de las de los adultos y tenían caracteres propios.

Para Piaget la inteligencia ocupa un papel central en los procesos psíquicos y existe una continuidad total entre los procesos superiores y la organización biológica. La inteligencia, como la vida, es una creación continua de formas que se prolongan unas a otras, pero esa continuidad hay que buscarla en el aspecto funcional y no en el aspecto estructural o de los contenidos del conocimiento. El organismo es esencialmente activo y es a través de su actividad como va construyendo sus propias estructuras, tanto las biológicas como las mentales.

¿Cómo se establece la continuidad entre el desarrollo biológico y el desarrollo psicológico? Piaget sostiene que hay que distinguir dos tipos de herencia, una *herencia estructural* y una *herencia general o funcional*. El individuo viene al mundo con una serie de estructuras biológicas que condicionan su relación con el entorno y que son propias de cada especie. Por ejemplo, percibimos ciertas radiaciones, ciertos sonidos, el espacio en tres dimensiones, los objetos de un determinado tamaño pero no otros más pequeños, etc. Esas estructuras hacen posible relacionarse con el ambiente, pero, al mismo tiempo, son limitativas, pues nos relacionan con el mundo sólo de una determinada manera. En cambio, la actividad de la razón no tiene esos límites sino que los sobrepasa ya que podemos concebir otro tipo de radiaciones que no vemos o el espacio con un número de dimensiones distinto de tres, etcétera.

Pero además de esta herencia de tipo estructural hay una actividad funcional de la razón que está ligada a la herencia general de la organización vital. Esa actividad funciona de la misma manera que la actividad biológica en lo que ésta tiene de más general. Este funcionamiento constante va a ir produciendo diversas estructuras que serán diferentes en los distintos niveles. Las funciones biológicas básicas son las mismas en todos los seres vivos pero dan origen a órganos muy diferentes (nutrición, respiración, reproducción, locomoción, etc.) y lo mismo sucede con las estructuras cognitivas que son distintas aunque su funcionamiento sea constante.

Toda estructura es el producto de una génesis y a partir de cada estructura se llega a otra hasta alcanzar los estadios terminales. Esa herencia general o común a toda la organización viva se manifiesta en los “invariantes funcionales”, que es como Piaget denomina a las dos funciones biológicas más generales: la organización y la adaptación.

Toda conducta es un **proceso adaptativo** que establece una interacción entre el organismo y el medio. Desde el punto de vista biológico, el organismo se adapta construyendo materialmente formas nuevas, y desde el punto de vista psicológico sucede lo mismo con la diferencia de que esas formas no son materiales. La adaptación es un proceso que tiene dos momentos: la **asimilación** o acción del organismo sobre los objetos que le rodean, es decir, incorporación y transformación del medio, y la **acomodación** o acción del medio sobre el organismo, que lleva consigo la transformación de éste.

La adaptación es inseparable de la organización pues sólo puede adaptarse un todo organizado, y la adaptación mental sólo es posible porque el organismo tiene unas propiedades como un todo organizado. Exteriormente la organización de cada etapa del desarrollo puede ser muy distinta a las otras, pero hay propiedades permanentes; una vez más, el funcionamiento es constante, por ejemplo, todas las organizaciones son totalidades o sistemas de relaciones entre los elementos.

Así pues, además de una herencia específica de determinados órganos y estructuras que, por una parte, posibilitan el desarrollo del organismo, pero por otro lo limitan, hay una herencia general de tipo funcional mediante la cual se constituyen las estructuras que hacen posible la vida del organismo en cada momento. Esta herencia funcional es la que establece la conexión más profunda entre la inteligencia y la actividad biológica y no deben confundirse los dos tipos de herencia. Todo el problema del innatismo se ha centrado sobre la herencia estructural y no sobre la herencia funcional lo cual ha dado lugar a las dificultades y a los callejones sin salida bien conocidos en que se han encontrado las posiciones innatistas y empiristas.

En el momento del nacimiento el organismo dispone de una serie de conductas que pueden calificarse como reflejas y que son el material sobre el que se va a construir toda la conducta posterior. Esas conductas reflejas, tras consolidarse mediante el ejercicio, van a dar lugar a esquemas que se irán modificando en lo sucesivo de forma continua, también mediante el ejercicio. La noción de **esquema** es central en la teoría de Piaget y en las interpretaciones neopiagetianas. Un esquema es un tipo de conducta estructurada susceptible de repetirse en condiciones no absolutamente idénticas. Así, mediante el ejercicio, los esquemas se van a ir diferenciando en nuevos esquemas que a su vez darán lugar a otros esquemas diferentes. El esquema permite incorporar el medio, es decir, actuar sobre él, o sea, realizar una actividad asimiladora; pero al mismo tiempo, en esa asimilación, se modifica dando lugar a esquemas nuevos mediante un proceso de acomodación. La asimilación y acomodación, como los dos aspectos del proceso adaptativo, son las responsables del desarrollo de la conducta.

Los esquemas son unidades en continua modificación a través de ese proceso de asimilación y acomodación, y la aplicación de un esquema a un objeto nuevo supone una modificación del esquema, es decir, una acomodación, unida al proceso de incorporación o asimilación, que a su vez conlleva una modificación (simbólica) del objeto. Los esquemas se van haciendo más complejos, más diversificados, adoptan un orden jerárquico y se organizan, a partir de los siete años, en sistemas que se denominan **operaciones**. Las operaciones son acciones interiorizadas o interiorizables, reversibles y coordinadas en estructuras de conjunto. La idea de sistema de conjunto es especialmente importante por cuanto que un esquema no permanece aislado sino que está conectado con otros esquemas de acciones. De esta manera el sujeto va construyendo una representación de la realidad y va actuando sobre ella. La fuente del conocimiento está siempre en la actividad del sujeto que nunca es pasivo sino que busca en el medio los elementos para modificar sus esquemas.

Piaget ha descrito el desarrollo intelectual del sujeto desde el nacimiento hasta el final de la adolescencia dividiéndolo en estadios, cada uno de los cuales se caracteriza por una estructura de conjunto, que puede expresarse de forma lógico-matemática. A lo largo de esos estadios, el sujeto va a pasar de poseer simplemente un repertorio de

respuestas reflejas a convertirse en un individuo adulto dentro de una determinada sociedad.

El desarrollo tiene lugar por medio de la **actividad constructiva** del sujeto, lo que quiere decir que no es un proceso que depende sólo de determinaciones biológicas, ni tampoco de las influencias ambientales. Partiendo de las capacidades heredadas, que son posibilitantes, por medio de su actividad, va seleccionando elementos del medio, los que puede asimilar, y los va incorporando y modificando, dando lugar a estructuras más complejas que suponen un progreso sobre las anteriores.

Jean (1970) argumentó que los niños de todo el mundo pasan por una serie de cuatro etapas en un orden fijo. Sostiene que éstas no sólo difieren en cuanto a la cantidad de información adquirida, sino también en relación a la calidad del conocimiento y la comprensión. Desde un punto de vista interaccionista, Piaget sugiere que el pasaje de una etapa a la siguiente ocurre cuando el niño alcanza un nivel apropiado de maduración y cuando se le ha expuesto a tipos relevantes de experiencias. Sin éstas, se asume que los niños son incapaces de alcanzar su nivel máximo de desarrollo cognitivo.

Las cuatro etapas de Piaget son conocidas como la etapa sensoriomotora, la preoperacional, la de las operaciones concretas y la de las operaciones formales.

**Etapa sensoriomotora: desde el nacimiento hasta los dos años.**

Durante la primera parte de la etapa sensoriomotora el niño posee relativamente poca capacidad para representar el entorno utilizando imágenes, lenguaje u otros tipos de símbolos. En consecuencia, el infante no tiene conciencia de los objetos o las personas que no estén inmediatamente presentes en un momento determinado, por lo cual carece de lo que Piaget llama la permanencia del objeto, que se refiere a la conciencia de que los objetos –y las personas- continúan existiendo aun cuando no estén al alcance de la vista.

¿Cómo es posible saber que los niños carecen de permanencia de objeto? Aun cuando no es posible preguntar a los infantes, podemos observar sus reacciones cuando un juguete o cosa con el que juegan es escondido bajo el cobertor. Aproximadamente hasta la edad de los nueve meses, los niños no hacen ningún intento por encontrar el juguete. Sin embargo, a partir de esa edad empiezan a buscar de forma activa el objeto escondido, lo cual indica que ya elaboraron una representación mental de éste. La permanencia del objeto, en este sentido, es un desarrollo crítico durante la etapa sensoriomotora.

**Etapa preoperacional: desde los dos hasta los siete años.**

El desarrollo más importante durante la etapa preoperacional consiste en el uso del lenguaje. Los niños desarrollan sistemas internos de representaciones que les permiten describir a las personas, situaciones y sentimientos. Incluso utilizan símbolos en sus juegos, pretendiendo, por ejemplo, que un libro que arrastran por el suelo es un auto.

Aunque el pensamiento de los niños es más avanzado en esta etapa que en la etapa sensoriomotora, todavía es cualitativamente inferior al de los adultos. Se aprecia esto al observar al niño en la etapa preoperacional absorto en su pensamiento egocéntrico, es decir, una forma de pensar en la que el niño ve el mundo totalmente desde su propia perspectiva. Los niños en la etapa preoperacional piensan que todos comparten su mismo enfoque y su saber. Por tanto, las historias de los niños y sus explicaciones a los adultos pueden ser enloquecedoramente carentes de información, ya que son descritas sin contexto alguno. Por ejemplo, un niño preoperacional bien puede iniciar una historia con “él no me dejaba ir”, sin mencionar quien es “él”, o adónde quería ir el que relata la historia. En la etapa preoperacional el pensamiento egocéntrico también se manifiesta cuando los niños juegan a las escondidas. Por ejemplo, con frecuencia los niños de tres años esconden sus rostros contra la pared cubriéndose los ojos, aunque ellos sigan estando a la vista; les parece que si *ellos* no pueden ver, nadie será capaz de verlos, ya que suponen que los demás comparten su perspectiva.

Otra deficiencia del niño preoperacional se demuestra por su incapacidad para comprender el principio de conservación, el cual se refiere al conocimiento de que la cantidad no se relaciona ni con la distribución ni con la apariencia física de los objetos. Los niños que aún no dominan este concepto no saben que la cantidad, el volumen o el tamaño de un objeto no se modifican al cambiar su configuración o forma. El asunto de los dos vasos, uno corto y ancho y el otro alto y delgado, con el que iniciamos nuestra exposición sobre el desarrollo cognitivo, ilustra con claridad este asunto. Los niños que no entienden el principio de conservación por lo general dicen que la cantidad de líquido cambia al pasarlo de un vaso al otro. No logran comprender que una transformación de la apariencia no implica un cambio en la cantidad. Por el contrario, para el niño resulta tan razonable que haya un cambio en la cantidad como para el adulto que no lo haya.

Existen otras maneras, algunas de ellas bastante sorprendentes, en las que la falta de comprensión del principio de conservación afecta las respuestas de los niños. Diversas investigaciones demuestran que algunos principios que son obvios e incuestionables para los adultos pueden ser mal interpretados por los niños durante el periodo preoperacional, y es hasta la siguiente etapa del desarrollo cognitivo que entienden el concepto de conservación.

**Estas pruebas están entre las utilizadas con mayor frecuencia para evaluar si los niños han aprendido el principio de conservación en una variedad de dimensiones.**

TIPO DE CONSERVACIÓN	MODALIDAD	CAMBIO EN LA APARIENCIA FISICA	EDAD PROMEDIO EN QUE SE DOMINA POR COMPLETO
Número	Número de elementos en una colección  ○○○○○○○○○○  ○○○○○○○○○○	Reordenamiento o desarreglo de los elementos.  ○○○○○○○○○○  ○○○○○○○○○○	6-7
Sustancia (masa)	Cantidad de una sustancia maleable (por ej. Barro, plastilina o líquido)	Alteración de la forma	7-8

Área	Cantidad de superficie cubierta por un conjunto de figuras planas	Reordenamiento de las figuras	8-9
Peso	Peso de un objeto	Alteración de la forma	9-10
Volumen	Volumen de un objeto (en función de la cantidad de agua desplazada)	Alteración de la forma	14-15

**Etapa de las operaciones concretas: desde los siete a los 12 años.**

El inicio de la etapa de las operaciones concretas se caracteriza por el dominio del principio de conservación. Sin embargo, aún en este periodo algunos aspectos de la conservación, como el del peso y el del volumen, no serán comprendidos por completo.

Durante la etapa de las operaciones concretas los niños desarrollan su capacidad de pensar de una manera más lógica y empiezan a superar algo del egocentrismo característico del periodo preoperacional. Uno de los principios más importantes que los niños logran captar durante esta etapa es el de reversibilidad, la idea de que algunos cambios se pueden anular al invertirse la acción previa. Por ejemplo, pueden comprender que cuando una bola de barro o plastilina se enrolla en forma de salchicha, es posible regresarla a su forma original al revertir la acción previa. Incluso pueden conceptualizar o imaginar este principio sin tener que llevar a cabo la acción.

Aun cuando los niños logren avances importantes en sus capacidades lógicas durante la etapa de las operaciones concretas, su pensamiento aún presenta una importante limitación: están ligados en gran medida a la realidad física, concreta del mundo. La mayoría presenta dificultad para comprender asuntos de naturaleza abstracta o hipotética. [2]

**DESARROLLO PSICOSEXUAL [3]**

**La teoría psicoanalítica de Freud.**

Cierto estudiante universitario tenía la intención de quedar bien, de causar una buena primera impresión, a una atractiva mujer a quien había visto en un salón muy concurrido durante una fiesta. A medida que caminaba hacia ella, murmuraba una frase que había escuchado en una vieja película la noche anterior: “creo que aún no hemos sido presentados adecuadamente”. Para su sorpresa y espanto, lo que dijo a la mujer, cuando llegó, fue algo distinto. Después de atravesar la habitación repleta, al llegar al lado de la mujer dijo: “creo que aún no hemos sido seducidos adecuadamente”.

A pesar de que esta declaración puede parecer sólo un embarazoso error al hablar, de acuerdo con la teoría psicoanalítica dicha expresión, llamada *lapsus linguae*, en ningún modo es un error. Más bien se trata de una expresión de emociones y pensamientos sentidos en forma muy profunda, ubicados en el inconsciente, que es una parte de la personalidad de la cual el sujeto no tiene conciencia. El inconsciente contiene pulsiones instintivas: anhelos infantiles, deseos, demandas y necesidades que están ocultos a la conciencia debido a los conflictos y dolor que causarían si fueran parte de nuestras vidas cotidianas. Muchas de las experiencias de la vida son dolorosas y el inconsciente nos ofrece un refugio “seguro” para las reminiscencias de tales sucesos. Los recuerdos desagradables pueden permanecer en nuestro inconsciente sin molestarnos de manera constante.

Para Freud, la experiencia consciente sólo es la punta del *iceberg* psicológico. Como la masa que no se ve de aquellos cuerpos de hielo, el material que se encuentra en el inconsciente sobrepasa con mucho la información de la que tenemos conciencia. Se considera que gran parte del comportamiento cotidiano de las personas es motivado por fuerzas inconscientes. Por ejemplo, la preocupación de una niña que no puede complacer a sus estrictos y exigentes padres puede provocarle una escasa autoestima en la edad adulta, aun cuando pudiese ser muy exitosa; es decir, es un nivel consciente, puede recordar su niñez con mucho placer; pero en su inconsciente se conservan los recuerdos dolorosos, los que provocan la baja autoevaluación.

Para comprender en forma cabal la personalidad, de acuerdo con Freud, es preciso esclarecer y exponer lo que existe en el inconsciente. Pero como éste disfraza el significado del material que conserva, no puede observarse de modo directo. Por tanto, es preciso interpretar sus claves, como los *lapsus linguae*, las fantasías y los sueños, con el fin de comprender los procesos inconscientes que dirigen el comportamiento. Un *lapsus linguae*, como el expuesto con anterioridad, podría interpretarse como una revelación de los deseos sexuales inconscientes del sujeto que habla.

Si en la actualidad la noción del inconsciente no parece una exageración, es porque la teoría freudiana ha ejercido gran influencia en la cultura occidental en áreas que van desde la literatura hasta la religión. Cuando Freud expuso que el inconsciente albergaba materiales dolorosos de los cuales las personas se protegen, tal tesis resultó muy revolucionaria. Las mentes más destacadas de esa época rechazaron sus ideas en forma sumaria considerándolas carentes de fundamento, encontraron esta noción ridícula. Que el concepto del inconsciente en la actualidad se acepte con tanta facilidad en un tributo a la influencia de la teoría de Freud.

**La estructuración de la personalidad: ello, yo y superyó.**

	YO	Para describir la estructura de la personalidad Freud desarrolló una vasta teoría; ésta sostiene que la personalidad está integrada por tres componentes distintos que interactúan entre sí: el ello (id), el yo (ego) y el superyó (superego). Freud sugirió una representación diagramática de las tres estructuras, con el fin de mostrar cómo se relacionan con el consciente y el inconsciente.
SUPERYÓ		
	ELLO	

CONSCIENTE



**Como lo muestra el esquema, sólo una pequeña porción de la personalidad es consciente.**

A pesar de que Freud describió los tres componentes de la personalidad en términos muy precisos, es importante decir que no se trata de estructuras físicas ubicadas en alguna parte del cerebro. Por el contrario, representan concepciones abstractas de un modelo general de la personalidad que describe la interacción de diversos procesos y fuerzas internas de la personalidad del individuo, las que motivan su comportamiento.

Si la personalidad sólo consistiera en deseos y anhelos primitivos e instintivos, tendría exclusivamente un componente: el **ello**, es la parte de la personalidad más primitiva, no organizada e innata. Presente desde el momento del nacimiento, el único propósito del ello es la reducción de la tensión generada por pulsiones primitivas relacionadas con el hambre, la sexualidad, la agresividad y los impulsos irracionales. Éstas son pulsiones alimentadas por la *“energía psíquica”* o **libido**, como la llamó Freud. El ello funciona siguiendo el *principio del placer*, que tiene como meta la reducción inmediata de la tensión y busca la maximización de la satisfacción.

Por desgracia para el ello, pero por fortuna para las personas y la sociedad, la realidad evita que se satisfagan en la mayoría de los casos las exigencias del principio del placer. En lugar de esto, el mundo produce restricciones: no siempre podemos comer cuando tenemos hambre y sólo es posible descargar nuestra pulsión sexual cuando lo permiten el tiempo, el lugar y la pareja. Para conceptualizar este hecho de la vida. Freud postuló un segundo componente de la personalidad, al que llamó yo.

El **yo** amortigua las relaciones entre el ello y las realidades objetivas del mundo exterior. A diferencia de la naturaleza del ello, buscadora de placer, el yo actúa en función del *principio de realidad*, que restringe la energía distintiva con el fin de conservar la seguridad del individuo y ayudarlo a integrarse a la sociedad. Por tanto, en cierta forma, el yo es el *“ejecutivo”* de la personalidad: toma decisiones, controla las acciones y permite el pensamiento y la solución de problemas de orden superior a las que puede lograr el ello. Al mismo tiempo, el yo es la sede de las capacidades cognitivas superiores, como la inteligencia, la reflexión, el razonamiento y el aprendizaje.

El **superyó** es la estructura de la personalidad que se desarrolla en último término, representa lo que se debe y lo que no se debe hacer en sociedad tal como lo transmiten los padres, los maestros y otras figuras importantes. Se integra a la personalidad durante la infancia, cuando se aprende a distinguir el bien del mal, y continúa desarrollándose conforme las personas incorporan a sus propios patrones los principios morales amplios de la sociedad en la que viven.

El superyó tiene dos componentes: la conciencia y el yo ideal. La conciencia nos impide realizar acciones que infringen la moral, el yo ideal nos motiva a realizar lo que es moralmente correcto. El superyó ayuda a controlar los impulsos provenientes del ello y hace que nuestro comportamiento sea menos egoísta y más virtuoso.

A pesar de que en apariencia el superyó es contrario al ello, ambos elementos de la personalidad comparten una característica importante: los dos son poco realistas en tanto que no toman en cuenta las realidades prácticas impuestas por la sociedad. En este sentido, el superyó incita a la persona hacia una mayor virtud: Si no se le vigilara de cerca, generaría seres perfeccionistas, incapaces de asumir los compromisos que implica la vida. De modo similar, un ello sin restricciones generaría un individuo primitivo y desconsiderado que sólo tendiese a la búsqueda del placer, a la satisfacción, sin demora alguna, de todos sus deseos. Por tanto, el yo debe equilibrar, mediante concesiones, las exigencias del superyó y las del ello, permitiéndole a la persona, por consiguiente, resistirse a la obtención de parte de la gratificación perseguida por el ello. Al mismo tiempo que vigila al moralista superyó para que no impida que la persona obtenga alguna gratificación.

**La personalidad en desarrollo: un enfoque por etapas.**

Freud también ofreció una perspectiva acerca de cómo se desarrolla la personalidad, a lo largo de una serie de etapas que ocurren en la infancia. La importancia de la secuencia que propuso radica en su explicación acerca de cómo las experiencias y dificultades acaecidas durante una etapa específica de la infancia pueden predecir la particular idiosincrasia en la personalidad del adulto. Esta teoría también es única porque relaciona cada una de las etapas del desarrollo psicosexual con una función biológica, la cual Freud asumía como el centro del placer en cada período determinado.

Al primer período del desarrollo se le denomina **etapa oral**; se refiere a que la boca del bebé es el centro del placer. En el lapso que va de los 12 a 18 meses de vida, los niños llevan a su boca, para chupar o morder, cualquier cosa que les quede cerca. De acuerdo con Freud, este comportamiento indica que la boca es el sitio de localización principal de un tipo de placer sexual. Si los bebés son tratados con complacencia excesiva (como puede ser el caso de proporcionarles alimento cada vez que lloran) o si se les frustra en su búsqueda de gratificación oral, puede llegar a existir una fijación en esta etapa. Cuando un adulto revela una fijación, significa que éste exhibe rasgos de personalidad característicos de una etapa previa del desarrollo, debido a un conflicto no resuelto de ese período anterior. Por ejemplo, la fijación en la etapa oral podría generar un adulto que se interesa excesivamente en actividades típicamente orales como comer, hablar y fumar; o que exhibiera intereses orales simbólicos: ser *“mordazmente”* sarcástico, o muy crédulo (que se *“traga”* cualquier cosa).

Se estima que entre los 12 y 18 meses y hasta los 3 años de edad (en la cultura occidental es el período en el cual se pone énfasis en el adiestramiento para ir al baño), el niño pasa por la **etapa anal**. En esta fase la principal fuente de placer se desplaza de la boca hacia la región anal, por lo cual los niños obtienen un gran placer tanto de la retención como de la expulsión de las heces. Si el adiestramiento para controlar esfínteres es muy exigente, se puede producir una fijación. Al respecto Freud sugirió que cuando esto ocurre los adultos llegan a exhibir un orden exagerado, mucha rigidez y puntualidad, o un extremo desorden y desorganización.

Alrededor de los tres años de edad comienza la **etapa fálica**, momento en el que hay otro cambio importante en la fuente primaria del placer del niño. Esta vez el interés se centra en los genitales y los placeres derivados de su manipulación. En esta etapa, de acuerdo con la teoría freudiana, surge uno de los elementos más importantes en el desarrollo de la personalidad: el **Complejo de Edipo**. Al tiempo que los niños centran su atención en los genitales, las diferencias existentes entre la anatomía femenina y la masculina adquieren mayor preponderancia. Además, Freud creía que en este período el niño comienza a desarrollar interés sexual por su madre, el cual lo lleva a percibir a su padre como un rival, por lo que siente deseos de matarlo, como lo hizo Edipo en la antigua tragedia griega. Sin embargo, la poderosa imagen paterna visualizada por el niño lo obliga a reprimir sus fantasías por lo que desarrolla un miedo de venganza caracterizado en una *“ansiedad de castración”*. Dicho temor aumenta de intensidad hasta que el niño finalmente reprime los deseos que siente por su madre y en lugar de ello elige la identificación con su padre, de modo que trata de parecerse lo más posible.

El proceso es distinto en el caso de las niñas. Freud propuso que ellas comienzan a experimentar atracción sexual hacia sus padres y a sentir *envidia del pene*. Este planteamiento después generó serias acusaciones, en el sentido de que Freud concebía a las mujeres como seres inferiores a los hombres. En esta etapa las niñas desean tener la parte anatómica que claramente parece *“faltarles”*; por lo menos, así lo pensaba Freud. Cuando las niñas culpan a sus madres por su carencia de pene, llegan a creer que sus madres son las responsables de su *“castración”*. Sin embargo, al igual que ocurre con los niños comprenden que para resolver sentimientos tan poco aceptables deben identificarse con el progenitor del mismo sexo, comportarse como sus madres y adoptar sus actitudes y valores. De este modo se concreta la identificación de una niña con su madre.

Cuando los pequeños logran esta identificación, el complejo de Edipo, que suele ocurrir entre los cinco y seis años, los niños ingresan al período de latencia, que abarca hasta la pubertad. De acuerdo con Freud, durante este período suceden pocas cosas importantes. Los intereses sexuales disminuyen, incluso en el inconsciente. Después, durante la adolescencia, resurgen los deseos sexuales lo cual señala el inicio del período final, la **etapa genital**, que dura hasta la muerte. El centro del placer durante la etapa genital se ubica en la sexualidad madura y adulta, la cual Freud definió como la de las relaciones sexuales.

**Mecanismos de defensa.**

Los esfuerzos de Freud por describir y elaborar una teoría acerca de la dinámica subyacente a la personalidad y su desarrollo fueron motivados por problemas de orden práctico que aquejaban a sus pacientes, quienes debían enfrentar la *ansiedad*; una intensa y negativa experiencia emocional. Freud identificó la ansiedad como una señal de peligro para el yo. Aunque ésta puede producirse por temores realistas, como ver una serpiente venenosa que está a punto de atacar, también puede ocurrir en forma de ansiedad neurótica. En la cual impulsos irracionales provenientes del ello amenazan con desbordarse y se vuelven incontrolables.

Debido a que la ansiedad es molesta por naturaleza, Freud creía que las personas desarrollaban una serie de mecanismos de defensa para enfrentarla. Los **mecanismos de defensa** son estrategias inconscientes, utilizadas para reducir la ansiedad al ocultar ante el propio individuo y ante los demás el origen de ésta. Freud, y más adelante su hija Anna Freud (quien llegó a ser una psicoanalista reconocida por derecho propio), formuló una lista extensa de mecanismos de defensa potenciales.

El más importante de los mecanismos de defensa es la **represión**; mediante ella los impulsos inaceptables o desagradables provenientes del ello son devueltos al inconsciente. La represión es el método más directo para tratar con la ansiedad; en lugar de manejar un impulso productor de ansiedad en el nivel consciente, lo que se hace, sencillamente, es ignorarlo. Por ejemplo, un estudiante universitario que experimenta odio hacia su madre podría reprimir estos sentimientos inaceptables desde el punto de vista personal y social. Por tanto, quedarían alojados en el interior del ello, puestos que reconocerlos le produciría ansiedad. Sin embargo, esto no significa que esos sentimientos carezcan de efectos: los verdaderos sentimientos pueden revelarse mediante sueños, lapsos al hablar o, de modo simbólico, en alguna otra forma. Por ejemplo, el estudiante podría tener dificultades al relacionarse con aquellos que representen autoridad como los maestros, y tener un mal desempeño escolar; o podría enrolarse en el ejército, donde podría impartir órdenes severas a los demás sin que éstos pudieran cuestionarle su actitud.

Si la represión no es eficaz para controlar la ansiedad, pueden entrar en juego otros mecanismos de defensa. Por ejemplo, se podría utilizar la **regresión**, con la cual las personas se comportan como si se encontraran en una etapa previa del desarrollo. Al actuar como si fuera menor, quejarse con amargura y hacer berrinches, podrían lograr tener menos exigencias. Por ejemplo, un estudiante abrumado por los exámenes podría actuar de manera inmadura e infantil para escaparse de sus responsabilidades.

Quien se ha enfurecido en alguna ocasión por ser víctima de la injusticia de un maestro y después le ha gritado a un compañero suyo sabe en qué consiste el desplazamiento. Mediante el **desplazamiento**, la expresión de un sentimiento o pensamiento indeseable se dirige de una persona amenazadora y poderosa a una persona más débil. Ejemplo clásico de un comportamiento es el jefe que da gritos a su secretaria después de que lo ha regañado el gerente.

Otro mecanismo de defensa es la **racionalización**, ésta ocurre cuando deformamos la realidad al justificar lo que nos sucede. Elaboramos explicaciones que permiten proteger nuestra autoestima. Si alguna vez escuchó a alguien expresar su despreocupación respecto a ser plantado en una cita argumentando que en realidad debía estudiar mucho en esa ocasión, es muy probable que haya presenciado un acto de racionalización.

Mediante la negación la persona simplemente se rehúsa de inmediato a reconocer o aceptar la información que le produce ansiedad. Por ejemplo, cuando se notifica a un hombre que su esposa ha muerto en un accidente automovilístico, al principio puede tratar de negar la tragedia, asegurando que debe tratarse de un error. Pero más tarde, cuando la realidad se imponga, aceptará gradualmente de manera consciente que su esposa ha muerto. Existen casos extremos en que la negación perdura; el hombre podría seguir esperando que su esposa regrese a casa.

Mediante la **proyección** el individuo busca defenderse atribuyéndoles a otros sus impulsos y sentimientos desagradables. Por ejemplo, un hombre con un sentimiento de insatisfacción respecto a su desempeño sexual puede acusar a su mujer de ser ella quien tiene problemas sexuales.

Por último, la **sublimación** es un mecanismo de defensa que fue considerado por Freud como saludable y aceptable en sentido social. Mediante la sublimación las personas desvían impulsos no deseables hacia pensamientos, sentimientos o comportamientos que cuentan con la aprobación de la sociedad. Por ejemplo, una persona con fuertes tendencias agresivas puede convertirse en jugador de fútbol americano o instructor de karate. La sublimación no sólo les permite a las personas aliviar la tensión psíquica, sino que también les da la oportunidad de hacerlo de un modo socialmente aceptado.

De acuerdo con la teoría freudiana todos utilizamos, en distinto grado, mecanismos de defensa que pueden servir para un propósito útil al protegernos de la experiencia consciente desagradable. Pero algunas personas los emplean en tal medida, que deben usar un alto grado de energía psíquica para ocultar y canalizar sus impulsos no aceptables. Cuando ocurre esto la vida cotidiana se dificulta. En estos casos el resultado es lo que Freud llamo *"neurosis"*: un trastorno mental producido por la ansiedad.

#### DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO<sup>[4]</sup>

"Los seres humanos de todas las edades son más felices y pueden desarrollar mejor sus capacidades cuando piensan que, tras ellos, hay una o más personas dignas de confianza que acudirán en su ayuda si surgen dificultades" (John Bowlby: vínculos afectivos. Formación, desarrollo y pérdida)

Todos sentimos el deseo de estar con las personas que queremos y nos entristece separarnos de ellas. El mundo está lleno de gente, pero sólo nos sentimos acompañados cuando están con nosotros las personas a quienes nos hemos vinculado afectivamente. Queremos a nuestros padres, familiares, compañeros, amigos, pareja..., pero los queremos de distinta forma. El tipo de relaciones que establecemos son diferentes, así como las vivencias que nos reporta cada tipo de relación. ¿Por qué establecemos relaciones afectivas con unas personas y no con otras? ¿Qué es lo que nos atrae de las personas? ¿Por qué es distinto el afecto que sentimos por los padres, del que sentimos por los amigos? ¿Por qué necesitamos estar con las personas que queremos?

#### El apego

Se suele decir de algunas personas que están muy "apegadas" (a su tierra, a su familia, raíces...), en contraposición a otras de quienes se dice "son desapegadas". La palabra apego tiene resonancias distintas. Mientras para algunos significa cariño y afecto, para otros alude a dependencia y falta de autonomía. Es algo deseable para unos y tiene connotaciones negativas para otros. ¿Qué es el apego? Desde el punto de vista de la psicología social, el apego es un vínculo afectivo, un lazo emocional que una persona establece con otras y que le impulsa a aproximarse a ellas. Estas personas con las que se establece el vínculo reciben el nombre de "figuras de apego".

Cualquier persona que haya visto sonreír a un bebé al ver a su madre sabrá que al mismo tiempo que éstos crecen en el aspecto físico y afinan sus capacidades perceptuales también se desarrollan socialmente. La naturaleza del desarrollo social temprano de un niño cimienta las relaciones sociales que perdurarán toda la vida.

El apego es el vínculo emocional positivo que se genera entre un niño y un individuo en particular y es la forma más importante de desarrollo social que se produce en la infancia. Uno de los primeros investigadores en demostrar la importancia y la naturaleza del apego fue el psicólogo Harry Harlow. En un estudio clásico, él les daba a monos bebés la posibilidad de elegir entre un "mono" de alambre que proporcionaba alimento y un "mono" suave de tela afelpada que proporcionaba calidez, pero no alimento. La elección era clara: los monos pasaban más tiempo colgados del de tela cálida aunque realizaban escapadas ocasionales hacia el mono de alambre para obtener alimento. Era obvio que el mono de tela brindaba mayor comodidad para los bebés; el alimento por sí solo era insuficiente para generar apego.

A partir de este trabajo inicial otros investigadores han señalado que el apego crece a través de la sensibilidad comprensiva que dedican las personas encargadas de cuidar al bebé a las señales proporcionadas por el niño, como los llantos, las sonrisas, los estiramientos y el asirse y agarrarse. Mientras mayor sea la capacidad de respuesta sensible de estas personas hacia las señales de necesidad del niño, más probabilidades habrá de que éste genere un apego seguro.



El apego intenso o pleno se genera con el tiempo, como resultado de una serie compleja de interacciones entre la persona que realiza el maternaje y el niño conocida como el sistema conductual de apego. Es importante señalar que el niño desempeña una función tan crítica y activa en la formación de un vínculo como la del adulto que se hace cargo de él. Los bebés que responden en forma positiva al adulto que los cuida promueven un comportamiento aún más positivo por parte de éste, lo que produce un reforzamiento del apego en el niño.

Todos los seres humanos establecemos relaciones de apego que se inician en la familia y van incorporando a otras personas. Esto nos lleva a plantearnos qué papel desempeña este tipo de vinculación social para que todos los seres humanos lo desarrollen a lo largo de su existencia. Parece que, efectivamente, es una forma de relación que tiene una función adaptativa muy importante: favorece la supervivencia de la especie humana, puesto que mantiene próximos y en contacto a los progenitores y sus descendientes. El apego hace que los padres o cuidadores asuman la protección y la crianza del recién nacido. Posteriormente favorece el mantenimiento de relaciones de parentesco y la disposición para la ayuda mutua. Objetivamente, por tanto, tiene una función adaptativa.

La persona se vincula con las figuras de apego porque le proporcionan seguridad emocional, le hacen sentirse aceptada, protegida y con los recursos emocionales y sociales necesarios para su bienestar. Por esta razón, la pérdida de figuras de apego es vivida de forma dolorosa, como pérdida irreparable que deja al sujeto desprotegido o desamparado.

Así pues, podemos considerar una doble vertiente de la función del apego, que se realiza mediante cuatro manifestaciones básicas:

- Buscar y mantener la proximidad de las figuras de apego.
- Resistirse a la separación de las figuras de apoyo.
- Usar las figuras de apego como base de seguridad para explorar el mundo.
- Sentir apoyo emocional.

### **Los cambios en el apego.**

Aunque existe una variedad cada vez mayor de modelos y formas de estructuración familiar, las primeras figuras de apego suelen ser los padres, abuelos y hermanos. En nuestra cultura, la familia se inicia habitualmente a partir de una pareja y puede evolucionar con la incorporación de hijos y/o hijas. En el desarrollo del apego suelen distinguirse varias etapas: inicios, niñez, adolescencia...

### **Inicios del apego (hasta los 4-6 años)**

Al principio, el bebé no diferencia a las personas que interactúan con él. Muestra agrado ante los estímulos sociales: madre, voz, contacto...; pero sólo aprecia aspectos parciales, como el rostro o la postura que adopta para mamar, sin reconocer a nadie. En este primer periodo, la relación del niño con otras personas está regulada por los ritmos biológicos a los que tiene que adaptarse la gente del entorno: horas de dormir, comer, baño... Muchos autores consideran que este momento se alarga hasta el tercer mes de vida.

Posteriormente, el niño comienza a mostrar que es capaz de reconocer a las personas que pertenecen a su entorno habitual. Muestra claras preferencias por los adultos que le cuidan normalmente. Las interacciones ya no están tan limitadas por los ritmos biológicos. En esta etapa, que los autores suelen situar entre los tres y los cinco meses, aunque el niño prefiere a la gente más próxima, no rechaza los cuidados que le ofrecen los desconocidos, es decir, no ha establecido aún unas figuras de apego definidas.

En la segunda mitad del primer año de vida, los niños manifiestan una clara escisión entre figuras de apego, por las que muestran preferencia, y personas desconocidas, hacia las cuales muestran rechazo. Es el momento, por tanto, es que se constituyen los sistemas relacionales: apego, miedo a extraños, afiliación y exploración del entorno. La separación de las figuras de apego provoca reacciones de protesta y ansiedad, mientras que el reencuentro provoca alegría y sosiego. El bebé usa la figura de apego como base desde la que explora el mundo físico y social.

A partir del primer año, hasta los 4 ó 6 años, el niño va conquistando cierto grado de autonomía respecto a las figuras de apego. La adquisición de habilidades (como caminar, hablar...) le permite esta progresiva independencia. Es un proceso conflictivo, porque exige readaptaciones continuas con ganancias y pérdidas de ciertos privilegios, lo cual hace que el niño experimente deseos ambivalentes: deseo de avanzar por un lado, pero también de retroceder para evitar la pérdida de esos privilegios.

### **¿En qué etapa se constituye el apego?**

A lo largo de este periodo, las principales figuras de apoyo suelen ser los padres o personas que realicen las funciones parentales y, en segundo lugar, los hermanos o hermanas y otros familiares. Por supuesto, se van produciendo cambios en el apego: el contacto físico se va haciendo menos intenso, se van aceptando separaciones breves, la conducta exploratoria no requiere tanto la presencia física de las figuras de apoyo. Sin embargo, en momentos de crisis como enfermedad, hospitalización, ingreso en la escuela... se activan las conductas de apego, volviendo a las reacciones típicas del inicio de la vida. Los conflictos afectivos más importantes durante este periodo son los producidos por la separación, el deseo de participar en la intimidad de los padres y las rivalidades fraternas.

### **Apego en la niñez (4 ó 6 años hasta adolescencia)**

Durante el resto de la niñez, a partir de 4-6 años, lo habitual es que el niño haya adquirido algunos logros (desarrollo de las capacidades de comunicación verbal, ampliación del conocimiento social, mayor autocontrol...). Esto le sitúa en una posición adecuada para realizar cambios importantes como iniciar aprendizajes escolares o establecer relaciones sociales.

A lo largo de esta etapa, que concluye en la adolescencia, las relaciones de los niños con sus figuras de apego, suelen ser satisfactorias y armónicas. Han construido la representación de los padres como incondicionales y eficaces ("mis padres quieren", me aceptan como soy", "saben cómo protegerme y cuidarme"...). Han desarrollado sentimientos positivos hacia ellos. Los niños disfrutan jugando con los padres, conversando, viajando... haciendo cosas con ellos. Esta relación hace que acepten el sistema de valores, sus normas y las características del funcionamiento social. Se saben parte de una familia que consideran incuestionable: tienen unos progenitores que les quieren y están a su disposición. Este sistema familiar suele estar enriquecido por los abuelos, que pueden colaborar en los cuidados.

Los principales conflictos emocionales suelen provenir de tres fuentes:

- Problemas entre la pareja. La ruptura de la pareja es vivida como algo muy amenazante para el niño: deteriora el vínculo que tiene con los padres, hace que surja el miedo a ser abandonado y la percepción de que los vínculos intrafamiliares son poco consistentes. Las figuras de apego tienen un papel fundamental en las situaciones de ruptura para evitar que el proceso sea destructivo para él. Tanto el padre como la madre deben afrontar la separación haciéndole sentir que ambos seguirán siendo sus figuras de afecto, y que la separación es un derecho que están ejerciendo, sin que afecte sus relaciones con él.
- La muerte de algún familiar o persona cercana. En torno a los 6 u 8 años se suele pasar una etapa de conciencia y miedo a la muerte, más o menos explícito. Si en este periodo se produce el fallecimiento de alguna persona próxima al niño. Se agudiza ese temor. Ante estas situaciones, la forma más adecuada de responder es evitando hacer de la muerte un tema tabú; las figuras de apego deben afrontar con el niño la realidad de la muerte y transmitirle un sentido positivo de la vida.
- El fracaso en la escuela. La escuela se ha convertido para los niños en una institución necesaria e inevitable. El fracaso en el rendimiento e integración escolar se convierte en un factor muy amenazante para su estabilidad. Las figuras de apoyo deben transmitir al niño que le aceptan incondicionalmente, y que su protección y la seguridad que le ofrecen no dependen del rendimiento en la escuela. Deben hacerle ver que cada persona es única y diferente de las demás, y construir con él un proyecto de vida personal que les ilusione, con o sin buenas calificaciones.

En algunos casos, especialmente en niños que no tienen las figuras de apego adultas, los iguales pueden convertirse en figuras de apego, aunque es más frecuente que este tipo de relaciones se produzca en la adolescencia.

### Apego en la adolescencia

Cuando en niño alcanza la pubertad y la adolescencia, frecuentemente han ocurrido cambios importantes en el sistema familiar. Los abuelos han avanzado en edad y posiblemente, han entrado en la última fase de la vejez, habrán perdido seguramente gran parte de la capacidad de ayuda e interacción con los nietos, pudiendo ocurrir incluso la muerte de alguno de ellos. Ante estos cambios en los sistemas familiares, la relación con las figuras de apego sigue siendo fundamental para los adolescentes. Necesitan de la incondicionalidad y disponibilidad de las figuras de apego para sentirse seguros y abrirse cada vez más y de forma más arriesgada a otras relaciones sociales (con los amigos y las primeras experiencias de pareja).

La adolescencia es experimentada de forma muy diversa por cada persona, y las relaciones que se establecen con los padres presentan esta misma diversidad. Lo que parece común a un gran número de procesos de adolescencia es un periodo de crisis ante la conquista de autonomía por parte del adolescente frente a las figuras de apego. Esta crisis puede ser más o menos conflictiva, pero implica siempre un cambio profundo en el sistema de relaciones familiares, siendo frecuente la ambivalencia en la relación entre adolescentes y padres. Como manifestaciones de esta ambivalencia se puede reseñar:

- Deseo de vivir con autonomía la relación con los iguales. Muestran no necesitar de los padres e incluso desean que se alejen, de modo que resulte más fácil estar con los amigos. En cambio, cuando están enfermos o en momentos de aflicción, vuelven a necesitar a las figuras de apego como cuando eran niños.
- Pueden confiar incondicionalmente en los padres y reconocer que su pérdida les será difícil de superar, pero a la vez se distancian de ellos cada vez más tiempo y en más cosas. No necesitan tanto que estén presentes como que estén disponibles para cuando los necesiten.
- La relación con los padres puede oscilar entre momentos de armonía (en que la comunicación es fluida) y momentos de conflicto (en que se repliegan y rechazan totalmente la comunicación con ellos).
- Algunas actividades con los padres pueden ser deseadas y gratificantes, mientras que otras pueden ser fuertemente rechazadas.
- Pueden aparecer sentimientos contradictorios hacia los padres: aceptación y rechazo, orgullo y vergüenza, amor y odio, simpatía y antipatía...

Si bien las relaciones de apego son diferentes de la amistad social, una característica de la adolescencia es que se puede llegar a ampliar el número de figuras de apego incluyendo a algún amigo, especialmente cuando se establecen relaciones de pareja.

Lo más frecuente es que los vínculos de apego y amistad se complementen y apoyen en las funciones que, hasta entonces, cumplían exclusivamente los padres. En este caso, los amigos no los sustituyen, sino que los complementan. Así, dependiendo de la situación, las funciones de proximidad y apoyo son realizadas mejor por los padres cuando los adolescentes están enfermos o pasan por periodos de abatimiento. En cambio, estas funciones son mejor desarrolladas por los iguales en actividades lúdicas y sociales.

Durante la adolescencia, también se modifica la representación mental de la relación de apego. En unos casos, este cambio le llevará a tener una visión más realista y madura de sus padres; en otros, puede llegar a ser negativa y hasta destructiva. Es frecuente que los adolescentes proyecten en sus figuras de apego exigencias y expectativas idealizadas, imposibles de satisfacer. En este periodo es muy importante para su bienestar emocional, ayudarles a mantener una visión positiva de los padres. La vivencia de seguridad en el núcleo de referencia familiar es fundamental para que puedan arriesgarse en los nuevos compromisos y vínculos con los iguales.

### El apego en la vida adulta.

Tras la adolescencia, las personas evolucionan en la forma de sentir el apego pasando por diferentes etapas.

- **Adultos jóvenes:** mantienen las figuras de apego que se formaron en la infancia y adolescencia, pero es frecuente que la pareja se convierta en la figura principal de apego. Se transfieren a ella las cuatro funciones propias del sistema de apego: deseo de proximidad y contacto, resistencia a la separación, base de seguridad y sentimiento de bienestar emocional con la presencia del otro.
- **Adultos jóvenes con hijos:** a partir del nacimiento del primer hijo, la relación y las funciones de la pareja cambian, para incorporar al nuevo miembro al sistema familiar. En esta etapa, además de ser las principales figuras de apego de su respectiva pareja, se convierten en figuras de apego para los hijos. Desde el punto de vista de los vínculos afectivos, los hijos pueden tener celos de la relación parental, y entre la pareja pueden surgir rivalidades afectivas o discrepancias en cuanto a la dedicación, cuidado y educación que deben proporcionar a los hijos.
- **Adultos de mediana edad y viejos:** en esta etapa, los hijos pueden convertirse en las figuras de apego al hacerse mayores y asumir las funciones de cuidado que antes recibieron. Es necesario que los hijos sean relativamente mayores para que puedan cumplir las funciones del sistema de apego. El modo en que se produce varía dependiendo de las características de las personas concretas, de los que los hijos pueden ofrecer a los padres y del estado de necesidad de éstos.
- **Periodo de la jubilación:** el momento de la jubilación entraña dificultades como la llamada "crisis de nido vacío" que se produce al quedar sola la pareja tras independizarse los hijos. Las relaciones de apego con la pareja y con los hijos son especialmente importantes en este momento para disfrutar de bienestar. Si esto se produce, las personas experimentarán un nivel de serenidad que les ayudará a afrontar la parte final de la vida. Es una etapa de madurez en las relaciones de apego entre los miembros de la pareja, sin las perturbaciones y atenciones que anteriormente se les exigía. También puede ocurrir que los conflictos y carencias de la pareja, que pudieron quedar camuflados en etapas anteriores, se pongan ahora de manifiesto al quedarse solos.
- **Última etapa de la vida:** en los años finales de la vida es frecuente que un miembro de la pareja se quede solo por el fallecimiento del otro. Todas las personas tienen que enfrentarse al hecho de la muerte. Es habitual que la persona tenga que afrontar soledad emocional, por la pérdida de la mayor parte de la red de relaciones sociales. La soledad emocional es sentida como falta de vínculos con personas a las que se sabe incondicionales. La soledad social hace referencia a la falta de relaciones sociales extra familiares. En este periodo, es fundamental, por tanto, mantener la figura de apoyo de la pareja cuando la muerte no frustra su presencia y contar con otras figuras de apego como los propios hijos, hermanos u otras figuras posibles. La red de amigos es también muy importante. Sentir la protección, la seguridad de la presencia disponible y los cuidados incondicionales de una figura de apego es la mayor necesidad emocional de todas las personas.

### Estilos de apego.

Los investigadores han encontrado que hay tres patrones de apego básicos. Estos patrones son formas de pensar, sentir y comportarse. Responden a la manera en que las personas sienten la relación de apego, al modo en que cuentan con la disponibilidad y ayuda incondicional de la figura de apoyo cuando la necesitan. La vivencia del vínculo es una consecuencia de la multitud de relaciones experimentadas por la persona.

En la infancia existen tres formas básicas de experimentar el apego, que permanecen bastante estables:

- Apego seguro: el niño muestra seguridad y confianza frente a las figuras de apego.
- Apego ansioso-ambivalente: el niño manifiesta ansiedad por la presencia de los padres, se muestra inseguro ante ellos.
- Apego evitativo: no se observa la búsqueda de contacto.

### Medición del apego.

Los psicólogos del desarrollo diseñaron una forma rápida y directa de medir el apego. Elaborada por Mary Ainsworth, la situación extraña de Ainsworth consiste en una

secuencia de sucesos que implican al niño y (típicamente) a su madre. Al inicio, la madre y el bebé entran en una habitación desconocida y ella permite que el bebé la explore mientras permanece sentada. Un adulto extraño entra entonces a la habitación, después de esto la madre sale. Luego ella regresa y el extraño se va. La madre se va una vez más dejando al bebé solo y el extraño regresa. Por último, éste se va y la madre regresa.

Las reacciones de los bebés ante la situación extraña varían de manera drástica, dependiendo, según Ainsworth, del grado de apego a la madre. Los niños de un año de edad que son clasificados en "apego seguro" emplean a la madre como una especie de base, explorando en forma independiente pero regresando a ella de manera ocasional; cuando ella se va muestran angustia y van hacia ella cuando regresa. Los niños denominados "evitativos" no lloran cuando se va la madre pero parecen evitarla cuando regresa, al parecer enojados con ella. Por último, los niños "ambivalentes" muestran ansiedad antes de ser separados y están intranquilos cuando la madre se va, pero pueden mostrar reacciones ambivalentes a su regreso, como buscar un contacto íntimo pero al mismo tiempo golpeándola y pateándola.

La naturaleza del apego entre los niños y sus madres tiene consecuencias de largo alcance para el desarrollo posterior. Por ejemplo, un estudio encontró que los niños que tenían un apego seguro al año de edad mostraban menos dificultades psicológicas en edades posteriores que los evitativos o los ambivalentes. Además, los niños que poseen un apego seguro hacia sus madres tienden a ser social y emocionalmente más competentes y se les considera más cooperadores, capaces y juguetones que otros niños poseedores de un apego menos seguro.

Por otra parte, es necesario señalar que los niños que carecen de un apego seguro hacia sus madres no siempre tienen dificultades más adelante en la vida, y tener un apego seguro a temprana edad no garantiza una buena adaptación posterior. Además, algunas culturas fomentan niveles más altos de apego seguro que otras. En resumen, el apego se relaciona con el ambiente social que encuentran los niños conforme crecen.

En el periodo adulto, la estabilidad del estilo de apego es aún mayor, haciéndose más difícil de modificar a medida que las personas van avanzando en edad. Después de la adolescencia es muy posible que el apego se convierta en un patrón básico poco modificable, aunque se puede aumentar el conocimiento de las propias características del apego, el control de sus efectos, y el aprendizaje de habilidades sociales para relacionarse de manera eficaz a partir del propio estilo de apego.

*Hazan y Shaver definen del modo siguiente los tres tipos de apego en adultos.*

- **Apego seguro:** las personas con apego seguro tienen más capacidad de autonomía, de vivir sin pareja estable antes de decidirse a formar pareja, seleccionan mejor a las personas con quienes se comprometen, tienen mayor capacidad de intimidad y compromiso, mayor satisfacción en la comunicación afectiva y en las relaciones de pareja en general. Cuando se produce una ruptura de relaciones son capaces de tomar decisiones más acertadas y firmes. Tienen una visión realista de las relaciones amorosas.
- **Apego ansioso-ambivalente:** estas personas tienen dificultad para construir su autonomía sin establecer relaciones de pareja, seleccionan peor al otro miembro de la pareja por la necesidad de establecer vínculos, tienen relaciones inestables e inseguras, y tienen muchas dificultades para tomar la decisión de romper una relación aunque crean que es la opción más adecuada.
- **Apego inseguro-evitativo:** son personas que, aparentemente, viven bien solas, les cuesta involucrarse en relaciones de pareja, mantienen relaciones distantes, con poca intimidad emocional. En caso de conflicto con la pareja, toman más fácilmente la decisión de separarse y, aparentemente, con menos dolor. Consideran que el amor no existe en realidad, que es una invención literaria o cultural.

Si bien tradicionalmente sólo se han considerado estos tres tipos de apego, autores que lo han estudiado más recientemente en adultos creen que, en realidad, aparecen formas más variadas. Coinciden con los autores clásicos en señalar que el estilo de apego depende de cómo se haya desarrollado en la infancia y la adolescencia. Bartholomew y otros, en diversas publicaciones realizadas en la década de los 90, presentan cuatro tipos de apego a partir de la consideración que se tiene de sí mismo y hacia la figura de apego.

- Consideración de sí mismo: puede ser positiva o negativa, según se vea o no digno de atención y amor.
- Consideración del otro: también puede ser positiva o negativa, dependiendo de que se le considere disponible y capaz o, por el contrario, persona que le rechaza o se manifiesta distante.

Teniendo en cuenta estas dos dimensiones, los cuatro estilos de apego posible serían los siguientes.

- **Apego seguro:** consideración positiva de sí mismo y del otro.
- **Apego huidizo-ausente:** consideración positiva de sí mismo y negativa del otro.
- **Apego preocupado:** consideración negativa de sí mismo y positiva del otro.
- **Apego miedoso:** consideración negativa de sí mismo y del otro.

Estos cuatro tipos de apego vienen a ser combinaciones de los tres formulados por Hazan y Shaver.

Podemos preguntarnos por qué las personas desarrollan formas distintas de apego, cuál es la causa de que existan distintos tipos. Las diferencias se deben a muchos factores, pero entre ellos parecen muy importantes las características de las figuras de apego que se han tenido en la infancia, la historia familiar, las características del propio niño y algunos factores transculturales. En todas las culturas aparece como la forma más extendida y adecuada al estilo de apego seguro, pero respecto a los otros tipos de apego existen diferencias. Por ejemplo, en Europa Occidental hay más niños de estilo evitativo, mientras en Japón e Israel hay más niños ansiosos. En todo caso, las diferencias interculturales parecen mucho menos importantes que las diferencias individuales.

### El desarrollo de las relaciones entre pares.

El desarrollo de amistades con los pares es uno de los aspectos más importantes del desarrollo social de los niños. En el proceso del desarrollo psicosocial, todos los niños normales pasan por cuatro etapas:

- **Autosocialidad.** La etapa lactante y prenatal del desarrollo en que los intereses, placeres y satisfacciones de los niños son ellos mismos. En esta etapa pueden desear la compañía de otros, pero juegan solos al lado de ellos y no con ellos. Un niño solitario aún no ha pasado esta etapa del desarrollo psicosocial.
- **Heterosocialidad infantil.** Entre los 2 y los 7 años los niños buscan la compañía de otros, independientemente del sexo.
- **Homosocialidad.** Entre los 8 y los 12 años, mientras están en la escuela primaria, prefieren jugar con otros niños del mismo sexo, pero no por propósitos sexuales, sino por amistad y compañía. Existe cierto antagonismo entre los sexos.
- **Heterosocialidad adolescente y adulta.** De los trece en adelante, o en las etapas adolescente y adulta del desarrollo psicosocial, cuando los placeres, amistades y compañía del individuo se encuentran en personas de ambos sexos. Los chicos y chicas adolescentes empiezan a formar parejas, la mayoría inicia noviazgos.

### ASPECTOS PSICOLÓGICOS DE LA SEXUALIDAD<sup>[5]</sup>

Durante mucho tiempo, se ha creído que los niños y niñas no tienen sexualidad; y esto es completamente erróneo, ya que la sexualidad es una dimensión inherentemente humana que desde el momento del nacimiento se empieza a socializar y moldear hasta terminarse con la muerte.

En la unidad anterior comprendiste que la sexualidad puede definirse como " un conjunto de características biológicas, psicológicas y sociales de todos los seres sexuados

en una sociedad y cultura determinada”.

En este documento nos centraremos en los aspectos psicológicos de la sexualidad que corresponden a la identidad sexual, ya que cobra importancia en el desarrollo del sujeto. Ésta organizada de diferentes maneras según la teoría que intente explicarla; sin embargo, todas coinciden en que la identidad de género y la identidad del rol son cruciales. Asimismo, es reconocido que la identidad sexual es básicamente una construcción social, aunque no se niega el papel que tienen los sustratos biológicos en la creación de potencialidades para el desarrollo.

La identidad sexual, con sus componentes (identidad de género, rol o papel de género y orientación sexual) se construye a lo largo de toda la vida del individuo, sin embargo existen momentos críticos como lo es en la etapa de la infancia temprana.

A continuación de explicarán cada uno de los componentes de la identidad sexual.

### LA IDENTIDAD DE GÉNERO

Ser hombre o mujer afecta la manera en que las personas lucen, mueven sus cuerpos y la forma en que trabajan, juegan y se visten. Influyen en lo que piensan de sí mismas y en lo que los demás piensan acerca de ellas. Todo esto y más se incluyen en la palabra género, es decir, se refiere al significado de ser hombre o mujer.

Las diferencias de género son disimilitudes psicológicas y conductuales entre hombres y mujeres. A lo largo del desarrollo, se puede observar lo siguiente:

Las niñas son menos vulnerables que los niños, reaccionan menos a la tensión y tienen más probabilidades de sobrevivir a la infancia (Keenan y Shaw, 1997;). Por otra parte los niños de brazos son un poco más largos y pesados y pueden ser ligeramente más fuertes. Una de las primeras diferencias conductuales, que aparece desde los dos años de edad, se da en la elección de juguetes y actividades lúdicas y de compañeros de juego del mismo sexo (Turner y Gervai, 1995).

Si bien algunas diferencias de género se vuelven más pronunciadas después de los tres años, los niños y las niñas en promedio son más parecidos que diferentes. La disimilitud más clara es que los chicos desde edad preescolar en adelante, actúan en forma más agresiva que las niñas, tanto física como verbalmente (Coie y Dodge, 1998; Turner y Gervai, 1995;). En la mayor parte de los estudios se descubrió que las chicas son más empáticas y pro sociales (Keenan y Shaw, 1997) en otros se encontró que las niñas son más obedientes y cooperativas con los padres y buscan la aprobación de los adultos más que los niños, (N. Eisenber, Fabes, Shaller y Miller, 1989; et al)

En general las puntuaciones en las pruebas de inteligencia no muestran diferencias de género (Keenan y Shaw, 1997), sin embargo hay diferencias en determinadas capacidades. Las mujeres suelen desempeñar mejor tareas verbales (pero no en analogías), en cálculos matemáticos y en labores que exigen habilidades motrices y perceptivas finas, en tanto que los varones sobresalen en capacidades más espaciales y en el razonamiento matemático y científico abstracto (Halpern, 1997).

Algunas de estas diferencias cognoscitivas, empiezan a edad muy temprana. La superioridad de las niñas en velocidad perceptiva y sultura verbal aparece entre la infancia y los dos años y medio, y la habilidad superior de los niños para manejar mentalmente figuras y formas y resolver laberintos se hace patente desde el principio de los años preescolares.

Antes de los dos años y medio, niños y niñas tienen las mismas probabilidades de golpear, morder y estallar en arrebatos temperamentales y también en manifestar su temperamento “difícil”. No obstante alrededor de los cuatro años, disminuyen los problemas conductuales en las niñas, en tanto que los niños tienen a meterse en problemas o “dar guerra”. Esta ausencia de comportamientos problemáticos entre las niñas persiste hasta la adolescencia, cuando se vuelven más propensas a la ansiedad y la depresión.

Cabe destacar que cuando se hacen análisis individuales, no es posible pronosticar si ese pequeño o pequeña en particular será más rápido, fuerte o inteligente, obediente o asertivo que otro.

¿Qué explica las diferencias de género y por qué algunas surgen con la edad? Las explicaciones que mayor influencia han tenido, hasta hace poco, se centraban en las diferentes experiencias y expectativas sociales con las que los niños y niñas topan casi desde el nacimiento (Halpern, 1997, et. al). Estas experiencias y expectativas tienen que ver con tres aspectos relacionados con la identidad de género: *los roles de género, la tipificación de género y los estereotipos de género.*

### LOS ROLES DE GÉNERO

Los **roles de género** son comportamientos, intereses, actitudes, habilidades y rasgos de personalidad que una cultura considera.

El modelamiento de las personalidades de los niños y las niñas, por parte de los padres, parece iniciar desde una edad muy temprana. Especialmente los padres, promueven la **tipificación del género**, el proceso por medio del cual los niños aprenden el comportamiento que su cultura considera apropiada para cada sexo (Bronstein, 1988). Los padres tratan a los niños y a las niñas de manera diferente que las madres, incluso durante el primer año de vida (M. E. Snow, et al, 1983). Durante el segundo año, los padres pasan más tiempo y hablan más con sus hijos que con sus hijas (Lamb, 1981).

Los estereotipos de género son generalizaciones preconcebidas sobre el comportamiento del papel de hombres y mujeres, por ejemplo: “todas las mujeres son pasivas y dependientes” o “todos los hombres son independientes y agresivos”. Los estereotipos de género predominan en muchas culturas. Se perciben en cierto grado en niños de hasta dos años y medio o tres años y aumentan en los años escolares y alcanzan su punto máximo a los cinco años (Haugh, et al, 1980). Los preescolares –y hasta los niños mayores- suelen atribuir cualidades positivas a su propio sexo y características negativas al otro sexo. Sin embargo, entre los preescolares, tanto niños como niñas, llaman a los chicos fuertes, rápidos y crueles, y las chicas, miedosas e indefensas (Ruble y Martin, 1998).

### ORIENTACIÓN SEXUAL.

Este tercer componente, se refiere a la atracción erótica, al gusto o preferencia del sujeto para elegir compañero en la relación coital, en la afectiva y en la fantasía.

En este aspecto se tiene un fuerte condicionamiento social, por medio del cual se presiona al individuo para que su orientación sea heterosexual. Las causas que determinan la elección de la orientación sexual es quizá el aspecto más controversial de la identidad sexual.

#### Actividades de cierre

#### Tercera sugerencia

### EVIDENCIAS DEL DESARROLLO HUMANO

#### DE LOS 0 A LOS 2 AÑOS

- SU CABEZA ES GRANDE EN RELACIÓN CON EL TRONCO Y SUS EXTREMIDADES.

- DUERMEN DE 17 A 20 HORAS AL DÍA

- EL CONTROL CEFALEO, EL GATEO Y LA BIPEDESTACIÓN SON EJEMPLOS DE MADUREZ MOTRIZ.

- HAY INCOORDINACIÓN MOTORA VOLUNTARIA.

- CRECE CON RAPIDEZ EN LOS PRIMEROS MESES.

- POSEE VARIOS MECANISMOS REFLEJOS (NO APRENDIDOS) DE NATURALEZA PROTECTORA Y ADAPTATIVA, QUE LE PERMITEN DESENVOLVERSE EN SU ENTORNO DE MANERA PAULATINA.

- EL LLANTO ES UNA FORMA IMPORTANTE DE COMUNICACIÓN.

- DESARROLLA UNA CONDUCTA DE APEGO.

- ETAPA ORAL

- ESTADIO SENSORIOMOTOR

- SE PERCATA DE LA PERMANENCIA DE LOS OBJETOS, AÚN CUANDO ESTÁN FUERA DE SU VISTA.

- HAY VOCALIZACIÓN O BALBUCEO.

- SUS PRIMERAS PALABRAS DESIGNAN POR LO GENERAL OBJETOS O PERSONAS.

- LAS EXPERIENCIAS TEMPRANAS FAVORECEN SU APRENDIZAJE

- INTERNALIZA LAS PAUTAS CULTURALES DE COMPORTAMIENTO.

- LA FAMILIA ES EL PRINCIPAL NÚCLEO DE INTERRELACIÓN.

- RESPONDEN A ESTÍMULOS SOCIALES, COMO LOS ROSTROS HUMANOS

- LA SONRISA ES UN MEDIO IMPORTANTE DE COMUNICACIÓN.

## DE LOS 2 A LOS 6 AÑOS

- LAS EXTREMIDADES Y EL TRONCO SON MÁS PROPORCIONADOS.

- EL CEREBRO HA ALCANZADO EL 75% DEL PESO QUE TENDRÁ DEFINITIVAMENTE.

- EL CRECIMIENTO FÍSICO YA NO ES TAN ACELERADO, PERO HAY GANANCIAS SIGNIFICATIVAS EN TALLA Y PESO.

- LAS PORCIONES CARTILAGINOSAS DEL ESQUELETO CONTINÚAN SU OSIFICACIÓN

- HAY CONTROL TOTAL DE LOS MÚSCULOS ESFINTERIANOS.

- CORRE CON MAYOR CONTROL DE SU CUERPO

- PUEDE CAMINAR HACIA DELANTE Y HACIA ATRÁS.

- EL EQUILIBRIO GANADO LE PERMITE SUBIR Y BAJAR ESCALERAS, BRINCAR Y HASTA ANDAR EN BICICLETA.

- LA MANIPULACIÓN DE OBJETOS ES MÁS PRECISA. DESARROLLA LA PINZA.
- YA SON CAPACES DE COLOREAR CON UN CONTROL PAULATINO, TRAZAR Y COPIAR.

- SE ESTABLECE LA LATERALIDAD (NOCIÓN DE IZQUIERDA-DERECHA).

- AUMENTO EN LA CAPACIDAD DE COMPRENDER Y USAR EL LENGUAJE, TANTO EN SU ESTRUCTURA COMO EN LA SEMÁNTICA.

- ETAPA ANAL

- ETAPA FÁLICA

- LAS UNIDADES DE CONOCIMIENTO COMO LAS IMÁGENES, LOS SÍMBOLOS, LOS CONCEPTOS Y LAS REGLAS SE VAN HACIENDO CUALITATIVAMENTE MÁS COMPLEJAS.

- ESTADIO PREOPERATORIO.

- INGRESO A LA ESCUELA.

- AUMENTO DE LA AUTONOMÍA. HAY UN DESAPEGO PROGRESIVO DE LOS PADRES O ADULTOS QUE LO CUIDAN.

- LOS COMPAÑEROS Y AMIGOS SE CONVIERTEN EN UN ASPECTO IMPORTANTE DE SU DESARROLLO.

- EL CONCEPTO DEL YO SE FORTALECE, VA COMPRENDIENDO SUS CAPACIDADES Y LIMITACIONES, APARIENCIA, ESTADO FÍSICO, INTELLECTO, COMPORTAMIENTO Y DESEMPEÑO.

- SE MANIFIESTAN CIERTOS TEMORES QUE PUEDEN AFECTAR SU SEGURIDAD.

- LOS NIÑOS APRENDEN DE SU CULTURA LO QUE ES MASCULINO Y FEMENINO.

- SE INTEGRA A JUEGOS SOCIALES. SIGUE REGLAS.

- ALGUNOS NIÑOS, ESPECIALMENTE LOS QUE NO TIENEN HERMANOS O COMPAÑÍA DE IGUALES, CREAN COMPAÑEROS IMAGINARIOS.

### DE LOS 6 A LOS 12 AÑOS

- LOS BRAZOS, LAS PIERNAS Y EL TRONCO SE ALARGAN.

- EMPIEZA EL ARRANQUE PREADOLESCENTE DE CRECIMIENTO CON NOTABLES AUMENTOS EN TALLA Y PESO.

- LA COORDINACIÓN MOTORA LO HACE MUY COMPETENTE PARA REALIZAR TAREAS GRUESAS Y FINAS.

- LAS HABILIDADES NEUROMUSCULARES FAVORECEN EL DESEMPEÑO DE ACTIVIDADES DEPORTIVAS.

- OPERACIONES CONCRETAS.

- ETAPA DE LATENCIA.

- INCREMENTA SU CAPACIDAD PARA HACER JUICIOS MORALES Y ADHERIRSE A PATRONES DE CONDUCTA ACEPTABLES.

- SU COMPORTAMIENTO SEGÚN EL PAPEL SEXUAL, SE ENCUENTRA BAJO ESCRUTINIO SOCIAL.

- LA ESCUELA DEFINE Y REFUERZA, JUNTO CON LOS PADRES, EL COMPORTAMIENTO ADECUADO SEGÚN LAS EXPECTATIVAS SOCIALES.

- EXISTEN MENOS NECESIDADES DE SUPERVISIÓN Y REPRESIÓN, FAMILIAR. SE LES OTORGAN MÁS PRIVILEGIOS Y LIBERTAD DE ACCIÓN.

- LAS AMISTADES TIENEN UN PAPEL PRIMORDIAL A NIVEL SOCIAL.

- EL TIEMPO LIBRE SE ESTRUCTURA CON BASE EN LAS AMISTADES.

- A TRAVÉS DE LAS ACTIVIDADES DEL GRUPO DE IGUALES, EL NIÑO DESARROLLA UN CONCEPTO DE SÍ MISMO.

- SE IDENTIFICAN NECESIDADES DE LOGRO.

## UNIDAD DIDÁCTICA III

Actividad inicial  
Segunda sugerencia

### HISTORIA DEL ENANO DEL CIRCO.

Hace muchos años existía un circo cuyo dueño era también propietario de una feria. Así, donde iba el circo iba la feria.

En el circo la máxima atracción era un enanito que se disfrazaba de payaso y hacía reír mucho a la gente con sus ocurrencias. Cada que llegaban a un lugar se corría la voz de la gracia que tenía y el circo casi siempre estaba lleno. Todo el mundo que lo veía salía muy contento y pensando lo bueno que era el enanito en su trabajo.

Como el circo no contaba con una entrada fija de dinero, el dueño había llegado a un acuerdo con todos sus empleados sobre su sueldo, así que asignaba a cada uno un porcentaje ya convenido de las ganancias diarias. Por obvias razones, el que más ganaba era el enano payasito.

Con su pago recibido de cada día al término de las funciones, el enanito siempre realizaba el mismo ritual: apartaba una pequeña cantidad para sus comidas y ropa, pero la gran mayoría era destinada para entregárselo al encargado de la casa de los espejos de la feria. Con dinero en mano llegaba con el susodicho y le decía “ya sabes lo que tienes que hacer, cuida que nadie entre”. Acto seguido se metía a la casa de los espejos y permanecía ahí por espacio de una hora y salía con una enorme cara de felicidad y satisfacción; así era día tras día noche tras noche.

Un día el encargado de la casa de los espejos, intrigado por lo que hacía el enano, pensó: ¿Qué hará el enano ahí adentro? ¿Por qué sale tan feliz? Así que se dispuso a espiarlo en la siguiente ocasión que llegara el enano. Al término de la siguiente función y cuando el enano había entrado a la casa después de pagar su entrada, el encargado se introdujo y pudo seguir cada movimiento del enano aprovechando que él tenía unos pasadizos secretos dentro de la casa, desde donde podía espiar a la gente. Lo que pudo observar fue lo siguiente: el enano entró con la cabeza agachada, mirando al piso y sin voltear hacia ningún espejo, caminaba como si supiera el camino de memoria, hasta que finalmente se paró frente a un espejo en el cual levantó su cabeza y se quedó ahí mirándose por una hora aproximadamente. Todos podemos imaginar cómo lucía el enano en ese espejo: obviamente se veía alto y sumamente esbelto a diferencia de su complejión natural que era robusta.

En cuanto vio todo este acto, el encargado de la casa de los espejos empezó a reírse mucho y empezó a pensar: “ese enano está bien baboso, ¿Cómo se conforma con verse mejor en el espejo? ¿Qué no se da cuenta de qué el no es así?” y no paró de reír por un buen rato. De hecho cuando el enano salió el encargado tenía una sonrisa burlona aún.

Pero como toda persona burlona, que le gusta reírse mucho de las personas mientras no sea de él mismo, decidió que era conveniente que otras personas también tenían que tener la dicha y la oportunidad de burlarse del enano. Así que decidió invitar a una trapecista que a él le gustaba, suponiendo que si ella se reía mucho, tal vez tendrían algo en común que los pudiera acercar. Fue entonces a visitarla a su camper, tocó y esperó a que saliera.

“¿Qué haces aquí?” Le preguntó ella en cuanto abrió.

- “Vengo a invitarte a ver algo muy divertido hoy después de que nos paguen. Sólo tienes que ir a la casa de los espejos unos 15 minutos después y te aseguro que te vas a reír mucho” dijo el encargado.
- “Yo creo que no, ¿Qué tal si me haces algo? no confío mucho en ti” replicó ella.
- “Te juro que no, en verdad te vas a reír mucho. confía en mí por favor” insistió el encargado.
- “Bueno, está bien” dijo ella. “nos vemos ahí entonces”.

Ese día en la noche todo sucedió igual. En cuanto llegó el enano y pagó su entrada al encargado, este esperó con ansia a que llegara la trapecista. 20 minutos después ella llegó.

- Bueno, ya estoy aquí y ahora ¿Qué hacemos?” preguntó.
- “Ven conmigo” dijo él y de la mano la llevó por entre los pasadizos.

En cuanto llegaron a donde estaba el enano y él le señaló hacia esa dirección, nuevamente empezó a reírse mucho, evitando que lo escuchara el enano. Sin embargo después de un momento, se quedó perturbado al observar que la trapecista no estaba riéndose, por el contrario, tenía una cara de fascinación y sorpresa lejos de la burla.

- “¿Por qué no te ríes?” preguntó él.
- “¿De qué tengo que reírme?” dijo ella.
- “Pues del enano” replicó él.
- “¿Del enano?” yo estoy viendo a un hombre reflejado en un espejo y es el hombre más bello que he visto, no puedo dejar de verlo, me encanta” dijo ella.
- “Pero el enano está bien tonto, tienes que verlo” insistió él.
- “No” dijo ella, “yo quiero seguir viendo la imagen reflejada”.

Se enojó tanto el encargado al ver que su plan había fallado, que la jaló y le dijo que se fueran. La llevó a su camper y se regresó a su negocio. En cuanto se fue el enano, directamente se lanzó a romper el espejo donde éste se reflejaba.

Al otro día, como todos los días, llegó el enano y realizó su pago. Se metió a la casa pero salió llorando a los 5 minutos al observar que no estaba su espejo. A los 10 minutos llegó la trapecista.

- “¿Ya vino el enano?” le preguntó al encargado.
- “Sí, pero ya se fue” respondió él.
- “¿Por qué?” preguntó nuevamente ella.
- “Por qué se me rompió anoche su espejo y no lo conseguí hoy, así que decidí irse”.
- ¿Tú me quieres, verdad?” le preguntó ella.
- “Sabes que sí” contestó él.
- “Bueno, entonces no me hagas preguntas y dame por favor las características del espejo que se rompió por favor”.

El encargado se le quedó mirando con dudas pero por el agrado que sentía por ella accedió y le dio la información.

Al otro día temprano, ella se levantó y se dirigió a comprar el espejo. En cuanto lo tuvo, se dirigió al camper del enano, tocó su puerta y en cuanto éste abrió, estas fueron las palabras de ella.

- “Este es tu espejo, a partir de hoy y todas las noches vas a posar solo para mí”

Fin

#### Actividades de desarrollo

##### Segunda sugerencia Lectura sobre:

SÍNDROME DE LA ADOLESCENCIA NORMAL

Por: Mauricio Knobel

Elaboración del resumen:

**Psic. María del Rocío Zaldívar Maldonado**

**Psic. Alberto Moreno Martínez**

Esta lectura ha sido adaptada con la finalidad de ofrecer una mayor comprensión para aquellos aspectos afectivos que caracterizan al adolescente, desde una perspectiva psicoanalítica. Se trata de una presentación esquemática de un proceso fenomenológico que permite apreciar la expresión conductual y determinar las características de la identidad y del proceso adolescente. Los fenómenos subyacentes, de carácter dinámico, se interpretarán como el motor que determina este tipo de expresión de conducta.

Se destaca que al aceptar una “normal anormalidad” del adolescente, no implica ubicar a este en un cuadro nosológico, sino que tiene por objeto facilitar la comprensión de éste período de vida.

Muchos autores al estudiar la adolescencia, destacan la importancia de los factores socioculturales en la expresión de ésta edad de la vida; aunque lo mismo cabría señalar para cualquier etapa vital del ser humano. Es por ello que el autor considera que cuando se establecen criterios diferenciales de tipo social, sociocultural, económico, etcétera, como predeterminantes en el estudio de la adolescencia, se está minimizando, por lo menos en parte, el problema básico y fundamental de la circunstancia evolutiva que significa esta etapa de la vida, con todo su bagaje biológico individualizante.

Este período de la vida, como todo fenómeno humano, tiene su exteriorización característica dentro del marco cultural-social en el cual se desarrolla. Así, debemos considerar la adolescencia como un fenómeno específico dentro de toda la historia del desarrollo humano, y así mismo dentro del tipo geográfico temporal e histórico social; ya que se ha observado en diferentes estudios que “los principios psicológicos fundamentales que obran en todos los ambientes sociales podrían ser los mismos”.

No hay duda alguna de que el elemento sociocultural influye con un determinismo específico en las manifestaciones de la adolescencia, pero también se debe tener en cuenta que tras esta expresión sociocultural existe un basamento psicobiológico que le da características universales.

La adolescencia está caracterizada fundamentalmente por ser un período de transición entre la pubertad y el estado adulto del desarrollo y que en las diferentes sociedades este período puede variar, como varía el reconocimiento de la condición adulta que se le da a al individuo. Sin embargo, existe, como base de todo este proceso, una circunstancia especial, que es la característica del proceso adolescente en sí, es decir, una situación que obliga al individuo a reformularse los conceptos que tiene acerca de sí mismo y que lo lleva a abandonar la autoimagen infantil y a proyectarse en el futuro de su adultez. El problema de la adolescencia debe ser tomado como un proceso universal de cambio, de desprendimiento, pero que se teñirá de connotaciones externas peculiares de cada cultura, que lo favorecerán o dificultarán según las circunstancias.

Abstraer la adolescencia del *continuum* que es el proceso evolutivo y estudiarla como una etapa, para este autor es un adultomorfismo que es necesario superar, ya que induce a prejuicios de investigación a los que después resulta difícil abstraerse. Esto implica negar que el sino de la adolescencia es integrarse en ese mundo del adulto en donde tendrá que aceptar su nueva configuración de ser humano, su morfología adulta y la capacidad del ejercicio de su genitalidad para la procreación.

Se ha llegado a definir la adolescencia como **“La etapa de la vida durante la cual el individuo busca establecer su identidad adulta, apoyándose en las primeras relaciones objetales-parentales internalizadas y verificando la realidad que el medio social le ofrece, mediante el uso de elementos biofísicos en desarrollo a su disposición y que a su vez tienden a la estabilidad de la personalidad en un plano genital, lo que sólo es posible si se hace el duelo por la identidad infantil”**, siendo la identidad un *continuum*.

Este proceso de duelo es básico y fundamental y la estabilización de la personalidad no se logra si no pasa por cierto grado de conducta “patológica”, que se podría considerar inherente a la evolución *normal* de esta etapa de la vida.

Frente a un mundo cambiante y a un individuo que, como adolescente, presenta una cantidad de actitudes también cambiantes, éste no puede sino manejarse en una forma muy especial, que de ninguna manera puede compararse siquiera con lo que sería una verdadera normalidad en el concepto adulto del término.

El concepto de *normalidad* no es fácil de establecer, ya que en general varía con relación con el medio socioeconómico, político y cultural como ya se había indicado. Por lo tanto, resulta generalmente una abstracción con validez operacional para el investigador que, ubicado en un medio determinado, se rige por las normas sociales vigentes implícitas o explícitas.

La *normalidad* se establece sobre las pautas de adaptación al medio, y que no significa sometimiento al mismo, sino más bien la capacidad de utilizar los dispositivos existentes para el logro de las satisfacciones básicas del individuo en una interacción permanente que busca modificar lo displacentero o lo inútil a través del logro de sustituciones para el individuo y la comunidad. Sin embargo, se debe reconocer que la personalidad bien integrada no siempre es la mejor adaptada, pero tiene sí, la fuerza interior para como para advertir el momento en que una adaptación temporaria del medio puede estar en conflicto con la realización de objetivos básicos, y puede también modificar su conducta de acuerdo a sus necesidades circunstanciales. Este es el aspecto de la conducta en que el adolescente en términos generales puede fallar. Al vivir una etapa fundamental de transición, su personalidad tiene características especiales que lo pueden ubicar entre las llamadas personalidades “marginales”, en el sentido de la adaptación e integración.

Algunos psicoanalistas, como Ana Freud, dicen que es difícil señalar el límite entre lo normal y lo patológico en la adolescencia, y consideran que en realidad todo este período de vida debe ser estimado como normal, señalando además que sería *anormal* la presencia de un equilibrio estable durante el proceso adolescente.

Las luchas y rebeldías externas del adolescente no son más que reflejos de los conflictos de dependencia infantil que íntimamente aún persisten. Los procesos de duelo obligan a actuaciones que tiene características defensivas según el individuo y sus circunstancias. Es por ello que el autor considera que se puede hablar de una **patología normal** del adolescente, en el sentido de que precisamente ésta exterioriza sus conflictos de acuerdo con su estructura y sus experiencias.

Así, se considera a la adolescencia más que una etapa estabilizada. Es proceso, desarrollo, y por lo tanto su aparente patología debe admitirse y comprenderse para ubicar sus desviaciones en el contexto de la realidad humana que le rodea.

De acuerdo a lo que se conoce, el adolescente atraviesa por desequilibrios e inestabilidad extremas. Muestra periodos de elación, de ensimismamiento, alternando con audacia, timidez, incoordinación, urgencia, desinterés o apatía, que se suceden o son concomitantes con conflictos afectivos, crisis religiosas en las que se puede oscilar de un ateísmo anárquico al misticismo fervoroso, intelectualizaciones y postulaciones filosóficas, ascetismo, conductas sexuales dirigidas al heteroerotismo y hasta la homosexualidad ocasional. Esto es lo que se llamaría “síndrome normal de la adolescencia”. La mayor o menor anormalidad de este síndrome normal, de distintas culturas, se deberá, en gran parte, a los procesos de identificación y de duelo que haya podido realizar el adolescente. En la medida en que haya elaborado duelos, que son en última instancia los que llevan a la identificación, el adolescente verá su mundo mejor fortificado y, entonces, esta normal anormalidad será menos conflictiva y por lo tanto menos perturbadora.

Sintetizando las características de la adolescencia, se describe la siguiente sintomatología que integrará éste síndrome:

### 1. Búsqueda de sí mismo y de la identidad

El período infantil y de la adolescencia no deben ser vistos sólo como una preparación para la madurez, sino que es necesario enfocarlos con un criterio del momento actual del desarrollo y de lo que significa el ser humano en éstas etapas de la vida.

El poder utilizar la genitalidad en la procreación es un hecho biopsicodinámico que determina una modificación esencial en el proceso de logro de una identidad adulta y que caracteriza la turbulencia e inestabilidad de la identidad del adolescente. El niño entra en la adolescencia con dificultades, conflictos e incertidumbres que se magnifican en ese momento vital, para salir luego a la madurez estabilizada con determinado carácter y personalidad adultos. La idea del sí mismo o “self” implica algo mucho más amplio en todas las etapas del desarrollo. Es el conocimiento de la individualidad biológica y social, del ser psicofísico en su mundo circundante que tiene características especiales en cada edad evolutiva. La consecuencia final de la adolescencia sería un conocimiento de sí mismo como entidad biológica en el mundo, el todo biopsicosocial de cada ser en ese momento de la vida. Al concepto de “self” como entidad psicológica, se une lo físico y psicológico de la personalidad. El cuerpo y el esquema corporal son dos variables interrelacionadas para definir el *sí mismo* y la identidad.

El esquema corporal es una resultante intrapsíquica de la realidad del sujeto, es decir, es la representación mental que el sujeto tiene de su propio cuerpo como consecuencia de sus experiencias en continua evolución. Aquí son de fundamental importancia los procesos de duelo con respecto al cuerpo infantil perdido, que obligan a una modificación del esquema corporal y del conocimiento físico del sí mismo en una forma muy característica para este período.

El autoconcepto se logra en la medida en que se va desarrollando el sujeto, y va cambiando e integrando con las concepciones que acerca de él mismo tienen muchas personas, grupos e instituciones, y va asimilando todos los valores que constituyen el ambiente social. Concomitantemente se va desarrollando ese sentimiento de identidad como una verdadera experiencia de “autoconocimiento”. Asimismo, será necesario integrar lo pasado, lo experimentado y lo internalizado (y también lo desechado), con las nuevas exigencias del medio y con las urgencias instintivas. El adolescente necesitará darle a todo esto una continuidad dentro de la personalidad, por

lo que establece una búsqueda de un nuevo sentimiento de continuidad y de mismidad; es decir, necesitará atender al problema clave del adolescente: **la identidad**.

En la búsqueda de la identidad, el adolescente recurre a situaciones que se presentan como más favorables en el momento. Una de ellas es la de uniformidad (tendencia grupal), que brinda seguridad y estima personal. Ocurre aquí el doble proceso de identificación masiva, en donde todos se identifican con cada uno y que explica, por lo menos en parte, el proceso grupal en que participa el adolescente.

En ocasiones, la única solución puede ser la de buscar lo que autores con Erickson ha llamado también “una identificación negativa”, basada en identificaciones con figuras negativas pero *reales*. Es preferible ser alguien perverso, indeseable, a no ser nada. Esto constituye una de las bases del problema de las pandillas de delincuentes, los grupos de homosexuales, los adictos a las drogas, etcétera. Esto ocurre muchas veces, sobre todo cuando ya hubo trastornos en la identidad infantil. Además, cuando los procesos de duelo por los aspectos infantiles perdidos se realizan en forma patológica, la necesidad del logro de una identidad suele hacerse sumamente imperiosa para poder abandonar al niño, que se sigue manteniendo.

Aquí se destaca la posibilidad de una disconformidad con la personalidad adquirida y el deseo de lograr otra por medio de una identificación a través de otros. Esta puede movilizarse por la envidia, uno de los sentimientos más importantes que entran en juego en las relaciones.

Existen problemas de pseudoidentidad, expresiones manifiestas de lo que se quisiera o pudiera ser y que ocultan identidad latente, la verdadera, lo cual puede llevar al adolescente a adoptar distintas identidades; por ejemplo: las *identidades transitorias*, que son las adoptadas durante un cierto periodo, como el lapso de machismo en el varón o la precoz seducción en la niña. Las *identidades ocasionales* son las que se dan frente a situaciones nuevas, como por ejemplo en el primer encuentro con la pareja, el primer baile, etcétera, y las *identidades circunstanciales* que son las que conducen a identificaciones parciales transitorias que son las que suelen confundir al adulto, sorprendido a veces ante los cambios en la conducta de un mismo adolescente que recurre a este tipo de identidad, como cuando el padre ve a su hijo adolescente, de acuerdo a como lo ven en el colegio, en el club, etcétera, y no como habitualmente **lo ve en su hogar y en su relación con él mismo**.

**Este tipo de identidades es adoptado sucesivamente o simultáneamente por los adolescentes según las circunstancias. Así, la identidad adolescente surge como una serie de características fundamentales relacionadas con el proceso de separación de las figuras parentales, con aceptación de una identidad independiente.** Mientras esto se realiza, se configura un sentimiento depresivo que precipita un anhelo de completarse, que en muchos individuos produce un *“sentimiento anticipatorio de ansiedad y depresión referida al yo”*. Durante la adolescencia todo esto ocurre con una intensidad muy marcada.

La situación cambiante que significa la adolescencia obliga a reestructuraciones permanentes externas e internas que son vividas como intrusiones dentro del equilibrio lograda en la infancia y que obligan al adolescente, en el proceso para lograr su identidad a tratar de refugiarse férreamente en su pasado mientras trata también de proyectarse internamente en el futuro.

Realiza un verdadero duelo por el cual al principio niega la pérdida de sus condiciones infantiles y tiene dificultades en aceptar las realidades más adultas que se le van imponiendo, entre las que, por supuesto, se encuentran fundamentalmente las modificaciones biológicas y morfológicas de su propio cuerpo.

Algunos autores separan la pubertad de la adolescencia, por cuanto la última implicaría algo más que los cambios físicos, pero no hay duda alguna de que estos cambios participan activamente del proceso adolescente, al punto de formar con él un todo indehisciente. Todos los cambios de éste periodo crean una gran preocupación. A veces la ansiedad es tan grande que surge una disconformidad con la propia identidad, que se proyecta entonces en el organismo.

Estos cambios son percibidos no sólo en el exterior corporal sino como una sensación general de tipo físico, creando así un duelo, el cual se efectúa y requerirá un tiempo para ser elaborado y no tener las características de una actuación de tipo maniaco o psicopático, lo que explica que el verdadero proceso de entrar y salir de la adolescencia sea tan largo y no siempre plenamente logrado.

Así, *la identidad adolescente* es la que se caracterizará por el cambio de relación del individuo, básicamente con sus padres. En la adolescencia el individuo da un nuevo paso para estructurarse en la preparación para la adultez.

## 2. La tendencia grupal

Ya se ha señalado en el apartado anterior, que en la búsqueda por su identidad, el adolescente recurre como comportamiento defensivo a la búsqueda de *uniformidad* que puede brindar seguridad y estima personal. En ésta etapa hay un proceso de sobreidentificación masiva, en donde todos se identifican con cada uno. A veces el proceso es tan intenso que la separación del grupo parece casi imposible y el individuo pertenece más al grupo de coetáneos que al grupo familiar. No puede apartarse de la “barra” ni de sus caprichos o modas, vestimenta, costumbres, preferencias de distinto tipo, etcétera.

El fenómeno grupal adquiere una importancia trascendental ya que se transfiere al grupo gran parte de la dependencia que anteriormente se mantenía con la estructura familiar y con los padres en especial. El grupo constituye así la transición necesaria en el mundo externo para lograr la individuación adulta. Después de pasar por la experiencia grupal, el individuo podrá empezar a separarse de la “barra” y asumir identidad adulta. Cuando durante este periodo de la vida el individuo sufre un fracaso de personificación, producto de la necesidad de dejar rápidamente los atributos infantiles y asumir una cantidad de obligaciones y responsabilidades para las cuales aún no está preparado, recurre al grupo como un refuerzo para su identidad. Se ve también que una de las luchas más despiadadas es la que se lleva a cabo en defensa de la independencia en un momento en que los padres desempeñan todavía un papel muy activo en la vida del adolescente. Por eso es que en el fenómeno grupal, el adolescente busca un líder en el cual someterse, o si no, se erige él en el líder para ejercer el poder del padre o de la madre.

El adolescente siente que están ocurriendo procesos de cambio, y el grupo viene a solucionar gran parte de sus conflictos. El fenómeno grupal facilita la *conducta psicopática normal en el adolescente*, es decir, aparecen conductas de desafecto, de crueldad, de indiferencia, de falta de responsabilidad, que son típicas de la psicopatía, pero que se encuentran en la adolescencia normal en forma circunstancial y transitoria.

## 3. Necesidad de intelectualizar y fantasear.

La necesidad de intelectualizar y fantasear se da como una de las formas típicas del pensamiento del adolescente. La necesidad que la realidad impone de renunciar al cuerpo, al rol y a los padres de familia, así como a la bisexualidad que acompaña a la identidad infantil, enfrenta al adolescente con una vivencia de fracaso a la realidad externa. Esto obliga también al adolescente a recurrir al pensamiento para compensar las pérdidas que ocurren dentro de sí mismo y que no puede evitar; por lo que las fantasías inconscientes y la intelectualización sirven como mecanismos defensivos frente a éstas situaciones de pérdida tan dolorosas.

La incesante fluctuación de la identidad adolescente, que se proyecta como identidad adulta en un futuro muy próximo, adquiere caracteres que suelen ser muy angustiantes y que obliga a un refugio interior que es muy característico. Esta huida al mundo interior permite una especie de reajuste emocional, un *autismo positivo* en el que se da un “incremento de la intelectualización” que lleva a la preocupación por principios éticos, filosóficos y sociales, que no pocas veces llevan a formularse un plan de vida muy distinto al que se tenía hasta ese momento y que también permite la teorización acerca de grandes reformas que pueden ocurrir en el mundo exterior. Surgen entonces las grandes teorías filosóficas, los movimientos políticos, las ideas de salvar a la humanidad, etcétera. También es entonces cuando el adolescente comienza a escribir versos, novelas, cuentos y se dedica a las actividades literarias, artísticas, etcétera.

Es preciso concluir que esto no implica que todas las manifestaciones artísticas, culturales y políticas de los adolescentes tengan que terminarse en este sustrato, ni que siempre respondan a situaciones conflictivas inmanejables.

## 4. Las crisis religiosas.

En cuanto a la religiosidad, el adolescente puede manifestarse como un ateo exacerbado o como un místico fervoroso. Por supuesto, entre ellas hay una gran variedad de posiciones religiosas y cambios muy frecuentes. Es común observar que un mismo adolescente pasa incluso por periodos místicos o por periodos de un ateísmo absoluto. Surge una preocupación metafísica con gran intensidad, y las frecuentes crisis religiosas no son mero reflejo caprichoso de lo místico, como a veces suele aparecer a los ojos de los adultos, sino intentos de solución de la angustia que vive el yo en su búsqueda de identificaciones positivas y con el enfrentamiento del fenómeno de la muerte definitiva de su yo corporal. Así, la figura de una divinidad, de cualquier tipo de religión, puede representar para él una salida mágica.

De tal manera que para la construcción definitiva de una ideología, así como de valores éticos o morales, es preciso que el individuo pase por algunas idealizaciones persecutorias y después las abandone por objetos idealizados para luego sufrir un proceso de desidealización que permita construir nuevas y verdaderas ideologías de vida.

### 5. La desubicación temporal

Desde el punto de vista de la conducta observable, es posible decir que el adolescente vive con una cierta desubicación corporal; convierte el tiempo en presente y en activo como un intento de manejarlo. En cuanto a su expresión de conducta, el adolescente parecería vivir en proceso primario con respecto a lo temporal, es decir, las urgencias son enormes y a veces las postergaciones son aparentemente irracionales.

Observamos aquí conductas que desconciertan al adulto. El padre que recrimina a su hijo que estudie porque tiene un examen inmediato se encuentra desconcertado frente a la respuesta del adolescente: "Pero si tengo tiempo, el examen es...mañana". Es el caso igualmente desconcertante para los adultos, de la joven adolescente que llora angustiada frente a su padre quejándose de la actitud desconsiderada de la madre que no contempla sus necesidades "inmediatas" de tener ese vestido nuevo para su próximo baile. En esas circunstancias el padre trata de solidarizarse con la urgencia de la hija y comprende la necesidad del traje nuevo para esa reunión social tan importante para ella; cuando interroga a la madre del porqué de su negativa, se encuentra sorprendido con la respuesta de que ese baile se va a efectuar dentro de...tres meses.

Sin embargo, es durante la adolescencia que la dimensión temporal va adquiriendo lentamente características discriminatorias. A las dificultades del adolescente para diferencias externo-interno, adulto-infantil, etcétera, se agrega la dificultad para distinguir presente-pasado-futuro. En él se puede unir el "pasado y el futuro en un devorador presente", presente que tiene características no discriminadas y que por lo tanto implicaría temporalidad diferente.

Aceptar la pérdida de la niñez significa aceptar la muerte de una parte del yo y sus objetos para poder ubicarlos en el pasado. En una elaboración patológica, este pasado puede amenazar con invadir al individuo, aniquilándolo.

Como defensas, el adolescente *especializa* el tiempo, para poder manejarlo, viviendo su relación con él mismo como un objeto. Si se niega el pasaje del tiempo, puede conservarse el niño adentro del adolescente como un objeto muerto-vivo, lo que se relacionará con el *sentimiento de soledad* tan típico de los adolescentes, que presentan estos períodos en que se encierran en sus cuartos, se aíslan y se retraen. Estos momentos de soledad suelen ser necesarios para que afuera pueda quedar el tiempo pasado, el futuro y el presente, convertidos así en objetos manejables. La verdadera capacidad de estar solo es un signo de madurez que sólo se logra después de estas experiencias de soledad a veces angustiantes en la adolescencia.

Mientras esto ocurre, la noción temporal del adolescente es de características corporales o rítmicas, o sea, basadas en el tiempo de comer, de defecar, de jugar, de dormir, de estudiar, creando así un tiempo vivencial.

A medida que se van elaborando los duelos típicos de la adolescencia, la dimensión temporal adquiere otras características. Surge entonces la conceptualización del tiempo, que implica la noción discriminada de pasado, presente y futuro, con la aceptación de la muerte de los padres y la pérdida definitiva de su vínculo con ellos y la propia muerte.

La percepción y la discriminación de lo temporal es una de las tareas más importantes de la adolescencia, vinculada con la elaboración de los duelos típicos de esa edad. Cuando éste puede reconocer un pasado y formular proyectos de futuro, con capacidad de espera y con elaboración en el presente, supera gran parte de la problemática de la adolescencia, de ahí que se considere que la búsqueda de la identidad adulta del adolescente esté estrechamente vinculada con su capacidad de conceptualizar el tiempo.

### 6. La evolución sexual desde el autoerotismo hasta la heterosexualidad.

En la evolución del autoerotismo a la heterosexualidad que se observa en el adolescente, se puede describir un oscilar permanente entre la actividad de tipo masturbatorio y los comienzos del ejercicio genital, que tiene características especiales en esta fase de desarrollo, donde hay más un contacto genital de tipo exploratorio y preparatorio, que la verdadera genitalidad procreativa, que sólo se da, con la correspondiente capacidad de asumir el rol parental, recién en la adultez.

Al ir aceptando su genitalidad, el adolescente inicia su búsqueda de la pareja en forma tímida pero intensa. Es el período en que comienzan los contactos superficiales, las caricias—cada vez más profundas y más íntimas— que llenan la vida sexual del adolescente.

El enamoramiento apasionado es también un fenómeno que adquiere características singulares en la adolescencia y que presenta todo aspecto de los vínculos intensos pero frágiles de la relación interpersonal del adolescente. El primer episodio de enamoramiento ocurre en la adolescencia temprana y suele ser de gran intensidad. Aparece ahí el llamado "amor a primera vista" que no sólo no puede ser correspondido, sino que incluso puede ser totalmente ignorado por la parte amada de la pareja, que ocurre cuando ese ser amado es una figura idealizada, un actor de cine, una estrella del deporte, etcétera, que tiene en realidad las características de un claro sustituto parental al que el adolescente se vincula con *fantasías edípicas*.

La relación heterosexual que ocurre en la adolescencia tardía es un fenómeno mucho más frecuente de lo que habitualmente se considera en el mundo de los adultos de diferentes clases sociales. Los adultos tratan de negar la genitalidad del adolescente y no sólo minimizan su capacidad de relación genital heterosexual sino que, por supuesto, la dificultan.

Un número considerable de adolescentes realiza en acto sexual completo, de características genitales; pero éste tiene más un carácter exploratorio, de aprendizaje de su genitalidad, que de un verdadero ejercicio genital adulto de tipo procreativo con las responsabilidades y placeres concomitantes.

En esta etapa surge la curiosidad sexual, expresada en el interés por las revistas pornográficas, tan frecuentes en los adolescentes, el exhibicionismo, el voyeurismo que también se observan sobre todo en la vestimenta, el cabello, el tipo de bailes, etcétera.

Los cambios biológicos que operan en la adolescencia producen gran ansiedad y preocupación, que el adolescente debe resistir en forma pasiva e impotente ante los mismos. La tentativa de negar la pérdida del cuerpo y el rol infantil, especialmente provocan modificaciones en el esquema corporal que se tratan de negar en la elaboración de los procesos de duelo normales de la adolescencia.

Es normal que en la adolescencia aparezcan períodos de predominio de aspectos femeninos en el varón y masculinos en la niña. Por lo que es necesario tener siempre presente el concepto de bisexualidad, y aceptar que la posición heterosexual adulta exige un proceso de fluctuaciones y aprendizaje en ambos roles.

Es preciso tener en consideración que el ejercicio genital procreativo sin asumir la responsabilidad consiguiente, no es un índice de madurez genital, sino más bien de serias perturbaciones en este nivel, ya que frecuentemente se observan matrimonios consumados por adolescentes o por personas jóvenes con características francamente adolescentes, que muestran su total incapacidad para asumir los roles adultos correspondientes y que, por lo tanto, están condenados a un fracaso irremediable.

La sexualidad es vivida por el adolescente como una fuerza que se impone en su cuerpo y que lo obliga a separarlo de su personalidad mediante un mecanismo, por medio del cual el cuerpo es algo externo y ajeno a sí mismo. Frecuentemente oímos a los adolescentes que hablan de sus relaciones sexuales como algo no necesario para ellos, sino para su pene o su vagina, o para su "salud corporal", observándose una verdadera negación de su genitalidad. Así, al tratar de recuperar su bisexualidad, optan por la masturbación. Ésta es fundamentalmente un intento de recuperar su bisexualidad que a veces se exterioriza por la práctica homosexual.

Tratando de buscar una definición genital, el adolescente suele tener que pasar por períodos de homosexualidad, que habitualmente pueden ser una expresión de una proyección de la bisexualidad perdida y anhelada, en otro individuo del mismo sexo. De esta manera podría el adolescente, en su fantasía, recuperar el sexo que se está perdiendo en el proceso de identificación genital.

No deben, pues, alarmar a nadie las situaciones fugaces de homosexualidad que presenta el adolescente, y sobre todo aquellas que aparecen enmascaradas a través de contactos entre adolescentes del mismo sexo, salidas, bailes, etcétera.

Tanto en esta homosexualidad normal y transitoria, como en la actividad genital previa, y la genital preparatoria para la genitalidad procreativa, el proceso masturbatorio está presente desde la temprana edad hasta la adolescencia avanzada.

La actividad masturbatoria en la primera infancia tiene una finalidad exploratoria y preparatoria para la futura adaptación a la genitalidad; es una experiencia lúdica en la cual las fantasías edípicas son manejadas y modificadas en la pubertad y la adolescencia, aunque suele, por esa razón, ser muy destructivas y cargadas de culpa más que en la infancia. Sin embargo, la masturbación debe ser considerada como un fenómeno normal de la adolescencia ya que le permitirá considerar a sus genitales ya no como algo ajeno a su propio cuerpo, sino que intenta recuperarlos e integrarlos a todo el concepto de sí mismo, formando finalmente una identidad genital adulta con capacidad procreativa, con independencia real y capacidad de formar una pareja estable en su propio espacio y en su propio mundo.

### 7. Actitud social reivindicadora.

No todo el proceso de la adolescencia depende del adolescente mismo, como una unidad aislada en un mundo que no existiera. No hay duda alguna de que la constelación familiar es la primera expresión de la sociedad que influye y determina la conducta del adolescente.

Los adultos viven muchas cosas de sus adolescentes. La aparición de la instrumentación de su genitalidad, como una realidad concreta en la vida del adolescente, también es percibida por sus padres. Es sabido que muchos padres se angustian y atemorizan frente al crecimiento de sus hijos, reviviendo sus propios conflictos. No son ajenos los padres a las ansiedades que despierta la genitalidad de los hijos y el desprendimiento de los mismos, y los celos que esto implica. Así, se provoca lo que algunos autores han denominado la situación de la "ambivalencia dual", ya que la misma situación ambivalente que presentan los hijos separándose de los padres, la presentan ellos al ver que aquellos se alejan.

Sería, sin duda, una grave sobresimplificación del problema de la adolescencia, el atribuir todas las características del adolescente a su cambio psicobiológico, como si en realidad todo esto no estuviese ocurriendo en su ámbito social. Las primeras identificaciones son las que se hacen con las figuras parentales, pero no hay duda alguna de que el medio en que se vive determina nuevas posibilidades de identificación, futuras aceptaciones de identificaciones parciales e incorporación de una gran cantidad de pautas socioculturales y económicas que no es posible minimizar.

La cultura modifica enormemente las características exteriores del proceso, aunque las dinámicas intrínsecas del ser humano sigan siendo las mismas. El comprender los patrones culturales puede ser sumamente importante para determinar ciertas pautas exteriores de manejo de la adolescencia, pero el comprender la adolescencia en sí misma es esencial para que estas pautas culturales puedan ser modificadas y utilizadas adecuadamente cuando el adolescente claudique.

No es una simple casualidad que la entrada a la pubertad esté tan señalada en casi todas las culturas. Los llamados *ritos de iniciación* son muy diversos, aunque tienen fundamentalmente la misma base: la rivalidad que los padres del mismo sexo sienten al tener que aceptarlos como sus iguales –y posteriormente incluso admitir la posibilidad de ser reemplazados por los mismos-, a sus hijos, que así se identifican con ellos. La sociedad a veces se hace cargo de imponer soluciones, aunque éstas muchas veces son de manera cruel. Es conocida la rigidez de algunos padres en las formalidades que exigen a la conducta de sus hijos adolescentes, las limitaciones brutales que suelen imponer, la ocultación maliciosa que hacen de la sexualidad, el tabú de la menarca, las negociaciones de tipo "moralista" que contribuyen a reforzar las ansiedades paranoides de los adolescentes.

También es conocida la contradicción de nuestra sociedad contemporánea, donde las posibilidades materiales para el ser humano son enormes, especialmente en los llamados países de afluencia, y donde sin embargo, todo se hace prácticamente imposible al adolescente. Podemos sentarnos frente a la pantalla de un televisor en nuestro propio hogar y ver lo que pasa en los países más alejados y en las sociedades más desconocidas, ahí podemos reconocer la falacia de nuestras costumbres y podemos intentar modificarlas.

La sociedad, aun manejada de diferente manera y con distintos criterios socioeconómicos, impone restricciones a la vida del adolescente. Éste, con su pujanza, con su actividad, con la fuerza reestructuradora de su personalidad, trata de modificar la sociedad, que, por otra parte, está viviendo constantemente modificaciones intensas. Teniendo conciencia de la traspolación que significa, es posible decir que se crea un malestar en el mundo adulto que se siente amenazado por los jóvenes que van a ocupar ese lugar y que, por lo tanto, son desplazados. El adulto proyecta en el joven su propia incapacidad por controlar lo que está ocurriendo sociopolíticamente a su alrededor, y trata entonces de desubicar al adolescente. Vemos que muchas veces las oportunidades para los adolescentes están muy restringidas y en no pocas oportunidades el adolescente tiene que adaptarse, sometándose a las necesidades que el mundo adulto le impone.

En la medida en que el adolescente no encuentra el camino adecuado para su expresión vital y la aceptación de una posibilidad de realización, no podrá ser nunca un adulto satisfecho. Muchas veces frente a las múltiples vicisitudes, la reacción de la adolescencia, aunque violenta, no puede adoptar la forma de reestructuración revolucionaria, conducente a una liberación de una sociedad cruel y limitante, aunque produzca inestabilidad o una sensación de fracaso, deberá de tratar de superarlo de cualquier manera y a cualquier precio.

Las actitudes reivindicatorias y de reforma social del adolescente pueden ser la cristalización en la acción, de lo que ha ocurrido en el pensamiento. Las intelectualizaciones, las fantasías y sus propias necesidades refuerzan un yo grupal, creando un pensamiento activo.

Frente al duelo por los padres de la infancia, de la cual ya se ha hablado, el adolescente descarga todo su odio y su envidia y desarrolla actitudes destructivas. Si puede elaborar bien este duelo y reconocer la sensación de fracaso, podrá introducirse en el mundo de los adultos con ideas reconstructivas modificadoras, en un sentido positivo, de la realidad social, y tendientes a que cuando se ejerza su identidad adulta, pueda encontrarse realmente en un mundo mejor.

### 8. Contradicciones sucesivas en todas las manifestaciones de la conducta.

La conducta de adolescente está dominada por la acción, que constituye la forma más típica de expresión en estos momentos de la vida. El adolescente no puede mantener una línea de conducta rígida, permanente y absoluta, aunque muchas veces lo intenta y lo busca.

Muchas veces se ha hablado de la personalidad del adolescente como "esponjosa". Es una personalidad permeable, que recibe todo y que también proyecta enormemente, es decir, es una personalidad en la que los procesos de proyección e introyección son intensos, variables y frecuentes.

Esto hace que no pueda haber una línea de conducta determinada que ya indicaría la alteración de la personalidad del adolescente. Por eso se ha venido hablando de una "normalidad-anormalidad", de una inestabilidad permanente del adolescente. Es el mundo adulto el que no tolera los cambios de conducta del adolescente, el que no acepta que los adolescentes puedan tener identidades ocasionales, transitorias y circunstanciales y por ende exige de él una identidad adulta, que por supuesto no tienen por qué tener.

### 9. Separación progresiva de los padres.

Ya se ha indicado que uno de los duelos fundamentales que tiene que elaborar el adolescente es el duelo por los padres de la infancia. Por lo tanto, una de las tareas básicas concomitantes a la identidad del adolescente, es la de ir separándose de los padres, lo que está favorecido por el determinismo que los cambios biológicos imponen en un momento cronológico del individuo. La aparición de la genitalidad impone la separación de los padres y reactiva los aspectos genitales que se habían iniciado previamente. La intensidad y calidad de la angustia con que se maneja la relación con los padres y su separación de éstos, estará determinada por la forma en que se ha realizado y elaborado la fase genital previa de cada individuo, a la que se sumarán las experiencias infantiles anteriores y ulteriores y la actual de la propia adolescencia.

No son ajenos los padres a las ansiedades que despiertan la genitalidad y el desprendimiento real, y a los celos que esto implica en los hijos y en ellos mismos. La evolución de la sexualidad depende en gran medida de cómo los mismos padres acepten los conflictos y el desprendimiento que los hijos de una manera u otra pueden expresar.

Muchas veces los padres niegan el crecimiento de los hijos y los hijos viven a los padres con características persecutorias acentuadas. Esto ocurre especialmente si la infancia se ha desarrollado con dificultades. Si la figura de los padres aparece con roles bien definidos, en una unión amorosa y creativa, puede ser un vínculo que el adolescente buscará realmente. Ello significa que la presencia internalizada de buenas imágenes parentales, con roles bien definidos, permitirá una buena separación de los padres, un desprendimiento útil, y facilitará al adolescente el pasaje a la madurez, para el ejercicio de la genitalidad en un plano adulto. Por otro lado, no muy definidas en sus roles, pueden aparecer ante el adolescente como desvalorizadas y obligarlo a buscar identificaciones con personalidades más consistentes y firmes; con ídolos de distinto tipo: cinematográficos, deportivos, etcétera, haciéndose estas identificaciones como sujetos parentales. Las relaciones con maestros, compañeros mayores, adquieren características parentales y pueden empezar a establecer relaciones mucho más satisfactorias.

## 10. Constantes fluctuaciones del humor y del estado de ánimo.

Ya se ha señalado que el fenómeno de duelo acompaña a la adolescencia, no sin provocar ansiedad y depresión.

La cantidad y calidad de la elaboración de los duelos de la adolescencia determinarán la mayor o menor intensidad de sus sentimientos. En el proceso de fluctuaciones dolorosas permanentes, la realidad no siempre satisface las aspiraciones del adolescente, por lo que realiza intentos de conexión placentera, que no siempre logra, y la sensación de fracaso frente a ésta búsqueda puede ser muy intensa y obligar al individuo a refugiarse en sí mismo. Se produce un repliegue autista que es tan singular en el adolescente y que puede dar lugar a ese sentimiento de soledad tan característica de esa tan típica situación de "frustración y desaliento" o "aburrimiento".

Los cambios de humor son típicos de la adolescencia y es preciso entenderlos sobre los procesos de duelo por la pérdida de sus objetos parentales y su propio cuerpo infantil, al fallar sus intentos de elaboración, aparecen los cambios de humor y pueden aparecer como microcrisis.

### RESUMIENDO:

Poder aceptar la anormalidad habitual en el adolescente, vista desde el ángulo de la personalidad idealmente sana o de la personalidad normalmente adulta, permitirá un acercamiento más productivo a éste período de vida. Podrá determinar el **entender** al adolescente desde es punto de vista adulto. Facilitándole su proceso evolutivo hacia la identidad que busca y necesita. Solamente si el mundo adulto lo comprende adecuadamente y facilita su tarea evolutiva, el adolescente podrá desempeñarse correcta y satisfactoriamente, gozar de su identidad, de todas sus situaciones, aún de las que aparentemente tiene raíces patológicas, para elaborar una personalidad más sana y feliz.

De lo contrario, siempre se proyectarán en el adolescente las ansiedades del adulto y se producirá ese colapso o crisis de enfrentamiento generacional, que dificulta el proceso evolutivo y no permite el goce real de la personalidad.

### Lectura sobre:

6

## DESARROLLO Y CAMBIO COGNITIVO <sup>[6]</sup>

Por Rice F. Philip

La palabra *cognición* significa literalmente "el acto de conocer o percibir". Por ello, al abordar el desarrollo cognitivo de los adolescentes, buscamos tratar los procesos por los que van ganando en conocimiento. Más específicamente, nos centraremos en su habilidad para comprender, pensar y percibir, y para utilizar estas habilidades para resolver problemas prácticos cotidianos.

Hay básicamente tres enfoques al estudio de la cognición. El primero es el *enfoque piagetiano*, que destaca los cambios cualitativos en la forma en que piensan los adolescentes. El segundo es el *enfoque del procesamiento de la información*, que examina los pasos progresivos, las acciones y las operaciones que tienen lugar cuando el adolescente recibe, percibe, recuerda, piensa y utiliza la información. El tercero es el *enfoque psicométrico*, que mide los cambios cuantitativos en la inteligencia adolescente. El enfoque piagetiano se abordará en éste capítulo. El capítulo 7 discutirá los enfoques del procesamiento de la información y el psicométrico.



### Etapas de Piaget sobre el desarrollo cognitivo

Tal como descubrimos en el Capítulo 3, Piaget dividió el desarrollo cognitivo en cuatro etapas fundamentales (Overton y Byrnes, 1991; Overton y Montangero, 1991; Piaget, 1950, 1967, 1971, 1972, 1980):

1. La etapa Sensomotora abarca desde el nacimiento hasta los dos años.
2. La etapa preoperacional abarca desde los 2 hasta los 7 años
3. La etapa operacional concreta abarca desde los 7 hasta los 11 ó 12 años.
4. La etapa operacional formal comienza a partir de los 11 ó 12 años.

Berzonsky (1978) aportó una de las mejores descripciones sobre las cuatro etapas de Piaget:

De acuerdo con la teoría de Piaget, el pensamiento es una acción interiorizada. Uno, inicialmente, actúa abiertamente; por ej., camina hasta el fregadero para obtener un vaso de agua: Cuando uno está pensando, sin embargo, la conducta se realiza en forma encubierta en la mente; el pensamiento es por tanto una acción interiorizada. En realidad, para Piaget, el pensamiento dirigido, son las operaciones que implican la acción interiorizada reversible; por ej., uno puede cancelar mentalmente acciones que han ocurrido en la realidad. El tipo de operación que un individuo es capaz de utilizar es la base para dar nombre a las cuatro etapas. Las operaciones sensoriomotoras son aquellas que se realizan con la acción, no mentalmente. Las preoperaciones manejan el proceso interiorizado; son rígidas en vez de reversibles. Las operaciones concretas son acciones interiorizadas que pueden ser invertidas, pero están referidas a la conducta actual. Las operaciones formales no están restringidas por las transformaciones actuales de la realidad; ellas manejan las abstracciones que son independientes de la realidad.

Estudiemos cada etapa con mayor profundidad.

### Etapa Sensoriomotora

Durante la etapa sensoriomotora, el aprendizaje está relacionado con el dominio de secuencias sensoriomotoras. El niño pasa de un mundo centrado en sí mismo, centrado en su propio cuerpo a un mundo centrado en el objeto en la medida en que los sentidos de la visión, tacto, gusto, oído y olfato le ponen en contacto con cosas que tienen varias propiedades y relaciones con otros objetos. El niño tiene curiosidad por actividades simples, tales como agarrar objetos, dejarse caer sobre una almohada y soplar. El pensamiento, si existe, ocurre como un estímulo-respuesta en conexión con el mundo físico sin mediación, aunque la última parte de este período marca una transición hacia el juego simbólico, la imitación y la representación de objetos. Elkind (1976) denominó la tarea cognitiva fundamental de este período como *la conquista del objeto*.

### Etapa preoperacional

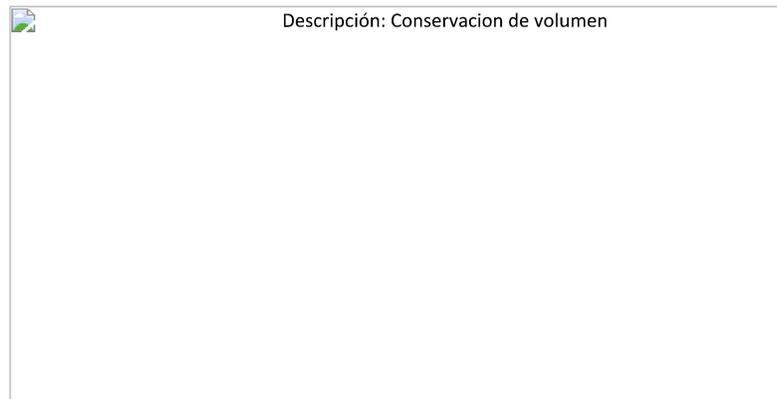
La **etapa preoperacional** es un período donde ya se ha adquirido el lenguaje. Los niños comienzan a dominar el mundo aprendiendo y manipulando símbolos, así como a través de la actividad motora y las interacciones directas con el entorno. Aparece el juego simbólico, o *imitación interiorizada*. Elkind (1976) denominó la tarea preoperatoria fundamental como *la conquista del símbolo*.

Durante este período, hay evidencia de razonamiento transductivo más que razonamiento inductivo o deductivo. El razonamiento transductivo ocurre cuando el niño procede de lo particular a lo particular, sin generalización, en vez de ir de lo particular a lo general (razonamiento inductivo) o de lo general a lo particular (razonamiento deductivo). Por ejemplo, el perro Fido salta sobre ti porque lo ha hecho antes; Brownie saltará sobre ti porque es juguetón como Fido. Blackie, sin embargo, no saltará porque es demasiado grande (pero de hecho sí puede). Se produce un error de juicio porque el concepto general de que los perros saltan sobre uno no se ha desarrollado.

A esta edad, los niños, en ocasiones, cometen errores de sincretismo, intentando unir ideas que no están siempre relacionadas. Por ejemplo, la madre tenía un bebé la última vez que fue al hospital, por ello la siguiente vez que ella va al hospital, erróneamente pensará que su madre traerá otro bebé.

El pensamiento preoperacional es también egocéntrico, esto es, los niños tienen dificultad para comprender por qué alguien no puede ver algo de la misma forma que ellos. Por ejemplo, se enfada cuando no puede convencer a sus padres de no lavar la muñeca de trapo sucia. Obtiene seguridad con ella, y esto es importante para uno mismo, pero para los padres, lo importante es que la muñeca está sucia.

Relacionado con todas las características anteriores, está el centramiento, que se refiere a las tendencias de los niños a centrar su atención en un detalle, y su incapacidad para cambiar su atención a otros aspectos de una misma situación (Muuss, 1988b). Por ejemplo, los niños en este período pueden llegar a la conclusión de que hay más agua en un plato llano que en un vaso porque el vaso es más profundo, incluso aunque hayan visto verter el agua del vaso al plato (véase Figura 6.1). Ignoran la mayor altura del vaso y la demostración de verter el agua.



**FIGURA 6.1 Comprensión del principio de conservación del volumen.** (a) El niño está de acuerdo en que los vasos A y B tienen la misma cantidad de agua. (b) El agua del vaso B se vierte sobre el plato. El niño es incapaz de comprender que el vaso A y el plato tienen la misma cantidad de agua porque el plato es más ancho aunque sea menos profundo. El niño es incapaz de retener un aspecto (la cantidad) cuando otro aspecto cambia (la altura y la anchura de la columna de agua).

Como resultado de su incapacidad para mantener más de una relación en su pensamiento al mismo tiempo, los niños cometen errores de juicio, dan explicaciones inadecuadas o inconsistentes, muestran una falta de secuencia lógica en sus argumentos, y una falta de comprensión de las constantes. Hay evidencia de pensamiento, pero todavía hay una ausencia de pensamiento operacional.

#### Etapa operacional concreta

Durante la etapa operacional concreta, los niños muestran una mayor capacidad para el razonamiento lógico, aunque a un nivel concreto todavía. Una de las razones por las que pueden pensar lógicamente es que son capaces de ordenar objetos en clasificaciones jerárquicas y comprender las relaciones de inclusión de clase (la inclusión de objetos en diferentes niveles de la jerarquía al mismo tiempo). Esto da a los niños la capacidad para comprender las relaciones de las partes con el todo, el todo con las partes, y las partes con las partes. Por ejemplo, suponga que se le da a alguien un conjunto de cuadrados azules y rojos, y de círculos blancos y negros, organizados en forma aleatoria. Si comprende las relaciones de inclusión, descubrirá que hay dos colecciones fundamentales (cuadrados y círculos) y dos subtipos en cada uno (cuadrados azules frente a rojos y círculos blancos frente a negros). Hay una jerarquía en la que el nivel más alto ha sido definido por la forma, y el nivel más bajo por el color. Esto le permite establecer que todos los cuadrados son, bien azules, bien rojos; que hay más cuadrados que cuadrados rojos; que si quitamos los cuadrados rojos, dejamos los azules; y así sucesivamente.

Los niños en la etapa operacional concreta son capaces también de la seriación u ordenamiento serial. Por ejemplo, a la hora de ordenar animales tales como perros y gatos, y los gatos a su vez en una jerarquía de clases, se podría ordenar a los perros y a los gatos en clases separadas, y después dividir los perros en subdivisiones posteriores, como en "bulldogs" y "setters" o quizás de acuerdo con el color o el tamaño.

**Etapa sensoriomotora** es la primera etapa del desarrollo cognitivo, según Piaget, que abarca del nacimiento hasta los 2 años de edad.

**Etapa preoperacional** de acuerdo con Piaget, la segunda etapa del desarrollo cognitivo, que abarca desde los 2 hasta los 7 años de edad.

**Razonamiento transductivo** proceder en el pensamiento de lo particular a lo particular, sin hacer generalizaciones.

**Razonamiento inductivo** recoger ejemplos individuales de información y ponerlos juntos para formar hipótesis o conclusiones.

**Razonamiento deductivo** comenzar con una hipótesis o premisa e ir parcelándola hacia niveles más específicos para ver si es cierta.

**Sincretismo** el acto de intentar vincular ideas.

**Centramiento** la tendencia de los niños a poner su atención sobre un detalle y su incapacidad para cambiar la atención a otros aspectos de la situación.

**Etapa operacional concreta** la tercera etapa del desarrollo cognitivo de Piaget, que abarca desde los 7 hasta los 12 años de edad.

**Etapa operacional formal** la cuarta etapa de desarrollo cognitivo de la teoría de Piaget, durante la cual se desarrolla el pensamiento abstracto de forma independiente de los objetos concretos

Los niños en esta etapa aprenden que diferentes objetos se pueden agrupar por el tamaño, el orden alfabético, o por edad, o que un objeto puede pertenecer simultáneamente a más de una clase. Un niño puede ser chico o chica; un estudiante, un atleta y un pelirrojo al mismo tiempo. Aprenden que algunas relaciones son *simétricas* o *recíprocas* –como por ejemplo, dos hermanos son hermanos el uno para el otro. En el manejo de los números, los niños aprenden que diferentes combinaciones de números hacen el mismo total, y que las *sustituciones* pueden llevar al mismo resultado. En el manejo de líquidos y sustancia, aprenden que un cambio en la forma no cambia necesariamente el volumen o la masa; la cantidad se conserva.

Piaget denomina a esta etapa como etapa operacional concreta del desarrollo cognitivo, porque implica elementos concretos (objetos, relaciones, o dimensiones) y operaciones (tales como adición o sustracción), así como reglas o propiedades que determinan la forma en que se han de realizar las operaciones. Elkind (1967) denominó la tarea cognitiva fundamental de este período como *dominio de las clases, las relaciones y las cantidades*.

Muuss 1988b) resume cuatro operaciones concretas que pueden realizar los niños:

1. **Inclusividad.** Dos o más clases pueden ser combinadas en una más grande, más comprensiva. Por ejemplo, hombres y mujeres es igual a adultos.
2. **Reversibilidad.** Cada operación tiene una operación opuesta que la invierte. Las supraclases se pueden tomar aparte, de forma que el efecto de combinar las subclases se invierte. Todos los adultos, excepto las mujeres, es igual a todos los hombres...
3. **Asociatividad.** El niño, cuyas operaciones son asociativas, puede alcanzar una meta de varias formas...pero los resultados obtenidos...permanecen iguales. Por

ejemplo: (3 más 6) más 4 es igual a 13, y 6 más (3 más 4) es igual a 13.

4. *Identidad y anulabilidad.* Una operación que está combinada con su opuesta se anula. Por ejemplo: añadir 3 y quitar 3 resulta nulo

La conservación se refiere al reconocimiento de que las propiedades de las cosas como el peso o el volumen no se alteran, ya cambien su recipiente o su forma. La tarea de conservación implica una manipulación de la forma de la materia que no altera la masa o el volumen de la misma. (Piaget e Inhelder, 1969). Un problema de conservación típico está representado por las bolsas de arcilla de la figura 6.2. En este ejemplo, al niño se le pide que confirme que A y B tienen el mismo tamaño. Después B es transformado en B<sub>1</sub>, después a B<sub>2</sub>, y posteriormente a B<sub>3</sub>. Al niño se le pide que compare A con B<sub>1</sub>, después con B<sub>2</sub>, y con B<sub>3</sub>, estableciendo en cada momento si A y B son todavía los mismos. Los niños en la etapa preoperacional se guían por las formas que ven. Los niños en la etapa operacional concreta mantienen un reconocimiento de la igualdad entre A y B a pesar de su transformación física.



Figura 6.2 Conservación de la masa

Es importante recordar que el pensamiento del niño está aún ligado a la realidad empírica (Piaget, 1967). Los niños han hecho algún progreso hacia la extensión de sus pensamientos desde lo actual hacia lo potencial (Elkind, 1970), pero el punto de partida debe ser aún real porque los niños operacionales concretos pueden razonar sólo sobre aquellas cosas con las que tienen una experiencia directa, personal. Cuando los niños tienen que razonar a partir de hipótesis o proposiciones contrarias a los hechos, tienen dificultades. Elkind (1967) también destacó que una de las dificultades de esta etapa es que el niño puede manejar dos clases, relaciones o dimensiones cuantitativas al mismo tiempo. Cuando están presentes más variables, los niños avanzan torpemente: Esta capacidad para considerar más de dos variables a la vez se consigue sólo durante la etapa de las operaciones formales, que vemos a continuación.

#### Etapa operacional formal

La última etapa del desarrollo cognitivo, la etapa operacional formal, comienza durante la adolescencia temprana. Piaget subdividió la etapa de las operaciones formales en: III-A, casi una función formal completa (11 a 12 hasta 14 o 15 años), y III-B, función formal completa (14 o 15 años). La división del periodo adolescente a los 14 o 15 años implica otra reestructuración y desequilibrio, que conduce a un nivel de equilibrio y a una estructura intelectual de más alto nivel durante la adolescencia tardía.

La subetapa III-A —la más temprana, se corresponde con la adolescencia temprana— parece ser la etapa preparatoria en la que los adolescentes hacen descubrimientos correctos y manejan ciertas operaciones formales. Sin embargo, su enfoque es todavía rudimentario. Todavía no son capaces de proporcionar demostraciones sistemáticas y rigurosas para sus afirmaciones. Esta subetapa ha sido denominada como *pensamiento operatorio formal emergente*. En este momento, los adolescentes pueden demostrar operaciones formales en algunas situaciones, y no en otras.

Cuando los adolescentes alcanzan la subetapa III-B, se hacen más capaces de formular generalizaciones más elegantes y de adelantar incluso más leyes. La mayoría de ellos pueden ahora proporcionar de forma espontánea demostraciones más sistemáticas para sus afirmaciones debido a que comprenden la importancia del método en el pensamiento (Muuss, 1988b). Esta segunda subetapa es la verdadera o consolidada etapa del pensamiento operacional formal, donde el adolescente o el adulto demuestran tal pensamiento en una variedad de situaciones. Muchos adolescentes y adultos nunca alcanzan realmente esta segunda subetapa. La mayoría parece permanecer un tanto fijados a la subetapa III-A, a menudo pensando formalmente sólo en situaciones que les resultan familiares (Flavell, Miller y Miller, 1993).

Alcanzar las operaciones formales no es una cuestión de todo o nada. Entre los 11 o 12 y los 14 o 15, se puede observar una considerable modificación, sistematización y formalización de los procesos de pensamiento. La complejidad de los problemas que los individuos pueden manejar aumenta sustancialmente durante estos años y llega a un equilibrio después de que se haya alcanzado la subetapa III-B (Muuss, 1988b). Algunos adolescentes y adultos nunca alcanzan esta etapa de las operaciones formales, bien por su limitada inteligencia, o bien por una escasa cultura.

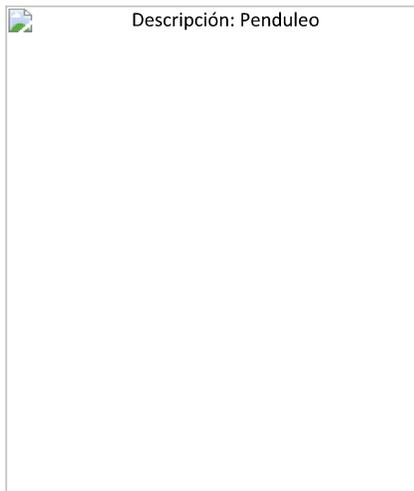
Elkind (1967) denominó a esta etapa final la *conquista del pensamiento*. Entonces, el pensamiento del adolescente comienza a diferir radicalmente del infantil (Piaget, 1972). El niño ha desarrollado las operaciones concretas y las ha aplicado a las clases, las relaciones y los números, pero su estructura nunca ha ido más allá del nivel elemental de los “agrupamientos” lógicos o grupos numéricos aditivos y multiplicativos. El individuo nunca los ha integrado dentro de un único sistema, con una lógica formal. Los adolescentes, sin embargo, son capaces de imponer una lógica proposicional sobre la lógica de las clases y las relaciones. En otras palabras, los adolescentes con operaciones formales son capaces, por medio del razonamiento inductivo, de sistematizar sus ideas y manejar críticamente su propio pensamiento para construir teorías acerca de él. Además, pueden examinar sus teorías tanto lógica como científicamente, considerando varias variables, y son capaces de hacer descubrimientos verdaderos, científicos, por medio del razonamiento deductivo (Inhelder y Piaget, 1958). En este sentido, los adolescentes son capaces de asumir el papel de científicos porque tienen la capacidad para construir y contrastar las teorías.

La diferencia entre la forma en que los niños enfocan los problemas y el enfoque lógico, sistemático, de los adolescentes se da en el siguiente ejemplo:

E. A. Peel...preguntó a los niños qué pensaban sobre el siguiente suceso: “sólo a los pilotos valientes se les permite volar por encima de las altas montañas. Un piloto de guerra volaba sobre los Alpes y colisionó con la ruta de un teleférico, rompiendo un cable principal y ocasionando que algunas cabinas cayeran al glaciar que había debajo. Algunas personas murieron”. Un niño con un nivel operacional concreto respondería: “Yo pienso que el piloto no era muy bueno volando”. Un chaval operacional formal respondería: “O bien no le informaron de que el cable de la montaña estaba en su ruta, o estaba volando demasiado bajo. También su sistema de navegación puede haberse visto afectado por algo antes o después de despegar, llevándole a salirse de la ruta y ocasionando la colisión con el cable”.

El niño operacional concreto asume que si hubo una colisión, el piloto era un mal piloto; el niño operacional formal considera todas las posibilidades que podrían haber ocasionado la colisión. El niño operacional concreto adopta la hipótesis más probable para él. El niño operacional formal construye todas las posibilidades y las examina una a una (Kohlberg y Gilligan, 1971).

Uno de los experimentos que Piaget desarrolló con la finalidad de descubrir el uso de estrategias por parte de los adolescentes en la resolución de problemas, implicaba un péndulo. A los sujetos seleccionados se les mostraba un péndulo suspendido de una cuerda (véase Figura 6.3). El problema consistía en descubrir qué factores afectarían a la velocidad de oscilación del péndulo. Los sujetos tenían que investigar cuatro posibles efectos: el cambio en la longitud del péndulo, el cambio en su peso, dejar caer el péndulo desde diferentes alturas, e impulsar el péndulo con varios grados de fuerza. A los sujetos se les permitió resolver el problema a su manera.



**Figura 6.3 El problema del péndulo.** Este simple péndulo consiste en una cuerda que puede ser acortada o alargada, y un conjunto de pesos diferentes. Las otras variables que podrían considerarse relevantes son la altura desde donde se deja caer el péndulo y la fuerza con la que se le impulsa<sup>[7]</sup>.

Los adolescentes mostraron tres características básicas en su resolución de problemas. Primera: planeaban sus investigaciones sistemáticamente. Aprendieron a examinar todas las posibles causas para la variación en el balanceo del péndulo: cuerda corta o larga, peso ligero o pesado, alturas bajas o altas, y varios grados de fuerza con la que empujar el péndulo. Segunda: recordaron los resultados adecuadamente con pocos sesgos bajo las diferentes condiciones experimentales. Tercera: fueron capaces de realizar conclusiones lógicas.

Por ejemplo, observaron que la altura desde la que se dejaba caer el péndulo y la fuerza con la que se impulsaba no tenían un efecto sobre la velocidad de oscilación. Creyendo que el peso del péndulo y la longitud de la cuerda podrían estar implicados, intentaron diferentes combinaciones de longitud de cuerda para encontrar que, independientemente del peso, la velocidad de oscilación seguía siendo la misma. Descubrieron, sin embargo, que cambiar la longitud de la cadena alteraba la velocidad de la oscilación. Fueron capaces de concluir que sólo la longitud del péndulo determinaba la velocidad de oscilación. Desde el experimento original, los métodos y los resultados han sido replicados por muchos otros investigadores.

Ante el mismo problema en el caso de sujetos más jóvenes, puede que lleguen a la respuesta correcta por medio del ensayo y el error, pero no usarán procedimientos sistemáticos y científicos, ni serán capaces de dar una explicación lógica a su solución. Los niños tienden a formar conclusiones que parecen garantizadas por los hechos. Pero, con frecuencia, estas conclusiones son prematuras y falsas porque los niños no han considerado todos los hechos importantes y no son capaces de pensar lógicamente sobre ellos. Incluso cuando se les presentan pruebas contradictorias, los niños más pequeños tienden a mantener tenazmente la hipótesis inicial e intentar que las circunstancias se ajusten a esas nociones preconcebidas.

Una característica del pensamiento de los adolescentes que sugieren estas ideas es la capacidad en ser flexible. Los adolescentes pueden ser bastante versátiles en sus pensamientos y a la hora de enfrentarse a los problemas. También pueden realizar diferentes interpretaciones de un resultado observado. Debido a que pueden anticipar muchas posibilidades antes de un estímulo actual, no se sorprenden por resultados inusuales. No están limitados por las preconcepciones. En cambio, los niños más pequeños se muestran confusos por resultados atípicos inconsistentes con sus simples percepciones sobre los eventos.

Ya se ha comentado que el niño preoperacional comienza a utilizar los símbolos. El adolescente operacional formal, sin embargo, comienza a utilizar un segundo sistema de símbolos: *un conjunto de símbolos para los símbolos*, como por ejemplo el habla metafórica o los símbolos algebraicos u otras palabras o números. La capacidad para simbolizar los símbolos hace que el pensamiento del adolescente sea mucho más flexible que el del niño. Las palabras ahora pueden contener un doble o un triple significado. Los *comics* pueden representar una historia completa, que de otra forma tendría que ser explicada con muchas palabras. No es una casualidad que el álgebra no se enseñe a los niños de primaria o que los niños tengan dificultad para comprender viñetas cómicas políticas o símbolos religiosos hasta aproximadamente el primer ciclo de secundaria (Elkind, 1970).

Otra diferencia importante entre los niños de pensamiento operacional concreto y los adolescentes en las operaciones formales reside en que estos últimos pueden orientarse hacia lo abstracto y no inmediatamente presente. Son capaces de escapar al presente concreto y pensar en lo abstracto y lo posible. Esta capacidad permite a los adolescentes proyectarse en el futuro para distinguir la realidad presente de la posibilidad, y para reflexionar acerca de lo que debería ser. Debido a que pueden construir ideas, tienen la capacidad de elaborar lo que reciben, generando ideas y pensamientos nuevos o diferentes. Se vuelven inventivos, imaginativos y originales en su pensamiento. La posibilidad domina la realidad. "El adolescente es una persona que se entrega a las posibilidades... que comienza a construir 'sistemas' o 'teorías' en el más amplio sentido del término" (Baker, 1982). Esta capacidad para proyectarse en el futuro tiene muchas consecuencias importantes para sus vidas.

En resumen, el pensamiento formal, de acuerdo con Piaget, implica cuatro aspectos fundamentales: la introspección (pensar acerca del pensamiento), el pensamiento abstracto (ir más allá de lo real hacia lo que es posible), el pensamiento lógico (ser capaz de considerar todos los hechos e ideas importantes y formar conclusiones correctas, tales como la capacidad para determinar causa y efecto), y el razonamiento hipotético (formular hipótesis y examinar la evidencia para ello, considerando numerosas variables).

### Efectos del pensamiento adolescente sobre la personalidad y la conducta

¿Cuáles son los efectos del pensamiento adolescente sobre la personalidad y la conducta? Abordemos esta importante cuestión.

#### **Idealismo**

A medida que se van orientando hacia el mundo adulto, las capacidades de los adolescentes por el pensamiento reflexivo les permiten evaluar lo que aprenden (Schmidt y Davison, 1983). Se hacen más capaces del razonamiento moral. Además, su capacidad para diferenciar lo posible de lo real les permite distinguir no sólo cómo es el mundo adulto, sino también cómo debiera ser, especialmente bajo circunstancias ideales. Esta capacidad de los adolescentes para captar lo que es y lo que debiera ser, les hace *idealistas*. Comparan lo posible con lo actual, descubren que lo actual es peor que lo ideal, se hacen observadores críticos de las cosas y se comportan de forma ultracrítica con los adultos.

Por un tiempo, algunos adolescentes desarrollan el equivalente a un *complejo mesiánico*. Con toda modestia, se atribuyen funciones esenciales en la salvación de la humanidad. Puede que hagan un pacto con Dios, prometiendo servirle siempre, pero planeando para ellos un papel decisivo en la causa que defienden (Piaget, 1967). Se ven a sí mismos desplegando un gran esfuerzo por reformar el mundo, generalmente en discusiones verbales y, para algunos en movimientos de grupo. Algunos adolescentes quedan presa de un idealismo político y se preocupan por la reconstrucción utópica de la sociedad. En torno a la adolescencia tardía, su atención generalmente cambia desde el egocentrismo a la fundación de un nuevo sociocentrismo.

Al mismo tiempo que los adolescentes se hacen idealistas políticamente, también se hacen defensores de los desvalidos. Es la propia lucha interior de los adolescentes la que explica sus capacidades empáticas para el sufrimiento de los otros. Debido a sus posiciones psicológicas inseguras, se pueden identificar fácilmente con la debilidad, la pobreza y las víctimas oprimidas de la sociedad egoísta. Así, las injusticias sociales que perciben reflejan en un espejo sus propias batallas individuales internas. Elkind (1967) ha afirmado que los adolescentes jóvenes se rebelan fundamentalmente a un nivel verbal, haciendo poco en realidad por las causas humanitarias que defienden. Sólo posteriormente en la adolescencia, la gente joven comienza a vincular sus ideales con acciones apropiadas y a ser más comprensivos, más tolerantes y a ayudar más.

### Valores a largo plazo

La característica fundamental observable en la adolescencia es que el individuo comienza a asumir funciones de los adultos. Esto incluye la tendencia de los adolescentes a verse a sí mismos como iguales a los adultos, a desarrollar un programa para su vida, o están ocupados por el futuro y a tener ideas sobre cómo cambiar la sociedad. Antes que nada, la personalidad adolescente es altamente egocéntrica, pero el egocentrismo se viene abajo gradualmente por medio del proceso de descentramiento. Junto con el desarrollo del razonamiento formal también se produce el desarrollo de valores con implicaciones a largo plazo en vez de la búsqueda de la gratificación y la satisfacción inmediata.

### Hipocresía

Debido a la discrepancia entre lo que dicen y lo que hacen, a los adolescentes se les acusa en ocasiones de **hipocresía**. Elkind (1978) dio dos ejemplos para ilustrar la tendencia. En primer lugar, un chico adolescente se queja mucho de que su hermana va a su habitación y coge sus cosas. Regaña con su padre por no castigar al culpable. El mismo adolescente no siente ninguna culpa al ir al estudio de su padre y utilizar su computadora, su calculadora, y poner música rock sin pedir permiso a su padre. En segundo lugar, un grupo de gente joven está implicada en una "marcha por el agua", en la que los patrocinadores les pagan por cada milla andada. El dinero es para examinar el agua del lago Ontario y para controlar la polución. Elkind describió que se sentía complacido de que los jóvenes no fueran tan materialistas y carentes de valores como en ocasiones se les describe. Al día siguiente, sin embargo, un examen de la ruta por la que los jóvenes habían caminado sacó a la luz un camino plagado de envoltorios de comida rápida y latas de bebidas refrescantes y cervezas. Hubo que contratar a trabajadores para limpiar aquello. La cuestión era: ¿supuso más dinero limpiar que lo que se había recogido? Este es un ejemplo de hipocresía en su más alto nivel. Por un lado los jóvenes se quejaban de la contaminación, pero eran los primeros en maltratar el medio ambiente ensuciándolo (Elkind, 1978).

La conducta de éstos adolescentes fue hipócrita hasta el grado de revelar una discrepancia entre el idealismo y la conducta. Pero esto indica que tenían la capacidad de relacionar la teoría general con la práctica específica, lo cual los adolescentes más jóvenes no son capaces de hacer necesariamente. Los adolescentes en la etapa temprana tienen la capacidad para formular principios generales, tales como "no debes contaminar", pero no carecen de la experiencia para ver la aplicación de estas reglas generales en la práctica específica. Esto es debido a una inmadurez intelectual más que a un problema de carácter. Los jóvenes creen que sí pueden concebir y expresar altos principios morales, entonces ya lo han conseguido y nada concreto tienen que hacerse. Esta actitud confunde y enfada a los adultos, que insisten en que los ideales hay que trabajarlos, y no se pueden conseguir instantáneamente. Esta actitud es, a su vez, considerada cínica e hipócrita por los jóvenes (Elkind, 1978).

La capacidad de los adolescentes para pensar sobre ellos mismos, sus propios pensamientos y la sociedad, también les conduce a otra manifestación de hipocresía: pretender ser lo que no son. Se espera de ellos que les guste la escuela, a pesar de que raramente así sea. Se espera de ellos que se conformen con los puntos de vista de los padres, aunque no estén de acuerdo con ellos. Se espera de ellos que no se dañen a sí mismos o que no desplieguen su ira contra sí mismos por lo que realmente son. Se espera que no realicen conductas que podrían causar daño o desagradar a los padres; por ello, no deben tratar de hablar de ello. Se les presiona para que no sean, no sientan, no deseen. Se espera que se nieguen a sí mismos y por ello se comportan de una forma hipócrita. Esta capacidad lograda recientemente para ver lo que *debería ser* les permite ir más allá del sí mismo real y pretender ser lo que otros esperan de ellos.

### Creatividad

¿Espera usted que los adolescentes capaces de procesos de razonamiento lógico también sean creativos? La *creatividad* es un proceso para hacerse sensible a los problemas (deficiencias, lagunas en el conocimiento, pérdida de elementos y disonancias), identificando la dificultad (búsqueda de soluciones, hacerse conjeturas o formular hipótesis acerca de las deficiencias), examinando y volviendo a examinar (posiblemente modificando) éstas hipótesis, para finalmente comunicar los resultados.

Sin embargo, las investigaciones sobre la asociación de los procesos de pensamiento adolescente con la conducta creativa sugiere una relación negativa: algunos adolescentes se vuelven *menos* creativos, y no más. La razón no es que estén menos capacitados para ser creativos; tienen mayor potencial que antes. En realidad, son menos creativos debido a las presiones sobre ellos -por parte de sus iguales y de la sociedad en general- para conformarse. Como resultado, suprimen su individualidad y comienzan a vestirse, a actuar y a pensar como otros grupos a los que desean pertenecer. Un estudio destacaba que los adolescentes que muestran gran autoconfianza (quienes creen en sí mismos) están más dispuestos a arriesgarse haciendo cosas imaginativas y creativas (Earl, 1987).

### Pseudoestupidez

Elkind (1978) señaló que los adolescentes más jóvenes a menudo demuestran también lo que denominó **pseudoestupidez**, la tendencia a enfocar los problemas a un nivel demasiado complejo y fracasar, no porque las tareas sean demasiado difíciles, sino por ser demasiado simples. Por ejemplo, un adolescente se va de compras buscando un par de zapatos y calcetines, pero mira en los lugares menos obvios. Otro ejemplo es cómo los jóvenes intentan resolver un problema manteniendo un número de variables en mente toda vez que carecen de la capacidad para asignar prioridades y para decidirse por una opción más apropiada. En otras palabras, la capacidad para realizar operaciones formales proporciona a los adolescentes más jóvenes la posibilidad para considerar alternativas, pero esta habilidad recientemente lograda no está completamente dominada. Así los adolescentes parecen estúpidos debido a que son, de hecho, inteligentes pero no experimentados.

### Egocentrismo

Otro efecto de la transformación intelectual de los adolescentes es el desarrollo de una forma de **egocentrismo** (Vartanian y Pwlisha, 1996; Hudson y Gay, 1986; deRosenroll, 1987). Este egocentrismo se manifiesta de dos formas: por medio del desarrollo de lo que se ha denominado audiencia imaginaria y fábulas personales (Lapley, FitzGerald, Rice y Jackson, 1989).

A medida que los adolescentes desarrollan la capacidad para pensar sobre sus propios pensamientos, se percatan más agudamente de sí mismos, de su persona y de sus ideas. Como resultado, se hacen egocéntricos, vergonzosos e introspectivos. Dirigen sus pensamientos hacia sí mismos más que hacia otros (Goznes, Seiffge-Krenke y Marchen, 1992). Se preocupan por ellos mismos, lo que les puede llevar a pensar que los demás también estén preocupados por su apariencia y su conducta. "Esta creencia de que los otros están preocupados por su apariencia y su conducta constituye el egocentrismo adolescente" (Elkind, 1967). Como resultado, los adolescentes piensan que están "en el escenario" gran parte del tiempo. Así, una gran cantidad de energía se dedica a una **audiencia imaginaria** (Buis y Thompson, 1989).

La necesidad de reaccionar a una audiencia imaginaria ayuda a explicar la extrema preocupación de los adolescentes (Peterson y Roscoe, 1991). Bien en el comedor, o en el autobús camino a casa, la mayoría de los jóvenes piensa que se es el centro de atención. En ocasiones, los grupos de adolescentes reaccionan a esta audiencia con una conducta ruidosa y provocadora porque ellos creen que todo el mundo les está observando.

Elkind (1967) también discutió lo que él denominó **fábula personal**, la creencia de los adolescentes de que son únicos en sus propias experiencias. Debido a sus audiencias imaginarias y a la creencia de que importan a tanta gente, los adolescentes comienzan a contemplarse a sí mismos como especiales y únicos. Algunos tienen un sentido de su propia inmortalidad e invulnerabilidad hacia el daño (Dolcini et al., 1989) Ésta puede ser la razón de que muchos adolescentes creen que los embarazos no deseados ocurren sólo a otros, y nunca a ellos.

**Hipocresía** discrepancia entre lo que la gente dice y lo que hace.

**Pseudoestupidez** la tendencia a enfocar los problemas a un nivel mucho más complejo y fracasar, no debido a la dificultad de las tareas, sino porque eran demasiado simples. Los adolescentes parecen estúpidos aunque no lo son, de hecho, son inteligentes, aunque no experimentados.

**Egocentrismo** la incapacidad para tomar la perspectiva de otro y para imaginar el punto de vista de otra persona.

**Audiencia imaginaria** la creencia de los adolescentes de que otros están fijándose en ellos constantemente.

**Fábula personal** la creencia de los adolescentes de que ellos son invulnerables y de que sus sentimientos son especiales y únicos.

El egocentrismo también puede estar unido a los deseos de los adolescentes de reforma social y a sus esfuerzos por asumir funciones adultas (White, 1980). No sólo intentan adaptar su yo al entorno social, sino que intentan ajustar el entorno a su yo. Comienzan a pensar cómo podrían transformar la sociedad. Inhelder y Piaget (1958) escribían:

El adolescente atraviesa una fase en la que atribuye un poder ilimitado a sus propios pensamientos, de forma que el sueño de un futuro glorioso o la transformación del mundo por medio de las ideas (incluso si ese idealismo adopta una forma materialista) parece no ser sólo fantasía sino una acción efectiva que modifica en sí misma el mundo empírico. Esto es obviamente una forma de egocentrismo cognitivo.

#### Soñar despierto

Una de las consecuencias de la capacidad de los adolescentes para pensar acerca de sus propios pensamientos e ir más allá de la realidad, es el aumento en la tendencia de soñar despierto. Gold y Henderson (1990) midieron las frecuencias de soñar despierto de adolescentes intelectualmente aventajados en la etapa temprana, entre los 10 y los 16 años, en dos programas de verano consecutivos, y observaron un aumento pequeño pero significativo en la tendencia de soñar despierto y a imaginar visualmente durante este periodo. Este resultado está en consonancia con otros que han mostrado que los niños superdotados mayores informan de un uso más positivo, más constructivo, de la actividad de soñar despierto, mostrando una mayor imaginación visual y mayores niveles de curiosidad (Henderson y Gold, 1983).

Al mismo tiempo que aumenta la tendencia a soñar despierto y la imaginación visual, el contenido de lo que se imagina se hace más positivo y constructivo. Un menor sentimiento de culpa y un menor miedo al fracaso en los sueños indican que los adolescentes desarrollan una capacidad cognitiva en aumento para enfrentarse a las experiencias negativas (Gold y Henderson, 1990). Soñar despierto puede servir al propósito práctico de examinar la conducta alternativa y las soluciones a los problemas por medio de la imaginación.

#### Autoconcepto

La capacidad de los adolescentes para pensar en sí mismos es también necesaria en el proceso de desarrollo de los autoconceptos y las identidades. Al hacerlo, los adolescentes tienen que formular un número de postulados acerca de sí mismos, tales como "soy físicamente atractivo", "soy bueno en la escuela", o "soy popular". Estos postulados se basan en un número de específicos, tales como "soy atractivo porque tengo un pelo bonito". Debido al pensamiento operacional formal, son capaces de manejar numerosas ideas simultáneamente y examinar cada una, por ejemplo, preguntando a un amigo: "¿qué te parece mi pelo?, o ¿piensas que tengo un pelo feo?". Gradualmente, comienzan a seleccionar lo que ellos creen que es cierto sobre sí mismos de lo que no lo es y formulan conceptos globales sobre sí mismos.

#### Descentramiento y plan de vida

El proceso de adopción de las reglas de los adultos, directamente relacionado con el desarrollo cognitivo, no frena el egocentrismo. Los adolescentes conciben proyectos fantasiosos cuyas metas son la autoafirmación, la imitación de modelos adultos y la participación en círculos que son realmente cerrados. Siguen caminos que les satisfacen por un tiempo, pero los abandonan pronto en cuanto desarrollan una mayor objetividad y perspectiva cognitiva. En otras palabras, los adolescentes comienzan a curarse a sí mismos de las crisis idealistas, y vuelven a la realidad, que es el principio de la edad adulta. Inhelder y Piaget (1958) resaltaron que "el punto central del proceso de descentramiento es la entrada en el mundo ocupacional o el comienzo de un entrenamiento profesional serio. El adolescente se convierte en adulto cuando consigue un trabajo. Es entonces cuando pasa a transformarse de un reformador idealista en una persona capaz de realizar su potencial".

Piaget también se refirió a la importancia del trabajo adolescente en la comunidad como facilitador del crecimiento humano. Afirmó que el trabajo ayuda al adolescente a encontrarse con la tormenta y el estrés de este periodo, al igual que estimula el desarrollo de la comprensión social y la conducta socialmente competente. La verdadera integración dentro de la sociedad viene cuando el adolescente reformador intenta poner sus ideas en el trabajo. En este proceso, el yo se descentra gradualmente a medida que la personalidad se desarrolla y comienza a afirmar un plan de vida y a adoptar una función social.

Descripción: image002

#### Autoconciencia bajo presión

En un inteligente experimento, se midieron las actuaciones de niños, adolescentes y adultos durante un juego de computadora mientras no sabían que estaban siendo observados por un experimentador que permaneció mirándoles por detrás de sus hombros durante toda la ejecución. Mientras observaba, el experimentador de forma significativa exhortó a los sujetos a que intentaran obtener la puntuación más alta posible, recordándoles que sólo tendrían una oportunidad.

Los niños por debajo de 12 años mejoraron su actuación bajo la presión de ser observados; los adolescentes entre los 14 y 19 años mostraron un sustancial empeoramiento en la actuación; y los adultos de más de 20 años un moderado empeoramiento en la actuación. Este experimento sugiere que la preocupación por la opinión de los demás es baja en los niños, más alta en la adolescencia e intermedia o variable después (Tice, Buder y Baumeister, 1985).

Descripción: image002

#### Diferencias de género en las operaciones formales

Piaget se interesó por las cuestiones de la secuencia y el orden de los cambios cognitivos y por las variables que han preocupado siempre a los psicólogos educativos y evolutivos: las diferencias individuales, el sexo, el nivel socioeconómico, el CI, el nivel de adquisición de lectura, etc. La teoría de Piaget ha estimulado una considerable investigación en relación con las diferencias de sexo en la capacidad para resolver problemas piagetianos, especialmente en las tareas de procesamiento espacial (Jamison y Signorella, 1980; Liben y Goldbeck, 1980; Ray, Georgiou y Ravizza, 1979). Desde la niñez hasta la edad adulta temprana, los hombres realizan mejor que las mujeres las tareas piagetanas de tipo espacial horizontal y vertical (juzgar la posición de un líquido dentro de un recipiente de forma irregular y juzgar la posición de la plomada en un contexto oblicuo) Liben y Goldbeck (1980) concluyeron que las diferencias sexuales persistían (Plake, Kaplan y Steinbrunn, 1986), pero que estas diferencias se debían a las influencias sociales y educativas diferenciales en nuestra sociedad.

#### Crítica a la etapa operacional formal del Piaget

Desde que Piaget formuló su concepto de etapa operacional formal del desarrollo cognitivo, los investigadores han examinado varios componentes de su formulación.

#### Edad y porcentajes

Una pregunta que se han hecho los investigadores se refiere a la edad en que el pensamiento operacional sustituye a la etapa operacional concreta. Piaget (1972) avanzó ya la posibilidad de que en algunas circunstancias, la aparición de las operaciones formales pudiera retrasarse hasta los 15-20 años de edad y que "quizás en condiciones extremadamente desventajosas, este tipo de pensamiento nunca tuviera lugar realmente". Piaget (1971) conocía que el ambiente social puede acelerar o retrasar el comienzo de las operaciones formales. De hecho, menos adolescentes con carencias económicas logran el pensamiento formal, comparados con sus iguales más privilegiados, y hay una completa ausencia de operaciones formales en los retrasados mentales. El porcentaje absoluto de adolescentes que demuestran un pensamiento operacional formal está por debajo del 50 por ciento; cuando se ha encontrado una proporción mayor (en torno al 60 por ciento) ha sido en muestras de superdotados o de adolescentes mayores con un nivel académico más alto, universitarios.

Es importante para los adultos, especialmente para los padres y profesores, darse cuenta de que no todos los adolescentes de la misma edad están en el mismo estadio del desarrollo (Flavell, 1992). Muchos de ellos no han logrado las operaciones formales. Estos jóvenes no pueden todavía comprender el razonamiento porque está por encima

de su nivel de comprensión; pedirles que tomen decisiones entre numerosas alternativas o variables que no pueden ser captadas al mismo tiempo, es pedirles que hagan lo imposible. Puede que muy pocos jóvenes realicen la transición a las operaciones formales en torno a los 10 u 11 años, pero sólo cerca del 40 por ciento ha progresado más allá de las operaciones concretas en el momento de terminar los estudios secundarios (Bauman, 1978; Lapsley, 1990).

### Crterios en las pruebas

Los porcentajes medidos de los que alcanzan el pensamiento operacional formal dependen en parte de los criterios de pensamiento formal que se utilicen y del nivel de las pruebas empleadas. Piaget distingue entre el nivel fácil (III-A) y un nivel más avanzado (III-B). Un investigador, que utilizó el nivel III-A de Piaget para medir el porcentaje de mujeres que llegan al pensamiento operacional formal, demostró que el 32 por ciento de las chicas de 11 años, el 67 por ciento de las chicas universitarias y el 54 por ciento de las mujeres adultas habían alcanzado tal nivel. Pero cuando se utilizaron las medidas con el criterio III-B más avanzado, los porcentajes fueron 4 por ciento para las chicas, 23 por ciento para las universitarias, y 17 por ciento para las adultas (Tomlinson-Keasey, 1972).

Al revisar la investigación, Kuhn (1979) observó que aproximadamente el 50 por ciento de la población adulta, en realidad, lograba completamente el estadio del pensamiento operacional formal (III-B). La etapa operacional formal de forma contraria a niveles previos de la teoría de Piaget, puede que nunca se alcance por una porción significativa de la población adolescente general. Piaget (1980) admitió que los sujetos de su estudio eran “de las mejores escuelas de Ginebra” y que sus conclusiones se basaban en una “población privilegiada”. A pesar de la evidencia crítica en contra de sus asunciones, mantenía que “todos los individuos normales son capaces de alcanzar el nivel de operación formal” (Piaget, 1980) siempre y cuando el entorno proporcionara la estimulación cognitiva necesaria. Aunque no todos los adolescentes o adultos alcanzan el nivel formal, hay todavía un aumento significativo en el uso del pensamiento operacional formal durante la adolescencia, especialmente entre los 11 y los 15 años.

### Más allá de las operaciones formales

Las investigaciones sobre la etapa piagetiana de las operaciones formales sugieren que los cambios progresivos en las estructuras de pensamiento pueden extenderse más allá del nivel de las operaciones formales. La conclusión es que el crecimiento cognitivo es continuo; no hay un punto final más allá en el que puedan aparecer nuevas estructuras. Los investigadores continúan buscando estas nuevas estructuras (Commons, Richards y Kuhn, 1982).

Aunque los resultados de las investigaciones no son concluyentes, existen pruebas de que puede diferenciarse una quinta etapa del desarrollo. Ha sido denominada como *etapa de detección de problemas* (Arlin, 1975). Esta nueva etapa caracteriza el pensamiento creativo, la visualización de nuevas preguntas, el descubrimiento de nuevos métodos de resolución de problemas en el pensamiento. Representa la capacidad para descubrir problemas aún sin delinear, para formular esos problemas, o para hacerse preguntas generales de problemas pobremente definidos.

No se puede establecer que todos los individuos en la etapa de resolución de problemas han alcanzado la de detección de problemas. En su investigación con universitarios en su último año académico Arlin (1975) observó que todos los sujetos aptos en detección de problemas habían alcanzado el pensamiento operacional formal, pero no todos los sujetos que habían alcanzado el pensamiento formal eran aptos en detección de problemas. Este hecho demuestra que la secuencia era evidente. En otras palabras, las operaciones formales tenían que haberse logrado antes de que los individuos pudieran acceder a la etapa siguiente.

### Maduración e inteligencia

¿Hasta qué punto la maduración del sistema nervioso juega un papel en el desarrollo cognitivo? Es cierto que la maduración tiene una parte del funcionamiento: el sistema nervioso debe estar suficientemente desarrollado para que tenga lugar cualquier pensamiento real. Esta es una de las razones por las que un porcentaje de adolescentes mayores muestran un pensamiento formal más alto que los adolescentes más jóvenes.

Para determinar la relación entre maduración, inteligencia y cognición, Webb (1974) examinó a niños muy brillantes (CI por encima de 160) entre los 6 y los 11 años para determinar sus niveles de pensamiento. Todos los sujetos realizaron tareas operacionales concretas de forma fácil, lo que indicaba que eran habilidosos en su pensamiento en su nivel de desarrollo, pero sólo cuatro chicos de diez años o más, resolvieron problemas de pensamiento formal, indicando que, independientemente de una alta inteligencia, es necesario un grado de maduración que interactúe con la experiencia para el cambio hacia la siguiente etapa de desarrollo cognitivo.

Siendo otras condiciones iguales, los individuos con un alto CI tienen más tendencia a desarrollar el pensamiento formal antes que los que tienen un bajo CI, pero es la interacción de la edad y la inteligencia la que contribuye a la capacidad cognitiva. El desarrollo cognitivo está influido tanto por la *maduración del sistema nervioso (edad)* como por el *nivel de inteligencia*. No todos los adolescentes alcanzan las operaciones formales, y entre quienes lo consiguen, no todos lo hacen en la misma edad o al mismo nivel para todas las tareas.

### Cultura y entorno

Los estudios transculturales han mostrado que el pensamiento formal es más dependiente de la experiencia social que el pensamiento sensoriomotor o el operacional concreto. La adquisición de las primeras tres etapas de Piaget parece ser más o menos universal, pero el acceso completo a las operaciones formales, incluso en estudiantes universitarios y en adultos, no está garantizado. Los adolescentes de diferentes culturas muestran una considerable variabilidad en las capacidades de razonamiento abstracto. Algunas culturas ofrecen más oportunidades para que los adolescentes desarrollen un pensamiento abstracto que otras, proporcionando un entorno verbal rico y experiencias que facilitan el desarrollo por medio de la exposición a situaciones de resolución de problemas. Las culturas que proporcionan entornos estimulantes facilitan la adquisición de habilidades cognitivas necesarias para manejar el mundo abstracto.

Las instituciones sociales, tales como la familia y la escuela, aceleran o retrasan el desarrollo de las operaciones formales. Factores tales como la inteligencia de la madre, el estatus sociodemográfico y la calidad del ambiente en el hogar se han relacionado con el desarrollo cognitivo de los niños.

**Etapa de detección de problemas** la quinta etapa del desarrollo cognitivo caracterizada por la capacidad para ser creativo, descubrir y formular problemas.

**Maduración** los componentes biológicos o genéticos del desarrollo.

Los padres que fomentan el intercambio de pensamientos, las exploraciones ideacionales, la importancia académica y el logro de metas educativas y ocupaciones ambiciosas, están fomentando el desarrollo cognitivo. Las escuelas que animan a los estudiantes a producir razonamiento abstracto y a desarrollar habilidades en resolución de problemas mejoran el desarrollo cognitivo.

### Aptitud

Las personas tienen actitudes diferentes para la resolución de varios tipos de problemas. Por ejemplo, los chicos hacen significativamente mejor que las chicas las tareas de conservación del volumen (Elkind, 1975). Esto se debe interpretar como una cuestión de socialización diferencial y de aplicación de capacidades mentales, no como evidencia de una diferencia en la capacidad para el pensamiento formal. Las chicas, por otro lado, tienen una mejor puntuación en las pruebas de pensamiento creativo (Milgram, 1979). El pensamiento formal, entonces, no se aplica con igual facilidad a unas tareas que otras. Un estudiante puede ser capaz de aplicar el razonamiento formal a una tarea científica, otro a un problema con contenido semántico, y otro a un problema que implique el procesamiento de información personal. Los alumnos que han estudiado ciencias pueden hacer excepcionalmente bien algunas de las tareas de la etapa formal de Piaget (el experimento del péndulo se utiliza a menudo en las clases de física). Gallagher y Noppe (1976) escribían:

De acuerdo con Piaget, un abogado puede estar en el periodo operacional formal con respecto a la ley, mientras que los carpinteros, mecánicos y cerrajeros pueden actuar deductivamente sobre aspectos de sus negocios particulares. Con esta hipótesis en mente, es posible que las personas más capaces de razonamiento lógico-matemático en las tareas tradicionales diseñadas por Inhelder y Piaget sean individuos asociados con las ciencias. Desafortunadamente, hasta la fecha, hay pocas tareas diseñadas para captar el pensamiento formal en un área de contenido específico.

Piaget admitió la diferenciación en la aptitud cognitiva con la edad, dependiendo del interés, la motivación y la estimulación ambiental. Así, algunos adolescentes pueden exhibir sus habilidades operacionales en lógica, matemáticas o físicas; otros las pueden mostrar en literatura, lingüística o ámbitos artísticos; y otros las mostrarán en habilidades prácticas tales como las realizadas por el carpintero, el cerrajero o el mecánico. Sin embargo, a pesar de este asunto, es importante mantener en la mente que la teoría de Piaget ha estudiado, examinado y desarrollado fundamentalmente el nivel de edad adolescente con contenidos en materias que provienen de la ciencia y las matemáticas. Piaget muestra poco interés por la cuestión de cómo se deberían manifestar las operaciones formales en los ámbitos artísticos y literarios (Muuss, 1988b). Gardner (1973) sugirió que las operaciones formales podrían en realidad interferir con el desarrollo artístico.

Asumiendo que las operaciones formales se manifiestan dentro del contexto de una aptitud particular, para conseguir una adecuada medida es necesario aislar la aptitud superior de cada individuo y después presentar una tarea formal congruente con esa aptitud. Tal enfoque individualizado aún no se ha realizado.

### Motivación y respuesta

Se debería tener precaución a la hora de utilizar los resultados de las pruebas de operaciones formales para predecir la conducta académica de los adolescentes. Los modelos describen lo que los adolescentes son *capaces de hacer* intelectualmente -no necesariamente lo que ellos *harán* en una situación específica. El cansancio, el aburrimiento y otros factores que afectan a la motivación pueden evitar que los adolescentes desplieguen una ejecución cognitiva completa en una situación dada. También los modelos de Piaget implican medidas cualitativas, no cuantitativas. Estas se utilizan para describir problemas de pensamiento, y no necesariamente para duplicar o predecir en profundidad la ejecución de los adolescentes.

### El papel de la escuela y la educación

Demos un repaso al número de vías por las que se puede fomentar el desarrollo del pensamiento abstracto y solución de problemas de operaciones formales. Se pueden presentar situaciones experimentales o problemáticas que permitan a los estudiantes observar, analizar posibilidades y realizar inferencias sobre las relaciones percibidas.

Los profesores que utilizan estilos autoritarios en vez de intercambio social suprimen el pensamiento real. La discusión en grupos, las sesiones de resolución de problemas y los experimentos de la ciencia son enfoques que fomentan el desarrollo del pensamiento formal y las habilidades de resolución de problemas. Los profesores deben estar preparados para manejar discusiones en grupo y para estimular el intercambio y el "feedback". También deben estar dispuestos a prestar ayuda explícita y ánimo, y permitir el tiempo necesario para que se desarrollen las capacidades de razonamiento. Algunos estudiantes desarrollan estas habilidades a un paso relativamente lento. Piaget (1972) estableció cuatro metas en la educación que incorpora esta filosofía:

La principal meta de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que otras generaciones han hecho -hombres creativos, inventivos, descubridores. La segunda meta de la educación es formar mentes que puedan ser críticas, que puedan verificar, y no aceptar cualquier cosa que se les ofrezca...Necesitamos alumnos activos que aprendan pronto a encontrarse a sí mismos, en parte por su propia actividad espontánea y en parte por medio del material que preparamos para ellos; necesitamos alumnos que aprendan pronto a decir lo que es verificable y lo que es simplemente una primera idea que surge en ellos.

### RESUMEN

1. Piaget divide el desarrollo cognitivo en cuatro períodos fundamentales: la etapa sensoriomotora, la etapa preoperacional, la etapa operacional concreta, y la etapa operacional formal.
2. Durante la etapa sensoriomotora, los niños aprenden a dominar las secuencias sensoriomotoras.
3. La etapa preoperacional es el periodo durante el cual se adquiere el lenguaje, de forma que los niños pueden manejar el mundo manipulando los símbolos.
4. Durante la etapa operacional concreta, los niños muestran una mayor capacidad de razonamiento lógico, pero a un nivel concreto. Mejoran su dominio sobre las clases, las relaciones y las cantidades.
5. Durante la etapa operacional formal, los niños son capaces de usar conceptos lógicos y abstractos independientes de los objetos concretos. Están capacitados para la introspección (pensar sobre el pensamiento), el pensamiento abstracto (ir más allá de lo real hacia lo que es posible), el pensamiento lógico (ser capaz de considerar todos los hechos y las ideas importantes para sacar conclusiones correctas), y el razonamiento hipotético (formular hipótesis y examinar la evidencia para ellas, considerando numerosas variables).
6. La capacidad para realizar el pensamiento formal tiene varios efectos sobre los pensamientos y la conducta de los adolescentes. La capacidad para captar lo que es y proyectar lo que debería ser les hace rebeldes idealistas.
7. Los individuos con la capacidad para razonamiento formal tienen más tendencia a formar valores a largo plazo que los que no han alcanzado tal estadio.
8. Debido a la discrepancia entre lo que dicen y lo que hacen, a los adolescentes se les acusa en ocasiones de hipocresía.
9. Los adolescentes son capaces de ser creativos, pero debido a las presiones que tienen que soportar, se vuelven menos creativos.
10. Algunas veces los adolescentes muestran pseudoestupidez -la tendencia a enfocar los problemas a un nivel demasiado complejo.
11. Los adolescentes desarrollan un egocentrismo manifestado por la audiencia imaginaria y las fábulas personales. Se preocupan mucho por su apariencia y sienten que gran parte del tiempo están en el escenario. La fábula personal se refiere a la creencia de los adolescentes de que sus propias experiencias son únicas y que ellos son invulnerables.
12. Una de las consecuencias de la capacidad de los adolescentes para pensar en sus propios pensamientos es el aumento en soñar despierto y la imaginación visual. Al mismo tiempo, el contenido de los sueños se hace más positivo y constructivo, con un menor sentimiento de culpa y de miedo al fracaso.
13. Debido a que han alcanzado el pensamiento operacional formal, los adolescentes comienzan a pensar sobre ellos mismos y a formarse una identidad.
14. Las chicas dotadas intelectualmente creen que los estudiantes brillantes son los que tienen éxito sin poner mucho esfuerzo. También creen que el éxito futuro depende más de gustar que de tener talento.
15. Cuando los adolescentes comienzan a curarse a sí mismos de las crisis idealistas, comienza el proceso de descentramiento. Entran en el mundo ocupacional o comienzan un entrenamiento profesional serio para establecer un plan de vida y adoptar una función social.
16. No todos los adolescentes alcanzan el pensamiento operacional formal, y no todos los adolescentes de la misma edad están en el mismo nivel de desarrollo.
17. El porcentaje de adolescentes que alcanzan el pensamiento operacional formal depende parcialmente de los criterios que se utilicen para medir el nivel de pensamiento.
18. Existen algunas pruebas de que se puede diferenciar una quinta etapa del desarrollo: el de detección de problemas. Esta etapa representa la capacidad para descubrir problemas aún no delimitados.
19. El desarrollo cognitivo está influido tanto por la maduración del sistema nervioso como por el nivel de inteligencia.
20. Existen diferencias debidas al sexo en la ejecución de los problemas de Piaget, especialmente en las tareas de procesamiento espacial.
21. Los adolescentes de diferentes culturas muestran una considerable variabilidad en las capacidades de razonamiento abstracto. Las instituciones sociales como la familia y la escuela aceleran o retrasan el desarrollo de las operaciones formales.
22. Factores como la urbanización, la alfabetización y la educación están todos relacionados con el desarrollo del pensamiento formal.
23. Las personas tienen diferentes aptitudes para resolver varios tipos de problemas.
24. Las pruebas de Piaget constituyen medidas cualitativas y no cuantitativas. Se utilizan para describir procesos de pensamiento y no necesariamente para duplicar o predecir la ejecución.
25. La escuela juega un importante papel en el desarrollo del pensamiento operacional formal.

### CONCEPTOS CLAVE

#### audiencia imaginaria

centramiento  
 egocentrismo  
 etapa de detección de problemas  
 etapa operacional concreta  
 etapa operacional formal  
 etapa preoperacional  
 etapa sensoriomotora  
 fábula personal  
 hipocresía  
 maduración  
 pseudoestupidez  
 razonamiento deductivo  
 razonamiento inductivo  
 razonamiento transductivo  
 sincretismo

#### CUESTIONES PARA REFLEXIONAR

1. Si usted le da a dos niños la misma cantidad de helado pero en recipientes de tamaño diferente, ¿qué harán probablemente? ¿Por qué?
2. Describa las características del pensamiento operacional formal.
3. ¿Qué prueba tiene usted de que los adolescentes son egocéntricos? De acuerdo con Piaget ¿por qué son así?
4. ¿Los adolescentes piensan lógicamente? ¿Por qué?
5. ¿Cómo es el idealismo de los adolescentes comparado con el de los adultos?
6. ¿Qué significa cambiar desde el egocentrismo hacia el sociocentrismo?
7. ¿Qué pruebas hay de que los adolescentes son hipócritas?
8. Proporcione algunas pruebas de que los adolescentes creen en las fábulas personales.
9. Explique por qué algunos adolescentes no tienen una percepción adecuada de su propia capacidad.
10. De acuerdo con Piaget ¿qué tiene más influencia sobre el desarrollo del pensamiento operacional formal, la maduración o el entorno?
11. ¿Existen diferencias significativas en las habilidades operacionales formales? Explíquelo.
12. ¿De qué forma están estimulando el pensamiento operacional formal las escuelas modernas? ¿En qué aspectos no lo estimulan?
13. Comente la afirmación: "Muchos adolescentes están funcionando a un nivel cognitivo que les impide utilizar de forma efectiva la mayoría de métodos de control de la natalidad".
14. ¿Qué factores impide que los adolescentes sean más creativos?
15. ¿Por qué es necesario alcanzar la etapa operacional formal antes de que los individuos puedan cambiar a un nivel de detección de problemas?
16. ¿Qué pueden hacer los padres para fomentar el pensamiento operacional formal? ¿Qué tipos de influencias proporcionan los padres que impiden a sus hijos adolescentes tener un pensamiento operacional formal?

#### LECTURAS RECOMENDADAS

- ELKIND, D. (1981) *Children and Adolescents: Interpretive Essays on Jean Piaget*. 3<sup>rd</sup> ed. New York: Oxford University Press.
- FLAVELL, J. H. (1997) *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

**Actividades de cierre**  
**Tercera sugerencia**



## UNIDAD DIDÁCTICA IV

### Actividad inicial Primera sugerencia

#### UNA EXPERIENCIA INOLVIDABLE

Tenía claro que en una relación íntima el cuerpo interviene, pero mi mente daba vueltas y vueltas...en ese momento me di cuenta que no sólo era mi cuerpo, si no que había algo más, tenía muchas emociones encontradas y recordé a mi profesor de Biología cuando decía:

“El varón es más práctico, más objetivo y su orgasmo tiene origen preponderantemente físico, puede sentir el mismo placer haciendo el amor con una jovencita, con una mujer madura, con una amiga o manoseándose mientras ojea sus revistas, la única diferencia entre uno y otro evento está en que algunos les producirá mayor excitación pero al momento de llegar al clímax, es lo mismo. En cambio en la mujer es más idealista y sentimental. Su orgasmo tiene origen psicológico, así que accede a las seducciones del hombre, no por el placer físico que ello le dará, sino por cuestiones mentales: enamoramiento deseo de ser aceptada, vanidad...qué se yo.”

Yo no estaba muy de acuerdo con esas aseveraciones, pero de cualquier manera me inquietaban.

En ese momento comenzó una música muy romántica y sin palabras, nos pusimos de pie, y el halo magnético del uno se había fusionado con el otro, produciendo una reacción más excitante. No necesitamos hablar mucho, nuestros cuerpos exhalaban una química poderosa que nos hacía sentir en las nubes.

La música terminó y nos quedamos entrelazados unos segundos mirándonos a la cara. Nos acercamos despacio y rozamos nuestros labios, Apreté mi boca contra la suya para encontrar la enloquecedora humedad de su lengua. Fue un beso impetuoso, cargado de verdadera pasión. Nos abrazamos fuertemente y sentí claramente cómo el deseo se levantaba como ente incontrolable y cerré los ojos para entregarme por completo.

Pero de pronto saltaron una serie de dudas...¿era lo que yo quería?...¿realmente deseo que ocurra?...¿y si me contagio de una de esas enfermedades raras o incluso SIDA?

Me aparté, nos miramos como si estuviéramos pensando lo mismo, sin embargo volvimos a buscar nuestros labios, respirábamos agitadamente y parecía que estábamos dispuestos a olvidar precauciones y temores.

Mientras nos besábamos la ropa caía lentamente en el suelo.

No podíamos dar crédito a lo que estaba ocurriendo, el corazón me latía a 10,000 km./h, la cabeza me daba vueltas y mis pies flotaban, mis manos temblaban y las sentía húmedas.

Nos juntamos y sentí una extraordinaria calidez, su pecho y el mío eran una bomba de tiempo...

¿Había amor? ¿Era deseo? ¿Era mi soledad? Tal vez mi inexperiencia que quería borrar, no lo sé, pero ahí estaba...

Así estuvimos durante algunos minutos y esto me llevó a un éxtasis enloquecedor. La luz estaba encendida, nos acariciamos, nos contemplamos, nos besamos...

Era como si todo el mundo hubiera desaparecido y sólo existiéramos los dos.

De repente, después de una enorme tensión acumulada, me sentí como si me proyectara al firmamento y continué subiendo y subiendo, recibiendo el aire fresco que rompía en mis costados. Me cosquilleaban las entrañas y tenía la piel fría, el corazón me palpitaba con fuerza y me costaba respirar...finalmente todo mi cuerpo se destensó y noté un hormigueo general...no sé cuánto tiempo duró la sensación, pero me sentía como una botella de champagne en el momento de descorcharla...y sin querer me perdí en un profundo sueño.

[1] Este texto fue tomado y adaptado con fines didácticos de:

DELVAL, J. (1997) *El desarrollo humano*. Editorial Siglo XXI. México. Capítulo 17

FELDMAN, R.S. (2002). *Psicología. Con aplicaciones en países de habla hispana*. Editorial Mc Graw Hill Interamericana. México, 4ª. Edición.

[3] Este texto fue tomado y adaptado con fines didácticos de:

FELDMAN, R.S. (2002). *Psicología. Con aplicaciones en países de habla hispana*. Editorial Mc Graw Hill Interamericana. México, 4ª. Edición.

[4] Este texto fue tomado y adaptado con fines didácticos de:

FELDMAN, R.S. (2002). *Psicología. Con aplicaciones en países de habla hispana*. Editorial Mc Graw Hill Interamericana. México, 4ª. Edición.

MARTÍNEZ LLORCA, F. (1998) *Psicología para bachillerato*. Editorial Editex. México.

RICE, PH (1997) *Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital*. Editorial Pearson. México.

[5] Este texto fue tomado y adaptado con fines didácticos de:

PAPALIA, DIANE; WENDKOS S. (2005). *Psicología del desarrollo, de la infancia a la adolescencia*. Editorial McGraw-Hill. México. 9ª. Edición.

CARPIO, R. G. et. al. (2008) *Texto de apoyo para la asignatura de Psicología II: Desarrollo humano y sexualidad*. Editado en la UNAM CCH. México

[6] Artículo obtenido de la obra de RICE, F. PHILIP (1999) *Adolescencia, desarrollo, relaciones y cultura*. Editorial Prentice-Hall. Madrid. Capítulo 6.

[7] Fuente: "The Pendulum Problem" from *The Growth of Logical Thinking: From Childhood to Adolescent* by Jean Piaget and Barber Inhelder. Copyright © 1958 by Basic Books, Inc. Impreso con autorización de BasicBooks, a division of Harpert Collins Publishers.

