



Instituto Hidalguense de Educación
Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo

Licenciatura en Intervención Educativa



Desarrollo de la Adolescencia y la Aduldez

ADVERTENCIA
ESTOS MATERIALES FUERON ELABORADOS CON FINES EXCLUSIVAMENTE
DIDÁCTICOS PARA APOYAR EL DESARROLLO CURRICULAR DEL PROGRAMA
EDUCATIVO.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICENCIATURA EN LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Programa Indicativo

DESARROLLO DE LA ADOLESCENCIA Y

DE LA ADULTEZ

Área de formación profesional:

Básica en educación.

Campo de competencia:

.Referencial.

Semestre en que se imparte:

Cuarto

Carácter:

Obligatorio

Créditos

Ocho.

Elaboradores:

Petrona Matus López

Unidad 203. Cd. Ixtepec Oax.

Neptalí secundino Sánchez

Unidad 122 Acapulco, Gro.

Mercedes Suárez Rodríguez

Laura Archer Curiel

Febrero de 2002.

PRESENTACIÓN

La educación de las personas jóvenes y adultas en la actualidad no sólo es una modalidad que pueda distinguirse de otras en razón de criterios cronológicos, dada su naturaleza, debe ser atendida con una perspectiva más sólida en su base pedagógica y social considerando tanto la problemática teórica, como la práctica.

Sin embargo, poco es lo que se ha logrado a este respecto a pesar de los muchos esfuerzos realizados, es evidente el reclamo por el desarrollo de una pedagogía que dé cuenta de sus contradicciones y dinámica propias.

Obviamente el grado y nivel de razonamiento del niño, del adolescente y del adulto son diferentes, lo cual obedece a las diversas situaciones de éstos, que van desde su condición social, económica y su naturaleza psíquica, lo que posibilita o interfiere en su capacidad de aprendizaje.

Tanto el joven como el adulto cuentan con un bagaje de experiencias y conocimientos en diferentes sentidos, en virtud de lo cual la pedagogía y la psicología, amén de otras disciplinas, deben plantearse con mayor rigor científico nuevas formas, no extrapoladas ni reduccionistas, para atender los procesos de aprendizaje de cada una de estas etapas.

Un papel importante es el de docente en este campo de educación, el cual requiere de una formación específica para desarrollar todas las tareas inherentes a su práctica, de manera reflexiva. Una de ellas es el reconocimiento del sujeto de dicha práctica que lleva a cabo, a fin de conducirlo con respeto al logro de los propósitos educativos.

El ser humano a lo largo de su existencia vive un proceso de cambios compuesto por una serie de etapas, las condiciones en las que se desenvuelvan éstas son determinantes para la conformación de su personalidad. Cada etapa a su vez reviste una importancia trascendente y significativa en una continua sucesión, lo cual prepara a los sujetos para enfrentar y resolver, de una manera particular, las crisis que en cada fase se presentan. En el desarrollo histórico y en los cambios que experimentan hombre y mujeres se encuentran involucrados tanto los aspectos físicos como los psíquicos, dando como resultado la maduración, la cual puede observarse en la manera como cada individuo transita de una etapa a otra.

La educación dentro de este complejo proceso de desarrollo juega un papel relevante que debe servir a cada persona para conocerse a sí misma y alcanzar un estado óptimo de crecimiento, para beneficio propio y del grupo social del que forma parte.

Si bien los cambios físicos y psicológicos que se sufren al final de la niñez son tomados como base para señalar que un sujeto ha entrado en la adolescencia, es difícil delimitar el momento en que un individuo pasa de la etapa de la adolescencia a la adultez, debido sobre todo a factores socio-económicos, culturales y a su historia de vida como parte de una sociedad.

Durante la etapa de la adolescencia, el individuo presenta una serie de cambios que se reflejan en un conflicto interno en el que la persona inicia la búsqueda de su libertad, para tratar de construir una nueva ideología, al mismo tiempo que sufre cambios corporales, despertando una nueva fase de sexualidad, todo lo cual utilizará para interactuar con otros adolescentes y con el resto del mundo exterior, en búsqueda de su identidad adulta.

La adultez también es una etapa compleja, la persona adulta pese a la supuesta madurez alcanzada sigue siendo un ser de desarrollo, en el que se distinguen períodos de consolidación, así como de gran productividad y creatividad que tienen un valor y un reconocimiento social. No sucede igual con la fase de declinación o senectud, dentro de la cual se es más proclive a las enfermedades, además de que la gran mayoría de las personas no cuentan con un trabajo seguro y en muchos de los casos ni con una familia completa o estable.

Por lo anterior, el curso se orienta a descubrir, a través de los cambios que vive el ser humano a lo largo de su vida, los intereses, necesidades, motivaciones de las personas jóvenes y adultas cuando se enfrentan a procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El curso se imparte en el cuarto semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa con una carga semanal de 4 horas y con un valor de 8 créditos.

COMPETENCIA

Identificar los principales rasgos físicos, psicológicos y sociales de las etapas de la adolescencia y de la adultez en el ser humano, con el propósito de comprender la necesidad de orientar procesos de enseñanza – aprendizaje acordes a las características propias de las personas jóvenes y adultas.

OBJETIVOS

Conocer teórica y vivencialmente los procesos de desarrollo y de aprendizaje de la adolescencia a fin de comprender las implicaciones que esta fase tiene en la naturaleza de la identidad adulta. Identificar las características, necesidades e intereses de la edad adulta, con base a referentes teóricos y vivenciales, para responder con planteamientos de aprendizaje acordes a esta etapa.

CONTENIDOS

Bloque 1: Adolescencia y conflicto interno.

- Pubertad y adolescencia
- Teorías del conocimiento
- Concepto del yo
- Sexualidad y entorno social

Bloque 2: El adolescente y el mundo exterior.

- El adolescente y la familia
- Problemática en la adolescencia
- Origen y desarrollo de los grupos
- Orientación vocacional

Bloque 3: proceso evolutivo de la adultez.

- Etapas del ciclo vital
- Fases de la adultez

→ Etapas críticas

Bloque 4: Perspectivas psicológicas de la educación de adultos.

→ Teorías del aprendizaje

→ Aprendizaje significativo

→ Socialización – cooperación

SUGERENCIAS METODOLÓGICAS

El curso desarrollará a manera de seminario-taller con base en su estructura y en las actividades que se llevarán a cabo. Se propiciará un clima de confianza y respeto que propicie la participación espontánea de cada participante. Se promoverá tanto el trabajo individual como el cooperativo, a fin de favorecer el análisis y la discusión de las temáticas a tratar.

Los bloques se abordarán siguiendo el orden establecido, haciendo hincapié en los antecedentes del curso “Desarrollo Infantil”, para construir panorámicamente el desarrollo humano. Así mismo, dichos bloques se interrelacionan para que sea considerada la importancia de cada precedente en el desarrollo de la siguiente en todas sus áreas.

Se elaborará inicialmente una historieta de vida, que abarque desde la infancia a la etapa actual, a fin de que cada estudiante identifique su propia experiencia y esto le sirva de base para reflexionar sobre las etapas que serán revisadas a lo largo del curso.

Se llevarán a cabo escenificaciones; se analizará el video: *Fresas Salvajes*. Se confrontarán aspectos teóricos y prácticos; se elaborarán síntesis y conclusiones, de forma individual y por equipos, para ser presentadas en plenarios con el grupo. El producto final consistirá en la elaboración de un escrito con la descripción de una o de las dos etapas estudiadas en este curso, de acuerdo a la elección del estudiante, empleando para su elaboración tanto los análisis realizados, como la conclusiones más significativas a las que se haya llegado, en torno a los aspectos teóricos revisados y a su experiencia personal.

EVALUACIÓN

La evaluación será un proceso permanente y sistemático, propiciando la retroalimentación; distinguiéndose tres momentos: diagnóstico, intermedio y final con fines de acreditación, ante la evidencia de la competencia alcanzada. Se considera imprescindible la presencia, a por lo menos el 80% de las sesiones, y la participación de los estudiantes, así como la realización de las actividades planeadas y/o propuestas con el grupo. El producto final se presentará ante el grupo y será sujeto a réplica, a través de la participación y de los productos escritos que obtengan los estudiantes, los trabajos escritos serán en forma individual o grupal, de acuerdo a la temática a tratar.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

BOHOSLAUSKY, Rodolfo. *Orientación vocacional la estrategia clínica*. Buenos Aires, Argentina, Ed, Nueva visión, 1998.

BORRELL, Victoria, la educación de las mujeres adultas. Sevilla, Ed. Díada, 1999.

- BRACONNIER, Alain. De la infancia a la adolescencia. Barcelona, Ed. Urano, S.A., 1991*
- CABELLO Martínez, Josefa (Coordinadora). Didáctica y educación de personas adultas. Una propuesta para el diseño curricular, Málaga, Ed. Aljibe. 1977.*
- COLEMAN John C. *Psicología de la adolescencia*, Madrid, Ediciones Morata, 3ª Edición 1994.
- Erickson, Eric. H. *La adultez*, México FCE, 1986.
- FERNÁNDEZ Moujan, Octavio, Abordaje teórico y clínico del adolescente. Buenos Aires Argentina, Ediciones Nueva Visión, 1986.*
- LEÓN Antoine. Psicopedagogía de los adultos. México, siglo XXI, 1991*
- MEECE Judith, desarrollo del niño y del adolescente. Comprendió para educadores. México SEP- Mc Hill, 2000
- MONCLUS, Antonio. Educación de adultos. Cuestiones de planificación y didáctica. México, FCE 1990

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- ABERASTURI, Arminda y Mauricio Knobel. *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico.* México, Paidós Educador, 2000
- LUDOJOSKI, Roque, *Educación del adulto.* Buenos Aires. Ed. Guadalupe, 1986.
- Sheehy, Gail las crisis de la edad adulta. México, Ed. Grijalbo, 1987***

VILLANUEVA, Pilar. *la educación de adultos hoy. Necesidad de cambio.* Valencia, promolibro, 1987.

BIBLIOGRAFÍA SELECCIONADA PARA LA ANTOLOGÍA

- Ausubel, David P. *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva.* Barcelona Ed. Paidós, 2002.
 - Bohoslavsky, Rodolfo. *Orientación vocacional. La estrategia clínica.* Buenos aires, Ed. Nueva Visión, 2002.
 - Grupo editorial Océano. Enciclopedia General de la Educación Tomo 1. México, Océano, 1999.
 - Knowles, Malcom S. et. Al. Andragogía. El aprendizaje de los adultos. México. Oxford University Press S.A 2001 (Traducción Ma. de los Angeles Izquierdo Castañeda).
 - Palacios, Jesús et. al *Desarrollo psicológico y educación.* Tomo 2 Madrid, alianza Editorial, 2002.

TABLA DE CONTENIDOS PRESENTACIÓN

BLOQUE 1. Adolescencia y conflicto interno.

- La adolescencia y su significado evolutivo. 1-10
Palacios, Jesús, Alfredo Oliva
- Del pensamiento formal al cambio conceptual en la adolescencia. 11-19
Carretera, Mario
- Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia
Oliva, Alfredo 20-30

BLOQUE II. El adolescente y el mundo exterior

- Desarrollo social durante la adolescencia
Oliva, Alfredo 31-43
- Apuntes para la elaboración de un modelo de los problemas
Vocacionales. Bohoslavsky, Rodolfo 44-70
- Conceptos, estrategias y orientación profesional
Enciclopedia general de la educación 71-126

BLOQUE III. Proceso evolutivo de la adultez.

- Cambio, y desarrollo durante la adultez y la vejez
Palacios, Jesús. 127-150
- Desarrollo cognitivo en la edad adulta y la vejez
Vega, José, Luis. 151-171
- El desarrollo de la personalidad en la adultez y en la vejez
Fierro, Alfredo. 172-193
- Desarrollo social a partir de la mitad de la vida
Vega, José Luis. 194-217

BLOQUE IV. Perspectivas psicológicas de la educación de adultos.

- Resumen de la teoría de asimilación sobre el aprendizaje y la
retención de carácter significativo.
Ausubel, P. David. 218-230
- La práctica y los factores motivacionales en el aprendizaje
y la retención de carácter significativo
Ausubel, P. David 231-251
- El aprendizaje de adultos en el desarrollo de los recursos
Humanos.
Malcom S. Knowles. 252-292

PALACIOS, Jesús Oliva Alfredo: “La adolescencia y su significado evolutivo” En: Desarrollo psicológico de la adolescencia. pp. 433-451

16. La adolescencia y su significado evolutivo

Jesús palacios y Alfredo Oliva

Este capítulo tiene como finalidad situar en el lugar evolutivo que le corresponde al desarrollo durante la adolescencia, estableciendo sus límites, aclarando su significado, diferenciando los componentes biológicos de los psicológicos, remarcando su carácter fuertemente psicosocial y resaltando su papel como transición evolutiva. El capítulo comienza tratando de mostrar el carácter novedoso del fenómeno adolescente tal como lo conocemos en occidente a principios del siglo XXI. En el segundo apartado se revisan las más significativas teorías sobre la adolescencia propuestas durante el siglo XX. Se analizan a continuación los cambios físicos que transforman los cuerpos infantiles en cuerpos adultos, prestando una especial atención a las implicaciones psicológicas de esos cambios. Los dos últimos apartados se dedican, respectivamente, a situar la adolescencia en una doble encrucijada: la de los cambios evolutivos que llevan de la infancia a la adultez, y la de las circunstancias sociales de principios del siglo XXI.

Los problemas concretos que tienen que ver con el desarrollo cognitivo durante la adolescencia, así como con el desarrollo de la personalidad y de las relaciones sociales durante esta etapa serán analizados con profundidad en los tres siguientes capítulos, de los que éste trata de ser una introducción en la que se dibuja el marco general en que tales cambios ocurren.

1. la adolescencia como fenómeno reciente

¿Es la adolescencia un estado psicológico necesario? ¿Se trata de un periodo natural del desarrollo o es más bien una construcción artificial, el producto de una determinada organización social y cultural? Tal vez haya lectores a los que sorprenda que empecemos con estas preguntas nuestro análisis de la psicología evolutiva de los adolescentes, pues quizá consideren que la adolescencia es una época con un estatus tan específico como el de la infancia, la adultez y o la vejez, por cuyo carácter más o menos natural o artificial no nos preguntamos. ¿Por qué formular esas preguntas, entonces, en relación con la adolescencia?

Por adolescencia solemos entender la etapa que extiende, *grosso modo*, desde los 12-13 años hasta aproximadamente el final de la segunda década de la vida. Se trata de una etapa de transición en la que ya no se es niño, pero en la que aún no se tiene el estatus de adulto. Es lo que Erickson (1968) denominan una <<moratoria social>>, un compás de espera que la sociedad da a sus miembros jóvenes mientras se preparan para ejercer los roles adultos.

Sin embargo, la adolescencia, tal como nosotros la conocemos en occidente a principios del siglo XXI, es hasta cierto punto un producto del siglo XX. Muchos chicos y chicas occidentales a los que consideramos adolescentes pueden caracterizarse por estar aún en el sistema escolar o en algún otro contexto de aprendizaje profesional o a la busca de un empleo estable; por estar aún dependiendo de sus padres y viviendo con ellos; por estar

realizando la transición de un sistema de apego centrado en el grupo de iguales, a un sistema de apego centrado en una persona del otro sexo; por sentirse miembros de una cultura de edad (la cultura adolescente) que se caracteriza por tener sus propias modas y hábitos, su propio estilo de vida, sus propios valores; por tener preocupaciones e inequidades que no son ya las de la infancia, pero que todavía no coinciden con las de los adultos. Las anteriores son algunas de las señas de identidad de los adolescentes occidentales que nosotros conocemos. Más bajo en este capítulo (y luego en los dos que siguen) aparecerán nuevos rasgos identificatorios de los que denominamos adolescencia.

Pero con lo ya mencionado tenemos suficiente para decir que este tipo de adolescencia que acabamos de describir sucintamente no ha existido siempre, o al menos no ha existido con los rasgos descritos. Ciertamente, filósofos griegos de la antigüedad, como luego los pensadores y escritores posteriores, ya habían identificado unos años de la vida de las personas que se caracterizan porque los que eran niños empiezan a indisciplinarse, a poner en cuestión la autoridad de los padres, a tener deseos sexuales, etc. Pero los sujetos a los que estos escritores y pensadores se referían constituían una muy escasa minoría de la población entre 13 y 20 años. Durante siglos, hasta finales del siglo XIX, los niños se incorporaban al mundo del trabajo en algún momento entre los 7 años y los comienzos de la pubertad, de la que hablaremos en el apartado siguiente. Pocos eran los que estudiaban, pocos los que lo hacían por encima de los 10-12 años, y aquellos que lo hacían o estaban en general agrupados por niveles de edad diferenciados, ni permanecían mucho tiempo en el sistema educativo. No existía una cultura adolescente, ni adolescencia era percibida como un estadio particular del desarrollo. Por lo que a occidente concierne, los finales del siglo XIX marcan un punto de ruptura con la situación que se acaba de describir, pues la revolución industrial cambia muchas cosas y lo hace de manera muy notable. Con la industrialización empezó a hacerse importante la capacitación, la formación, el estudio. Aunque los hijos de obreros siguieron incorporándose al mundo del trabajo edades muy tempranas, los hijos de las clases medias altas tendieron a permanecer en las escuelas, que aumentaron en número, desarrollaron programas específicos y más complejo, se hicieron más exigentes. Al final, los hijos de obreros también se fueron uniendo a ese estilo de vida, cuando, según avanzaba el siglo, se fue introduciendo en los diversos países occidentales el concepto de escolaridad obligatoria, que se ha ido alargando hasta llegar en la actualidad en la mayoría de los países europeos a los 16 años. No son pocos los chicos y chicas que prosiguen luego sus estudios después de la escolaridad obligatoria, permaneciendo en el sistema escolar unos cuantos años más. Lo que todo lo anterior significa es que nuestra cultura occidental, la incorporación de los adolescentes al estatus adulto se ha retrasado notablemente, formándose como consecuencia un grupo nuevo que, como se ha indicado, desarrolla además sus propios hábitos y maneras, y que se enfrenta a problemas peculiares.

Las cosas han sido de otra manera, como hemos visto, en otros momentos históricos de nuestra cultura, y siguen aún siendo de otra manera en otras culturas muy diferentes a la nuestra, en las que la incorporación al estatus adulto se da a una edad temprana, con lo que ello implica de formar una familia, acceder a las responsabilidades adultas, comportarse como adultos, etc. Así, en sociedades menos desarrolladas (y mucho más claramente en sociedades primitivas), existen una serie de ritos asociados a los cambios físicos de la pubertad. Una vez que ha pasado por esos ritos (a veces con un período de aislamiento de unos cuantos días o unas cuantas semanas, que se aprovechan además para adoctrinar a los

nuevos adultos en las tradiciones del grupo, técnicas de caza, etc.), el individuo sale convertido en un adulto. Aquí no se puede hablar de adolescencia en el mismo sentido con que utilizamos la palabra en nuestra cultura, pues, como se ve, en estos pueblos no se cumple ninguna de las que más arriba calificábamos como señas de identidad de nuestros adolescentes; seguir en el sistema escolar, bajo la dependencia de los padres, formando un grupo aparte inidentificable como tal. Etc. De lo anterior se sigue que es preciso hacer una distinción entre dos términos que tiene significado y un alcance muy distinto: pubertad y adolescencia. Llamamos *pubertad* al conjunto de cambios físicos que a lo largo de la segunda década de la vida transforman el cuerpo infantil en cuerpo adulto con capacidad para la reproducción. Llamamos *adolescencia* a un período psicológico que se prolonga varios años más y que se caracteriza por la transición entre la infancia y la adultez. Como es obvio, la pubertad es un fenómeno universal para todos los miembros de nuestra especie, como hecho biológico que es y como momento de la mayor importancia en nuestro calendario madurativo común. La adolescencia, por su parte, es un hecho psicosociológico no necesariamente universal y que no necesariamente adopta en todas las culturas del patrón de características que adopta en la nuestra, en la que además se ha dado una importante variación histórica que a lo largo de nuestro siglo ha ido configurando la adolescencia que nosotros conocemos.

2. Teorías sobre la adolescencia.

No puede decirse que desde la adolescencia empezó a ser considerada como objeto de estudio haya habido una concepción unitaria y homogénea acerca de su sentido y significado psicológico. Así, frente a quienes han considerado los años que suceden a la pubertad como una etapa de mucha inestabilidad y dificultades emocionales, encontramos la idea de que la adolescencia representa un período tranquilo y feliz sin especiales dificultades. Por otro lado, el antiguo debate entre lo biológico y lo ambiental vuelva a aparecer a la hora de explicar el desarrollo adolescente, y mientras que algunos autores consideran que los cambios biológicos que acompañan a la pubertad son los responsables de las transformaciones psicológicas propias de este período, otros ponen el énfasis en los aspectos sociales y contextuales, fundamentalmente en los nuevos roles y tareas que la sociedad demanda a los jóvenes.

Con frecuencia, la imagen de la adolescencia como período turbulento y atormentado ha aparecido asociada a la literatura, y autores como Shakespeare o Milton contribuyeron a difundir esta imagen, pero, sin duda, la exaltación de la rebelión juvenil impulsada por autores del movimiento literario y espiritual alemán *sturm und drang* (tormenta y drama), como Schiller y Goethe, afianzó de forma definitiva esta idea en la cultura occidental. El paradigma de esta cosmovisión tal vez lo represente la obra de Goethe *los sufrimientos del joven Werther*, que nos muestra una juventud apasionada y abocada a la desesperación y al drama personal, que culmina con el suicidio del protagonista.

En el terreno psicológico fue el estadounidense Stanley Hall el pionero en el estudio de la adolescencia al publicar en 1904 su obra *Adolescente*. En ella exponía su pensamiento, muy influido por la obra de Darwin y por la teoría repulsionista de Haeckel, según la cual el desarrollo ontogenético del ser humano reproduce el desarrollo filogenético de la especie. Para Hall, la adolescencia representaba un momento crítico en el desarrollo

humano por corresponder con el momento de la evolución de la especie humana que suponía el paso del salvajismo al mundo civilizado. Este encabalgamiento de la adolescencia entre la infancia y la adultez teñiría este período de tensiones y sufrimientos psicológicos, debido a los conflictos entre los impulsos del adolescente y las demandas planteadas por la sociedad.

También los autores de orientación *psicoanalítica* contribuyeron a difundir esta imagen conflictiva de la adolescencia. Para Sigmund Freud, este período suponía el término del estado de latencia y resurgir de los impulsos sexuales tras la pubertad, con lo que el desarrollo psicosexual alcanzaba una meta final: la fase de la sexualidad genial. El adolescente experimentaba un rebote del complejo de Edipo que debía superar distanciándose emocionalmente de sus padres y orientándose hacia los iguales, entre quienes iba a escoger un objeto sexual aceptado socialmente. Para Freud, la infancia iba a asumir todo el protagonismo en lo referente a la formación del carácter adulto; incluso el tipo de relaciones románticas establecidas por los jóvenes iba a estar determinado por la forma en que el niño y la niña hubiesen resuelto el complejo de Edipo o Electra, por lo que la adolescencia asumía un papel claramente secundario. Sin embargo, su hija Anna Estudió con mayor profundidad este período evolutivo, asignándole más importancia al considerar que muchos de los desajustes en la personalidad adulta estaban relacionados con acontecimientos de la adolescencia.

Para Anna Freud, el incremento de las pulsiones sexuales utilizados por el yo se mostraron insuficientes, por lo que serían necesarios mecanismos adicionales que serían exclusivos de esta etapa. Uno de estos mecanismos es la *intelectualización*, que es una consecuencia de las nuevas capacidades cognitivas adquiridas por los adolescentes, y consiste en los frecuentes pensamientos y cavilaciones filosóficas acerca de ciertos temas que pueden resultar conflictivos para el chico o la chica, como las relaciones de pareja o la homosexualidad. Estas reflexiones permitirían al adolescente situarse a cierta distancia emocional de estos asuntos y manejarlos de una forma impersonal, para así controlar la ansiedad que le genera, otro mecanismo es el *ascetismo*, que supone un rechazo generalizado de todas las actividades que pueden proporcionar algún tipo de satisfacción, no sólo sexual, y que lleva al joven a mostrarse rígido y puritano y a desconfiar de las diversiones y situaciones que pueden suponer un riesgo de que sus impulsos escapen a su control. Sin embargo, es frecuente que estos períodos restrictivos alternen con otros de escape pulsional en los que, al igual que el doctor Jekyll se transforma en mister Hyde, el adolescente se descontrola por completo y opta por dar rienda suelta a sus impulsos. Esta alternativa o ambivalencia va a representar para Anna Freud la característica más alternativa de los adolescentes, que van a mostrar una conducta poco previsible y una ambivalencia entre la dependencia o cariño a sus padres y la independencia y el rechazo, entre la generosidad y el idealismo, o entre la búsqueda de una identidad propia y la imitación de los demás.

Peter Blos es un autor psicoanalítico que ha estudiado con detalle el desarrollo adolescente, prestando atención a las diferencias entre chicos y chicas. Si durante la temprana infancia se producía un proceso de individualización del lactante respecto a sus progenitores, según Blos, durante la adolescencia tiene lugar un segundo proceso de individuación que conlleva al distanciamiento emocional respecto a los padres y el acercamiento a los iguales, primero mediante las relaciones de amistad y luego en las

relaciones de pareja. Para Blos, esta desvinculación afectiva deja en el chico y la chica un cierto vacío emocional que justifica la aparición de ciertos comportamientos regresivos que recuerdan algunas conductas propias de la infancia. Entre estos comportamientos regresivos encontramos la atracción incondicional o idolatría por algunos personajes famosos (lo que explicaría la profusión de los movimientos de fans entre los jóvenes), la fusión emocional o sensación de estar completamente unido a algún amigo o amiga, o el inconformismo o rebeldía que contribuye al proceso de desvinculación y sería un derivado de la ambivalencia en las relaciones y el conflicto entre amor y odio hacia los padres. (Blos, 1964).

Eric Erickson es otro autor que concedió mucha importancia a la adolescencia, y aunque se trata de un autor de orientación psicoanalítica, en su modelo del desarrollo la sexualidad cede protagonismo a los factores sociales y culturales. Como tendremos ocasión de comprobar en el capítulo 18, Erickson considera la adolescencia un período fundamental en el desarrollo del yo, ya que los cambios físicos, psíquicos y sociales van a llevar al chico y a la chica a una crisis de identidad cuya resolución contribuirá a la consolidación de la personalidad adulta.

Resulta evidente que los autores de orientación psicoanalítica nos ofrecen una imagen de la adolescencia marcada por los conflictos y las dificultades, lo que puede coincidir en cierta medida con el *análisis psicológico* que hacen algunos autores, aunque con la diferencia de que mientras que los primeros sitúan en el interior del individuo la causa de las dificultades propias de este período, para los segundos el origen de los conflictos estaría en el contexto social y en los acontecimientos externos. Según este enfoque sociológico, los procesos de socialización son más complicados durante la adolescencia por el hecho de que en este período se producen muchos cambios en los roles que el chico y la chica deben asumir y en las demandas que les plantea la sociedad, que en muchas ocasiones llegan a ser contradictorias, lo que puede llegar a generar bastante estrés al adolescente. En una línea parecida, Robert Havighurst (1972) considera que la adolescencia está marcada por la convergencia entre las necesidades del joven y las demandas sociales; de esta combinación surgen una serie de ocho tareas evolutivas que deben afrontarse durante los años de la adolescencia. Entre estas tareas podemos destacar la aceptación del propio cuerpo resultante de los cambios puberales, la consolidación del rol de género, el establecimiento de relaciones más maduras con compañeros de ambos sexos, la independencia emocional de los padres, la preparación para la carrera profesional y la vida de pareja y familia, o la adquisición de una serie de valores que sirvan de guía del comportamiento.

Si la perspectiva que todos los enfoques comentados ofrecen sobre la adolescencia viene marcada por los conflictos y las dificultades, no es éste, sin embargo, el único punto de vista existente. Un importante contraste lo ofrece el enfoque de la *antropología cultural*. Hace ya muchos años que la antropóloga Margaret Mead realizó observaciones en Samoa, en Oceanía conclusión de que los chicos y chicas de Samoa que atraviesan los cambios de tensión especial, de turbulencias o dificultades. Por el contrario, parece que en la Samoa que Mead observó, todo llevaba a realizar una transición fácil y sin problema, de forma que la adolescencia era una época de la vida agradable y feliz.

También alejada de una visión marcada por tensiones y conflictos se encuentra la *descripción* piagetiana del desarrollo intelectual durante la adolescencia (Inhelder y Piaget,

1955). Como se muestra en el capítulo siguiente, tal descripción pone el énfasis en el acceso de los adolescentes a una nueva forma de afrontar cognitivamente las diversas tareas y contenidos que se les plantean; lo que va a ser nuevo va a ser una creciente capacidad para pensar de manera abstracta, hacia la consideración de diversas hipótesis alternativas ante una misma situación o problema, así como de una capacidad también creciente para poner a prueba esas hipótesis, contrastándolas con la realidad y viendo cuáles de ellas resultan confirmarse en los hechos y cuáles no. Si a los dos años se produce —según la descripción piagetiana— el tránsito de lo práctico a lo simbólico, con la llegada de la adolescencia se va a producir el tránsito de la reflexión ligada al aquí y ahora propia de los años anteriores, a una reflexión más abstracta, más alejada de lo concreto, más teórica. Con estas nuevas posibilidades que les abre su progreso intelectual, los adolescentes serán capaces de hacer frente no sólo a las nuevas y cada vez más complejos abstractos contenidos académicos (en los que las realidades concretas son ya reemplazadas por proposiciones abstractas del tipo x, y, z), sino también a la reflexión sobre ellos mismos, su realidad pasada, sus planes de futuro, etc.

Más recientemente, el psicólogo John C. Coleman (1980) realizó una amplia revisión de la literatura empírica sobre la adolescencia, llegando a la conclusión de que los datos disponibles no permitían sostener la idea de la adolescencia como una época caracterizada por el estrés y las tensiones. Según Coleman, el hecho de que muchos psiquiatras y psicoanalistas basasen sus teorías en datos procedentes de sus consultas con una población con más problemas que la media y, por lo tanto, escasamente representativa, explicará la obtención de una imagen negativa y distorsionada. Por otra parte, hay que tener en cuenta que muchos de los comportamientos desajustados de los adolescentes como el abuso de drogas, la delincuencia o el vandalismo, resultan muy amenazantes para los adultos y tienen una gran repercusión en los medios de comunicación, que tienden a difundir una imagen de la adolescencia y la juventud asociada a estos comportamientos antisociales. Basándose en entrevistas a chicos y chicas de edades comprendidas entre los 11 y los 17 años, Coleman llega a la conclusión, recogida en su *teoría focal*, de que aunque es cierto que durante estos años los adolescentes han de hacer frente a nuevos roles, compromisos y conflictos, las dificultades no suelen presentarse de forma simultánea, sino secuencialmente, de forma que van siendo afrontadas en distintos momentos.

Así, las tensiones resultantes de la necesidad que chicos y chicas tienen de responder a las nuevas demandas y de asumir los nuevos roles, raramente van a producirse en un mismo momento. Por ejemplo, en primer lugar los chicos deberán acostumbrarse a su nuevo cuerpo; más adelante deberán empezar a mostrar comportamientos típicamente masculinos o femeninos; algo después tendrán que asumir la tarea de tener sus primeras citas con miembros del sexo opuesto; decidir la carrera profesional o los estudios a seguir será también un momento importante que tendrá que llegar más tarde o más temprano.

A la luz de todo lo expuesto hasta aquí, estamos lejos de poder afirmar la existencia de una concepción homogénea sobre la adolescencia. Ninguna de las teorías existentes ofrece una explicación definitiva del desarrollo durante este período, aunque en cada una de ellas podemos hallar alguna aportación que nos ayude a comprenderlo mejor. No obstante, en nuestros días resulta difícil mantener una idea generalizada de la adolescencia como tormenta y drama, ya que disponemos de una gran cantidad de datos procedentes de numerosas investigaciones que apuntan claramente al hecho de que para la mayoría de los

chicos y chicas la adolescencia no representa un período de graves dificultades y tensiones. Existe un cierto consenso entre investigadores en considerar que el porcentaje de adolescentes que experimenta algún tipo de desajuste psicológico no supera el 20%, lo que viene a coincidir con el porcentaje de niñas y niños que experimentan problemas parecidos durante la infancia (Offeer y Boxer, 1991). Sin embargo, aunque no existan diferencias importantes entre estas dos etapas del desarrollo en cuanto al porcentaje de chicas y chicos son dificultades, tal vez sí encontremos un significativo cambio cualitativo en las manifestaciones conductuales de estos desajustes, que en la adolescencia van a traducirse en conductas tan llamativas como los suicidios, el abuso en el consumo de drogas, los embarazos no deseados o la anorexia, que generan una gran preocupación social. Típicamente, los problemas infantiles no son tan llamativos y no generan el mismo nivel de alarma social.

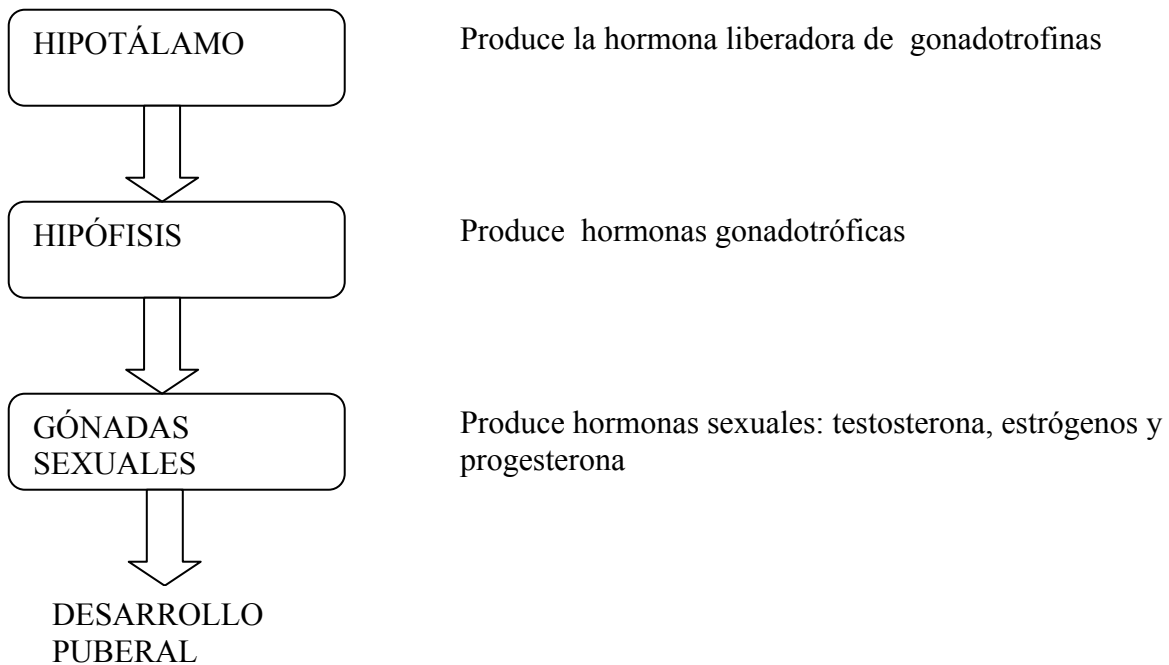
A la hora de entender la aparición de estos problemas, no debemos perder la vista que la adolescencia es tanto una experiencia personal como un fenómeno cultural, y algunos factores tanto individuales como sociales pueden sembrar de obstáculos las trayectorias de algunos adolescentes. Así para algunos sujetos, los acontecimientos vividos durante estos años pueden ser especialmente difíciles y conflictivos; o, sin serlo en exceso, pueden representar una muralla inquebrantable, por tratarse de chicos y chicas que no adquirieron durante los años anteriores las competencias y habilidades necesarias para afrontar los retos propios de esta etapa y poder realizar una cómoda transición evolutiva. Pensemos, por ejemplo, en el caso de aquella chica que no tuvo un contexto familiar caracterizado por el afecto y la comunicación, y que además se ve obligada, a causa de un embarazo no deseado, a abandonar sus estudios y realizar una rápida transición a la adultez, cuando aún no ha resultado muchas de las tareas caracterizadas de la adolescencia. Igualmente, en algunos contextos culturales, como el nuestro, la forma en que se plantean las cosas para muchos chicos y chicas, tampoco tiene a facilitarles mucho la transición. La incorporación de los adolescentes al status adulto se retrasa cada vez más, de tal modo que cada vez nos encontramos con más frecuencia con personas que son física y psicológicamente adultas, pero que sin embargo, carecen del estatus social adulto: continúan bajo la dependencia de sus padres, no se incorporan al mundo del trabajo, no pueden formar una familia propia, etc. Y no porque no deseen independizarse, trabajar o formar una relación estable e independiente con otra persona, sino porque el coste de la vida, las condiciones sociales de dificultad para acceder al mundo laboral o a la prolongación de la escolaridad hacen imposible materializar esos deseos. Sin lugar a dudas, esta prolongación artificial de un estatus social infantil ayuda poco a los adolescentes, que tienen como una de sus metas fundamentales el desarrollo de una nueva identidad, que se ve favorecida cuando se desempeñen nuevos roles y se adquiere el estatus social de sujeto adulto.

3. Los cambios físicos de la pubertad y sus consecuencias psicológicas.

Salvo en los órganos sexuales, los cuerpos infantiles de niños y niñas son fundamentalmente iguales. Al final de los procesos de cambio que se dan en la pubertad, los cuerpos masculino y femenino se diferencian claramente, tanto en lo que se refiere a caracteres sexuales primarios (órganos reproductores), cuanto en lo relativo a los caracteres sexuales secundarios (por ejemplo, vello facial, cambio de voz y ensanchamiento de los hombros en los chicos; crecimiento del pecho y ensanchamiento de las caderas en las

chicas). El proceso de transformación física es puesto en marcha por una serie de mecanismos hormonales que desencadenan un largo proceso de cambio que, como veremos a continuación, presenta un patrón diferente para chicos y chicas. Estos mecanismos hormonales se inician debido a la actividad del hipotálamo, que envía señales a la hipófisis o glándula pituitaria para que ésta comience a secretar importantes cantidades de hormonas gonadotróficas. Estas hormonas van a estimular el desarrollo de las gónadas sexuales (ovarios en la mujer y testículos en el hombre), que empezarán a producir hormonas sexuales, cuya presencia en la sangre aumentará en relación con los niveles que existían en los años anteriores. Este alto nivel de hormonas sexuales, sobre todo la testosterona en los chicos u la progesterona y los estrógenos en las chicas, será el responsable de los cambios físicos que van a tener lugar (véase la figura 16.1). Aunque pueden existir otros factores implicados, el momento en que el hipotálamo pone en funcionamiento toda esta maquinaria endocrina parece determinado por el peso corporal o por la proporción de grada en relación con el peso (FRISCO y otros, 1981). Ello implicaría que muchos estudios hayan encontrado que las chicas que practican algún deporte o actividad física importante que limite su proporción de grasa corporal y las mantenga más delgadas tengan su primera menstruación algo más tarde que sus compañeras de la misma edad.

En los chicos, la primera manifestación de los cambios en el aumento del tamaño de los testículos, seguido de un tímido surgimiento del bello púbico



sin pigmentar, el crecimiento del pene, sobre todo en longitud, y un primer cambio de voz. El vello facial y en las axilas empieza a aparecer uno o dos años después que el púbico. El conocido estirón del crecimiento va a ser un rasgo muy llamativo, ya que la velocidad de crecimiento en estatura puede llegar a duplicarse en relación con la prepuberal, suponiendo entre 5 y 10 centímetros en el año de mayor crecimiento, como puede verse en las curvas de

crecimiento del capítulo 6; además, y coincidiendo con el momento de mayor crecimiento en estatura, aumentará el grosor de los huesos abundante, y continuará el crecimiento de pene y testículos, comenzando la producción de espermatozoides, por lo que podrán tener lugar las primeras eyaculaciones, generalmente inducidas mediante la masturbación, aunque también podrán darse de forma espontánea en poluciones nocturnas. Aumentará la grasa en el pelo y en el rostro, y será frecuente la aparición de acné, todo ello como consecuencia de la mayor secreción de andrógenos. Continuará el crecimiento de vello corporal, que en muchos casos se extenderá a pecho, brazos, piernas, y el cuerpo del chico se habrá ido volviendo más delgado, anguloso y musculoso, y tendrá muchas de las características típicas del adulto.

En las chicas, el desarrollo mamario representa la primera manifestación visible de la pubertad, aunque hasta llegar al tamaño definitivo del pecho puede pasar un período de hasta nueve años, siendo su duración media de cuatro o cinco años. También empiezan a redondearse las caderas, y a parecer el primer vello púbico. Entre las chicas el estirón del crecimiento suele darse unos dos años antes que entre los chicos, lo que establecerá importantes diferencias en este aspecto entre ambos sexos. Aunque por lo general ellas van por delante respecto al momento en que ocurren los cambios físicos, en otras características el desfase no es tan acusado como en la estatura, pudiendo ser inferior al año. La pelvis se ensanchará y aumentará la proporción de grasa corporal. Útero, vagina, labios y clitoris aumentan más adelante su tamaño, mientras que el vello crece de prisa y pigmentando, primero en el pubis y algo después en la axilas. La primera menstruación o menarquía será uno de los últimos eventos en la secuencia de cambios puberales femeninos, ocurriendo en torno a los 12 años y medio, y va a marcar el inicio de la madurez sexual de la chica. A partir de ese momento, y hasta los 15 o 16 años en que el proceso habrá concluido, continuará el crecimiento y maduración del cuerpo femenino.

Durante el estirón, el crecimiento se produce de forma tan rápida que suele ser frecuente una asincronía o falta de armonía y uniformidad, de forma que algunas partes del cuerpo pueden ser demasiado grandes o pequeñas en comparación con el resto. Lo primero que suele crecer son las piernas y lo último el tronco, por lo que, como señala Tanner (1971), los pantalones se quedarán pequeños antes que la calzadora. Las manos, la cabeza y los pies también crecen pronto, y serán lo primero en dejar de crecer, por lo que con frecuencia los adolescentes se quejan de que sus pies o manos son demasiado grandes. Según avance la pubertad, el cuerpo resultará más proporcionado y chicos y chicas se sentirán más satisfechos con su aspecto físico.

Como se puede deducir de todo lo anterior, la pubertad es un proceso gradual de varios años de duración a lo largo del cual el cuerpo del adolescente va a experimentar una serie de cambios bastante significativos. No es de extrañar que estos cambios físicos tengan un importante impacto a nivel psicológico, y el *estatus puberal*, o nivel de desarrollo puberal de un chico o chica en un momento determinado, tenderá a ir asociando a ciertos rasgos psicológicos. La investigación sobre este aspecto es cada vez más abundante, aunque hay que destacar que existen importantes diferencias en los académicos metodológicos, sobre todo en lo referente a los métodos empleados para evaluar el estatus puberal de chicos y chicas. Entre estos procedimientos han sido frecuentes la utilización de los rayos X para medir el crecimiento de los huesos, la observación de fotografías de adolescentes desnudos,

los cuestionarios o escalas en los que el adolescente debe señalar los cambios experimentados, o incluso la medición de los niveles hormonales (Graber, Petersen y Broks-Gunn, 1996). Algunas de las más o menos directas, como la influencia de las hormonas sexuales sobre el deseo y la actividad sexual, sobre la agresividad, o sobre la inestabilidad emocional e irritabilidad (Connolly, Paikoff, y Buchanan, 1996), y nos pueden ayudar a comprender muchas de las características más llamativas de los chicos y chicas, sobre todo durante la adolescencia temprana. Sin embargo, la mayoría de los efectos Psicológicos de la pubertad parecen estar mediados por factores sociales y psicológicos. Pensemos, por ejemplo, en las relaciones de los padres ante la primera menstruación de su hija, o en cómo cambian las relaciones con compañeros y adultos cuando el chico o la chica empiezan a mostrar los cambios físicos más llamativos.

Aunque las reacciones ante los cambios puberales van a depender de muchos factores personales y contextuales, en términos generales puede decirse que las consecuencias psicológicas son algo menos favorables para las chicas, ya que entre ellas suele encontrarse mayor irritabilidad y más estados depresivos, con frecuentes sentimientos negativos con respecto a su aspecto físico. Entre los chicos, en cambio, la pubertad suele relacionarse con una mejor auto imagen y un mejor estado de ánimo (Connolly, Paikoff y Buchanan, 1996). Quizá mientras que para los chicos la pubertad supone un aumento de la masa muscular y una mayor habilidad física, muy importante para su desempeño en los deportes, entre las chicas se observa un claro aumento de la grasa corporal, poco acorde con el estereotipo actual de belleza femenina asociado a la delgadez. No es extraño que la anorexia tenga una incidencia tal elevada entre adolescentes de género femenino. También la monarquía puede generar algunas reacciones negativas entre las adolescentes, sobre todo entre aquellas que han sido informadas acerca de este acontecimiento, y que pueden vivir su llegada con miedo o angustia. Y a todo ello sin olvidar las influencias culturales, ya que mientras que en otras culturas la primera menstruación es recibida con rituales que llevan a la chica a sentirse orgullosa de su nuevo estatus de mujer, en nuestra sociedad con frecuencia de destacan los aspectos negativos relacionados con la incomodidad o la falta de higiene.

Entre todos aquellos factores que parecen mediar la relación a la pubertad, el más estudiado es el momento en que se producen los cambios puberales. Aunque la secuencia en la que los cambios de la pubertad se suceden es similar en la mayoría de los adolescentes, no podemos decir lo mismo del momento en que ocurren. Las edades que aparecen en la tabla 16.1 son unas edades promedio, aunque, como se ve en la Tabla, la variedad que realmente se da es muy amplia. Así, al margen de las diferencias de género, podemos encontrar unas importantes diferencias entre individuos, con algunos chicos que empiezan estos cambios sobre los 10-11 años y los terminan a los 15-16, mientras que en otros casos la pubertad se inicia sobre los 14-15 años y concluye hacia los 20. Las causas por las que la maduración ocurre más temprano o más tarde son diversas, estando implicados aspectos genéticos y ambientales. Entre estos últimos, la alimentación juega un papel bastante importante, ya que, como hemos señalado más arriba, parece que el momento en que se ponen en marcha los mecanismos hormonales que inician la pubertad está relacionado con el peso del niño o niña.

Tabla 16.1 Edad promedio de algunos cambios físicos de la pubertad

	CHICAS		CHICOS	
	Edad promedio	Margen Habitual	Edad promedio	Margen Habitual
Inicio desarrollo pecho femenino/genitales masculinos	10½	9--13	11½	10--14
Inicio de vello púbico	10½	9--14	12	10--15
Máxima velocidad crecimiento en altura	12	10--14	14	12½-15½
Menarquía /primera y segunda eyaculación	12½	10½--15½	13½	12--16
Vello púbico de adulto	14½	14--15	15½	14--17
Pecho/genitales de adulto	14½	10--16	15	13--16½

También pueden contribuir otros factores como la historia de salud, los hábitos de vida (sobre todo la actividad física). Estos factores explicarían la *tendencia secular del crecimiento* observada durante las últimas décadas, que ha supuesto un adelanto de hasta dos años en el momento de la menarquía de las chicas en la mayoría de los países occidentales, como ya se mencionó en el capítulo 2.

Como ha señalado Rutter (1989), existen varias razones que justifican la importancia del momento evolutivo en que se hincan los cambios puberales. Por una parte, porque el nivel de desarrollo general del organismo va a ser diferente, lo que puede condicionar la repercusión de algunos de los efectos biológicos. Por otro lado, también va a ser diferente el nivel de madurez psicológica, lo que va a determinar la actitud del adolescente y su reacción ante los cambios puberales. Por último también podríamos destacar el hecho señalado por Neugarten (1979) de que los acontecimientos que ocurren en un momento esperado o normativo generan menos estrés y dificultades que los que se adelantan o retrasan con respecto al calendario previsto. Tendiendo en cuenta todo lo anterior, es de esperar que la pubertad precoz sea la menos favorable, tanto por ocurrir en un momento distinto al esperado, como por el hecho de que tiene lugar en un momento en que el niño o la niña aún están poco preparados físicamente y psicológicamente. Además, teniendo en cuenta que las chicas experimentan los cambios puberales uno o dos años antes que los chicos, éstas serían las más perjudicadas por una pubertad precoz.

En efecto, los datos de la investigación evolutiva muestran de forma clara que la pubertad precoz suele ser más negativa para las chicas que para los chicos, ya que las adolescentes que maduran precozmente se muestran menos satisfechas con su cuerpo, tienen una peor imagen de sí mismas y sufren más estados emocionales negativos y más trastornos de alimentación. Estas chicas pueden tener miedo a llamar excesivamente la atención, por lo que tratan de ocultar los signos externos más visibles. También tienen a presentar más

problemas conductuales, como consumo de drogas, actividades delictivas y antisociales y relaciones sexuales precoces y poco planificadas (Connolly, Paikoff y Buchanan, 1996). Probablemente, debido a su aspecto físico más maduro, se relacionan con chicos y chicas de más edad, que pueden presionarlas para que se impliquen en ese tipo de actividades. Sin embargo, lo crucial no es tanto el momento en que se produce la maduración, cuanto la constelación de variables en ese momento evolutivo. Por poner un ejemplo sencillo, no es lo mismo una pubertad precoz en una chica con un desarrollo cognitivo y socio emocional aún infantiles o que se muestra insegura, que en una adolescente con un desarrollo más avanzado en estos aspectos y que tiene un sentimiento básico de confianza en sí misma. En esta dirección apuntan los datos obtenidos en un estudio realizado por Caspi y Moffitt (1991) que encontró que la precocidad afectaba de forma muy negativa a las chicas que habían mostrado problemas con anterioridad, mientras que las más equilibradas y seguras podían incluso llegar a beneficiarse con la llegada precoz de la primera menstruación.

En el caso de los chicos, la situación es algo diferente, puesto que la maduración precoz suele ser bien recibida por aquel a quien afecta, al distinguirlo de los demás por su fuerza, su capacidad atlética, o su superioridad física, aspectos todos ellos muy valorados por los adolescentes varones. No es extraño que los estudios encuentren que estos chicos tienen una mejor imagen de sí mismos, se sienten más satisfechos con su cuerpo y tienden a asumir el liderazgo del grupo. Sin embargo, también muestran, al igual que ocurre con las chicas precoces, más comportamientos antisociales y problemáticos.

En cuanto a la pubertad tardía, la situación se invierte, ya que son los chicos los que tienen más problemas con esta situación. El hecho de que la mayoría de las chicas maduren antes que los chicos, supone que la niña que llega a pubertad algo después que las demás va a hacerlo a la misma edad que los chicos promedio, por lo que tendrá más tiempo para prepararse para los cambios, sin que se vea demasiado atrasada. En cambio, los chicos que maduran de forma tardía van a encontrarse en una situación de desventaja, ya que serán los más pequeños y débiles y raramente se convertirán en los líderes del grupo, siendo poco populares. Sin embargo, hay que señalar que tanto esas dificultades como las que atraviesan las chicas que maduran precozmente, no tienen por qué suponer unos efectos permanentes en el desarrollo; las consecuencias tenderán más bien a ir desapareciendo según transcurre la adolescencia, ya que existen otros factores, además del momento de la pubertad, que tienen un mayor peso sobre la forma en que chicos y chicas realizan la transición a la adultez.

4. La adolescencia como transición evolutiva

A la luz de todo lo anterior, resulta evidente que los cambios físicos que trae consigo la pubertad suponen una importante discontinuidad con respecto al período de la infancia. Pero no serán éstos los únicos cambios que el chico y la chica tendrán que afrontar en su tránsito por la adolescencia, ya que en el contexto que les rodea también surgirán importantes modificaciones. Todos estos cambios internos y externos, que guardan una estrecha relación entre sí, van a hacer de este período una importante transición evolutiva de mucho interés para el estudio de los procesos de cambio y continuidad en el desarrollo humano; una transición entre la inmadurez física, social y sexual de la infancia y la madurez física, social y sexual de la edad adulta. Pickles y Rutter (1991) consideran las

transiciones como acontecimientos o sucesos que tienen la potencialidad de provocar cambios psicológicos duraderos en los sujetos que las experimentan. Una transición no supone necesariamente un cambio significativo en la trayectoria vital, aunque indudablemente durante los momentos de transición estas modificaciones de trayectoria van a ser más probables. Mientras el adolescente intente evitar situaciones en las que sus acciones puedan ser juzgadas por otras personas.

Otra manifestación de estas relaciones entre factores cognitivos y aspectos relacionados con el desarrollo de la personalidad es lo que Elkind llama *fábula personal*, que se refiere a la tendencia del chico o chica a pensar que sus experiencias son únicas, y no se rigen por las mismas reglas que gobiernan la vida de las demás personas, sin que nadie haya experimentado las sensaciones que ellos están viviendo. Esta tendencia puede resultar peligrosa, ya que el adolescente puede llegar a considerarse invulnerable y asumir comportamientos de mucho riesgo en el terreno de las relaciones sexuales, la seguridad vial o los deportes. Por ejemplo, aunque una adolescente conozca perfectamente los riesgos, puede pensar que *ella* no se quedará embarazada aunque no use anticonceptivos en sus relaciones sexuales; o que a pesar de haber tomado bastantes copas puede conducir a toda velocidad sin riesgo de accidentes.

Aunque muchos de los cambios propios de la adolescencia tienen lugar en los primeros años, también el final de la adolescencia y el inicio de la adultez temprana llevan asociadas importantes tareas evolutivas, como terminar los estudios, buscar trabajo o iniciar una vida independiente, que suponen una importante transición evolutiva, aunque es este caso los cambios tengan un carácter más social que biológico.

A pesar de las numerosas fuentes de cambio y discontinuidad que hemos venido estacando, hay que señalar que muchas características mantienen una cierta continuidad y estabilidad a lo largo de los años de la infancia y la adolescencia. Continuidad porque, a pesar de los cambios, muchas de las nuevas capacidades y habilidades surgidas durante estos años estaban ya presentes, aunque de forma embrionaria, en la etapa anterior. Por ejemplo, Caspi y Silva (1995) encontraron que los estilos temperamentales mostrados antes de los 6 años podían predecir de forma bastante fiable muchas de las características de la personalidad al final de la adolescencia. Y estabilidad, porque aunque muchos de estos rasgos o características cambian de forma acusada a nivel intraindividual, el hecho de que muchos adolescentes experimenten cambios parecidos, pueden mantener las diferencias interindividuales prácticamente inalteradas, por ejemplo., en línea con lo hecho en el capítulo 13, pensemos en los casos de tres niñas que cuando tienen 10 años obtiene unas puntuaciones de 21, 28, y 23, respectivamente, en una prueba de autoestima; cuatro años más tarde, las puntuaciones de estas mismas chicas son de 17, 24, y 28. Evidentemente todas han experimentado un acusado descenso en su autoestima, pero como todas han visto disminuidas sus puntuaciones, las diferencias entre ellas se han mantenido, de forma que la chica que tenía la autoestima más baja sigue siendo la que menos valora, y la que mostraba una autoestima más alta sigue situándose por encima de sus compañeras. Por lo tanto, a pesar, del cambio podríamos decir que la autoestima presenta mucha estabilidad entre los 10 y los 14 años. Los estudios longitudinales de Costa y McCae (1989) ponen de manifiesto que los rasgos centrales de la personalidad como la introversión, el temperamento o la apertura a nuevas experiencias, permanecen muy estables durante la

adolescencia, por lo que es muy probable que los chicos que son tímidos a los 12 años continúen siéndolo a los 22. La conclusión que puede sacarse de la literatura empírica existente sobre este tema es que la estabilidad de estos rasgos de personalidad tiende a aumentar durante la adolescencia y juventud, alcanzado su nivel más alto en la edad adulta. La estabilidad será menor en otros rasgos menos centrales como el nivel de actividad, la hostilidad, la búsqueda de nuevas sensaciones, o las actitudes, que pueden cambiar más con la edad.

5. Adolescentes y jóvenes a principios del siglo XXI

Tal como muestran los datos de la Figura 16.2 durante los últimos años, los adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 21 años han representado una proporción muy alta de la población española, alcanzado como grupo una importante repercusión social. Los cambios demográficos asociados a la transición a la democracia y a la mejora en las situación económica española hicieron aumentar de forma importante el número de nacimientos, por lo que quince años después, estos niños nacidos en la década de 1970 y pertenecientes a nuestra generación del *baby-boom*, estaban entrando en plena adolescencia. Para estos chicos y chicas, la circunstancia de realizar la transición a la adultez formando parte de una generación tan numerosa ha marcado, sin duda, su adolescencia. Han vivido en familias numerosas, han estudiado en aulas masificadas, y afrontado más dificultades para encontrar trabajo, para independizarse de sus padres y para formar una familia. Tal vez todos estos factores han contribuido a añadir competitividad y estrés a las dificultades propias de esta etapa de la vida, rodeándola de obstáculos añadidos. Sin embargo, la tendencia de crecimiento demográfico comenzó a invertirse en la década de 1980 y los adolescentes españoles son y serán cada vez menos, por lo que en poco años representarán un bien escaso que la sociedad deberá cuidar con esmero. Su bajo número redundará en mayor disponibilidad de recursos, lo que podrá suponer una disminución de la competitividad y una mayor facilidad para acceder a plazas universitarias o puestos de trabajo. Quizá ello contribuya a hacer una transición más cómoda y que lleve asociada una disminución en la incidencia de algunos de los problemas característicos de este período evolutivo. Aunque tratar de hacer predicciones en un terreno tan inestable y en el que se encuentran implicados tantos factores resulta demasiado arriesgado.

En la actualidad, el período de formación se ha prolongado de forma acusada, lo que supone un retraso importante de la edad de inicio de la vida profesional y matrimonial. La principal fuente de ocupación de los adolescentes entre 15 y 20 años estudian (67%) aunque en algunos casos compatibilizan estos estudios con algún tipo de trabajo remunerado (10%), por lo que no es extraño que una gran mayoría de ellos dependan económicamente de sus padres (83% de quienes tienen entre 15 y 17 años, y el 62% de los que tienen de 18 a 20 años) y que permanezcan en el hogar familiar hasta bien entrada la edad adulta (Martín y Velarde, 1996). Estos datos ponen claramente de manifiesto la importancia del contexto histórico en que tiene lugar la transición a la adultez de cara a entender mejor muchos de los procesos psicológicos que tienen durante estos años.

CARRETERO, Mario, León Antonio José, “Del pensamiento Formal al cambio conceptual en la adolescencia” En: Desarrollo psicológico de la adolescencia. pp. 453-469

17. Del pensamiento formal al cambio conceptual en la adolescencia ¹

Mario Carretero y José Antonio León

Como es de todos conocido, la adolescencia abre la puerta a una nueva mundo que conlleva importantes y profundos cambios no sólo en la propia imagen del individuo y en la manera de interactuar con sus iguales y el resto de las personas, sino que se extiende también a nuevas formas de pensamiento. Los adolescentes alcanzan un nuevo y más complejo nivel de pensamiento que va a permitirles concebir los fenómenos de manera distinta a como lo habían hecho hasta entonces, este pensamiento, caracterizado por una mayor autonomía y rigor en su razonamiento, se ha denominado, en la tradición piagetiana, pensamiento formal, y representa el estadio del mismo nombre, el estado de las operaciones formales.

Nuestro objetivo en este capítulo consiste en presentar una exposición general sobre este tipo de pensamiento, a la vez que daremos cabida también a algunas importantes críticas a la oposición piagetiana. Presentaremos también una panorámica de algunos estudios actuales sobre el razonamiento científico en diferentes dominios, así como el proceso de cambio conceptual en la adolescencia. Adelantándose a lo que se verá posteriormente, puede decirse que, en términos generales, la visión piagetiana del pensamiento formal resulta ser en la actualidad demasiado universitaria y optimista respecto a las capacidades lógicas y de solución de problemas de los adolescentes. Numerosas estudios han mostrado que el razonamiento que solemos encontrar en esta etapa de la vida no está exento de sesgos y errores, encontrándose en todo caso muy influido por el conocimiento previo que posea el sujeto acerca de las tareas que se investiguen. Además, como ha ocurrido en otros ámbitos del desarrollo cognitivo, las posiciones piagetianas sobre las operaciones formales requieren ser consideradas junto al contexto individual y cultural en el que se encuentren los individuos que estemos considerando. Sea como quiera, el estudio de las operaciones formales resulta ser también una aportación clásica cuya comprensión resulta indispensable para dar cuenta cabal de las diferencias entre la mente de un niño y la de un adolescente.

1. La concepción piagetiana de las operaciones formales

1.1. Características generales

En unos de los libros más emblemáticos y conceptualmente densos de su vasta obra, Inhelder y Piaget (1955) presentaron una de las caracterizaciones más precisas y

¹ Queremos agradecer el apoyo prestado por la DGICYT a través la investigación PBI-541A-2-640, dirigida por el primer autor.

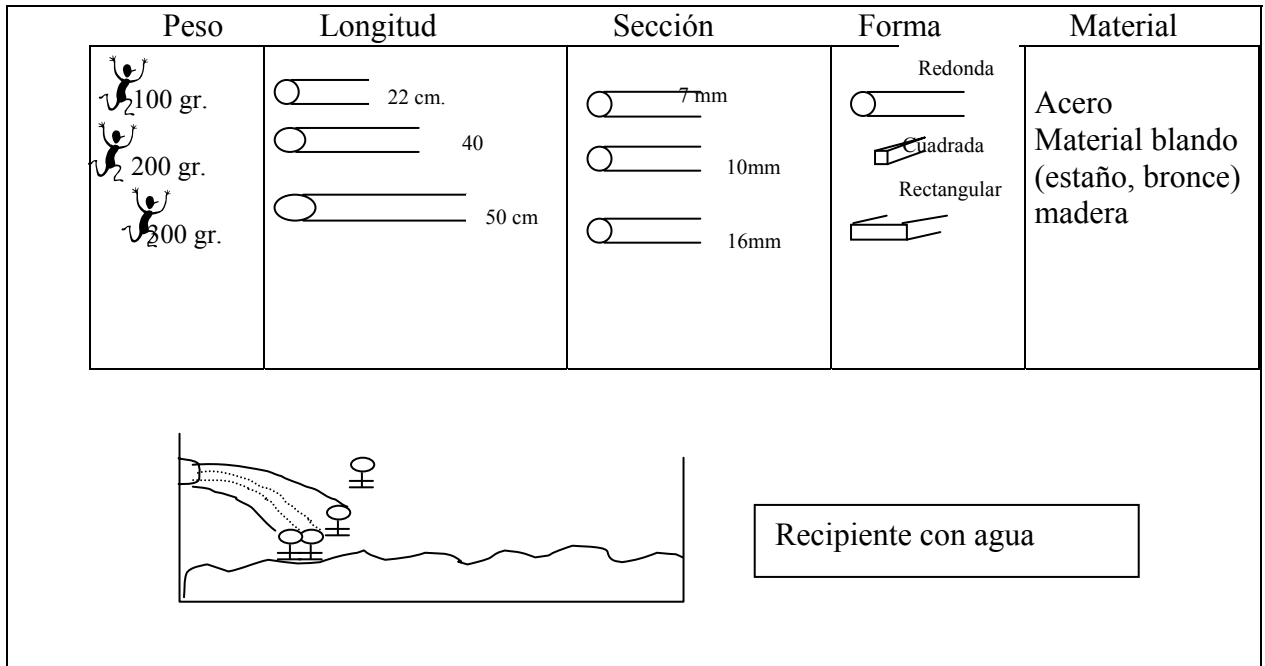
ambiciosas del desarrollo cognitivo durante la adolescencia. en aquel trabajo, considerando un clásico en la actualidad se exponían las características del nuevo estadio de las operaciones formales, que, sobre la base de las operaciones concretas ya presentes, emerge entre los 11-12 años y se consolida, según lo expuesto en esa obra, hacia los 14-15. Este nuevo estadio, que es cualitativamente distinto del anterior, también ha ocupado una posición central en el estudio de la inteligencia adulta. Su importancia reside en el hecho de ser el estadio final de la secuencia del desarrollo cognitivo (siempre según la visión piagetiana clásica) y en ofrecer un marco coherente para comprender la naturaleza de la maduración cognitiva.

El trabajo empírico del que se daba cuenta en el libro antes citado consistía en presentar a sujetos de edades comprendidas entre los 5-16 años una serie de tareas relacionadas sobre todo con la física newtoniana. A través de ellas, se solicitaba a los entrevistados que explicasen los factores que intervienen e influyen en problemas tales como la oscilación de un péndulo, la flotación de los cuerpos, los vasos comunicantes y otras cuestiones parecidas. En cada caso, el sujeto disponía del material o los instrumentos necesarios (un péndulo, una balanza, etc.) que poseía manipular, realizando así pequeños experimentos. El objetivo de la tarea no era otro que determinar si niños y adolescentes poseían una determinada habilidad o estrategia cognitiva. Sin embargo, no se preguntaba específicamente ni se tenía en cuenta en la entrevista si el sujeto comprendía o no los conceptos en los que se basaba la tarea, como podían ser los de velocidad, densidad, etc. Posteriormente volveremos sobre este asunto, que resulta ser de extrema importancia para el tema que nos ocupa.

Puede aquí resultar interesante detenerse brevemente en la exposición de un problema típico del pensamiento formal utilizado por Inhelder y Piaget (1955). Para la resolución de la tarea que se va a exponer a continuación, el adolescente debe hacer uso de todas las características funcionales del pensamiento formal que se explicarán posteriormente. La tarea es la siguiente: el sujeto dispone de un gran recipiente de agua y de un grupo de varillas que difieren en cuanto a su material (acero, metal blando...), a su longitud, a su grosor, y a la forma de su sección transversal (redonda, cuadrada y rectangular). En el extremo de cada varilla se pueden atornillar tres muñequitos de pesos diferentes. Las varillas pueden fijarse sobre el borde del recipiente en una posición horizontal, ejerciendo entonces los muñecos una presión perpendicular a la superficie del agua. Se le pide al sujeto que averigüe qué factores de los citados influyen en la flexibilidad de las varillas para lo que puede realizar cuantas manipulaciones desee. Mientras, tanto, el experimentador observa y anota los métodos utilizados y las respuestas de los sujetos y, por último, les pide la prueba de sus afirmaciones.

En la figura 17.1 se recogen los distintos elementos del problema. Sugerimos al lector que, antes de continuar leyendo, tome papel y lápiz y trate de anotar los pasos que seguiría para determinar a qué factores de los mencionados se debe el grado de flexibilidad de las varillas. Con frecuencia los adultos solemos creer que las tareas formales no suponen mayor dificultad para nosotros, pero las cosas no parecen ser en absoluto así. Es más, las escasas diferencias de actuación entre los adolescentes y los adultos es una de las conclusiones en las investigaciones de esta temática.

Figura 17.1 Tarea de la flexibilidad de las varillas y variables que intervienen



Como fruto de sus trabajos utilizando tareas como ésta, y como resultado de analizar y formalizar las respuestas de los sujetos, Inhelder y Piaget (1955) consideraron que el estadio de las operaciones formales podría resumirse en una serie de características estructurales y funcionales, las primeras se refieren a las estructuras lógicas que pretenden formalizar el pensamiento de los sujetos. Las operaciones puestas en juego se caracterizan por formar parte de estructuras lógicas aún más elaboradas que las operaciones concretas de que se habló en el capítulo 12. Más específicamente, son dos las estructuras lógicas propias del pensamiento formal: el grupo INR o grupo de las cuatro transformaciones y el retículo de las 16 operaciones binarias, puesto que en la actualidad no resulta habitual usar este tipo de focalizaciones, no nos detendremos en su exposición.

Las *características funcionales* que siguen nos interesan en mayor medida, puesto que pretenden ofrecer una visión general del proceso que sigue un sujeto cuando se enfrenta con un problema formal. De estas características funcionales, nos referimos en primer lugar a las relaciones entre lo real y lo posible, al carácter hipotético –deductivo de las operaciones formales y a su carácter proposicional.

En las operaciones formales, la *realidad es concebida como un subconjunto de lo posible*, siendo ésta una característica esencial que diferencia de manera extraordinaria las estrategias cognitivas utilizadas por el adolescente y el adulto respecto al niño del estadio anterior. El sujeto que se encuentra en el estadio de las operaciones concretas sólo suele ser capaz de pensar sobre los elementos de un problema tal y como se le presentaron, es decir, se plantea sólo los datos reales presentes; puede a veces concebir situaciones posibles adicionales, pero siempre restringidas a una prolongación de lo real y después de realizar

algunos tanteos empíricos; en el nivel de pensamiento llamado concreto, lo posible está subordinado a lo real. Por el contrario, el adolescente, situado ante un problema concreto, no sólo tiene en cuenta los datos reales presentes, sino que además prevé todas las situaciones y relaciones causales posibles entre sus elementos. Una vez analizadas de manera lógica todas estas posibilidades hipotéticas, tratará posteriormente de contrastarlas con la realidad a través de la experimentación. A diferencia del estadio anterior, ahora es lo real lo que está subordinado a lo posible.

Así pues, ante una tarea formal, el adolescente ya no está preocupado exclusivamente por la restringida ocupación de organizar la información que recibe de los sentidos. Gracias a esta nueva propiedad, posee ahora la capacidad potencial de concebir y elaborar todas o casi todas las situaciones posibles que podrían relacionarse o coexistir con la situación dada, conceptualizando con una mayor precisión el planteamiento y resolución de un problema determinado. Es fácil imaginar la importancia que esta característica del pensamiento ejerce sobre situaciones de la vida académica o cotidiana; así, por ejemplo, ante una tarea escolar o una situación de la vida diaria en la que un determinado hecho (por ejemplo, la comprensión del éxito de las invasiones musulmanas en los siglos X-XII, o la imposibilidad de arrancar el motor de nuestro coche) pueda haberse producido por un conjunto de causas o factores (tales como la situación política y económica de los países invadidos, debilidad y desunión de sus ejércitos o la habilidad del enemigo en sus incursiones, en el caso de las invasiones; o tener la batería descargada, el motor de arranque estropeado o el circuito eléctrico desconectado o, simplemente, tener el motor <<ahogado>>, en el caso del problema cotidiano), el adolescente y, por ende, el adulto, gracias a esta característica del pensamiento y al dominio de la combinatoria, será capaz no sólo de relacionar cada causa aisladamente con el efecto, sino también de considerar todas las combinaciones posibles (dos a dos, tres a tres, etc.) entre las distintas causas que determinan el hecho de que se trate. Esta habilidad cognitiva es para Piaget la que mejor define el estadio de las operaciones formales y suele ir asociada una importante capacidad de combinar todos los elementos del problema, de todas las maneras posibles, para determinar sus posibles relaciones causales.

En relación con el *carácter hipotético-deductivo* de las operaciones formales, tradicionalmente se ha considerado que la adolescencia es el tiempo en que se logra un pensamiento abstracto o teórico, y en buena parte con ello se relaciona todo lo descrito en el párrafo anterior. Aunque antes de la adolescencia niños y niñas son capaces de un cierto pensamiento abstracto, es en la adolescencia cuando esas abstracciones cobran la forma de hipótesis, pues se utiliza ahora una estrategia que consiste en formular todo un conjunto de explicaciones posibles para, posteriormente, someterlas a prueba a través de la confirmación empírica. Pero la capacidad de comprobación de los adolescentes no se reduce a una o dos hipótesis, sino que pueden llevar a cabo varias de ellas simultánea o sucesivamente.

Para que el sujeto realice con éxito esta acción comprobatoria, necesita además aplicar un razonamiento deductivo que le permita señalar cuáles son las consecuencias de las acciones realizadas sobre la realidad. En otras palabras, ante una situación determinada, el adolescente no sólo piensa sobre las posibilidades que ofrece la formulación de hipótesis que expliquen los hechos presentados, sino que, como resultado de aplicar un razonamiento

deductivo, es capaz también de comprobar sistemáticamente el valor de cada una de las hipótesis que se le ocurren. Lugar central en esta comprobación ocupa la adquisición del llamado esquema del control de variables, consistente en variar sistemáticamente un factor o variable cada vez, mientras que los demás factores se mantienen constantes (véase, más adelante, el cuadro 17.1) como es sabido, esta habilidad constituye uno de los aspectos básicos de la metodología científica.

El *carácter proposicional* del pensamiento formal guarda una estrecha relación con las dos anteriores. Los sujetos de este estadio se sirven de proposiciones verbales como hipótesis y razonamientos así como de los resultados que obtienen, las proposiciones son esencialmente afirmaciones sobre <<lo que puede ser posible>>, son de naturaleza puramente abstracta e hipotética, independientemente de la realidad concreta (por ejemplo, razonar sobre x o y en lugar de sobre contenidos concretos). Así, el adolescente trabaja no sólo con objetos reales, sino con representaciones proposicionales de los objetos. De hecho, para resolver problemas como los antes mencionados, el sujeto formal no tendrá que comprobar experimentalmente todas las acciones posibles, sino que podrá sustituir todas o algunas de ellas por conclusiones de razonamientos expresadas verbalmente. el lenguaje es el vehículo ideal para estas representaciones, a la vez que desempeña un papel de importancia creciente en el pensamiento formal.

Volvamos de nuevo al problema de la flexibilidad de las varillas para analizar cómo el adolescente trata de utilizar las tres estrategias que acabamos de exponer. Ésta podría ser una de las formas de proceder adecuadamente ante la tarea:

- * una vez organizada la información, el adolescente concibe todas o casi todas las relaciones posibles entre las distintas variables de la tarea, lo cual le sirve para formular una o varias hipótesis que establecen una relación entre causa y efecto. por ejemplo, podría pensar que es el peso del muñequito lo que hace que la flexión sea más pronunciada, es decir, que cuanto más peso coloquemos en la extremidad de la varilla. mayor será su inclinación. la del peso es una de las hipótesis que pueden formularse, pero no la única, de forma que pueden plantearse también otras posibilidades (la longitud de las varillas, su sección, etc.);
- * el adolescente es capaz de comprobar de manera sistemática sus hipótesis mediante las manipulaciones adecuadas del material. supongamos en el ejemplo anterior que una de las hipótesis fuera la siguiente: incrementando el peso en el extremo de la varilla, su inclinación será mayor. para comprobar esta hipótesis, el sujeto de las operaciones formales empleará el esquema de control de variables, a través del cual realiza la comprobación variando sólo un factor en cada ensayo (en este caso, el peso), mientras que el resto de los factores se mantienen constantes, como se ilustra en el ejemplo del cuadro 17.1.;
- * por último, es necesario que el sujeto de este estadio sea capaz de interpretar de manera pertinente los resultados de las comprobaciones que está realizando. así, del cuadro 17.1 se deduciría que el peso influye en la inclinación de la varilla, ya que en los tres ensayos, variando el peso y manteniendo constantes las demás variables, se ha producido distinta flexión. respecto a los restantes factores (la longitud, grosor, forma y composición de la varilla), sería necesario realizar para cada uno de ellos

comprobaciones similares a la descrita, manteniendo constantes todos los demás valores y alterando sólo el de la variable cuya influencia se estuviera comprobando.

Cuadro 17.1 Control de la variable peso para determinar su influencia sobre la flexibilidad de las varilla

Número de comprobaciones	variables			resultado		
	Materia	Longitud	Sección	Forma	Peso	Flexibilidad
1	Acero	40 cm.	7mm	Redonda	100 gr.	Pequeña
2	Acero	40 cm.	7mm	Redonda	200 gr.	Mediana
3	Acero	40 cm.	7mm	Redonda	300 gr.	Grande

Conviene insistir en que esta forma de resolver el problema corresponde a una manera de proceder ideal y completamente sistemática. Es razonable pensar que un número considerable de individuos que solucionen correctamente el problema, puedan proceder con un mayor número de series incompletas de comprobaciones de un determinado factor, al ser éste deducido de otras comprobaciones ya realizadas.

Este ejemplo puede servirnos como modelo de otras tareas semejantes en las que interviene una relación causa-efecto que no conocemos. Situaciones similares se producen frecuentemente en la vida cotidiana y constituyen fenómenos habituales en multitud de ocupaciones. Las causas de un bloqueo en el ordenador, una avería en el coche, un dolor de estomago, podrían resolverse mediante la combinación de los distintos elementos del problema, así como por la posterior derivación de las conclusiones lógicas pertinentes. Parecería, pues, que existe una estructura lógica común a una serie de problemas, independientemente de cuál sea su contenido concreto.

Además de las anteriores, Inhelder y Piaget establecen otra característica del estadio de las operaciones formales: la de disponer de los llamados esquemas operacionales formales, a través de los cuales el adolescente representa su conocimiento como resultado de la interacción de la nueva información con la propia experiencia. El esquema es entendido como un proceso interno, organizado y no necesariamente consciente, que descansa sobre la antigua información ya almacenada en nuestra mente; como se ha expuesto en otros lugares de este libro, el esquema es para Piaget la unidad básica a través del cual representamos nuestro conocimiento, una realidad que se va modificando paulatinamente como consecuencia de nuestra experiencia: los esquemas adquieren una capacidad productiva, anticipadora de los aspectos significativos del ambiente, consistiendo su flexibilidad en la capacidad para acomodarse a las demandas del medio, a la vez que integran o asimilan información nueva promovida por la propia actividad intelectual. En el estadio que ahora analizamos, Inhelder y Piaget identifican ocho esquemas operacionales formales, entre los que se incluyen la combinatoria, las proporciones, el equilibrio mecánico o las correlaciones. No resulta difícil percatarse de la extraordinaria importancia de estos y otros

esquemas formales para la correcta resolución de muchas tareas escolares de la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. De hecho, puede decirse que una gran parte de los contenidos científicos que el alumno debe aprender, ya sean de carácter social o natural, no pueden entenderse sin un pensamiento que incluya las características expuestas por Inhelder y Piaget para el estadio de las operaciones formales (véase Carretero, 1985 para una explosión más detallada de los esquemas mencionados).

1.2 Dificultades de adquisición

Además de las características generales vistas hasta ahora, la descripción piagetiana tradicional mantenía otras posiciones respecto a cómo se desarrollaba este pensamiento formal, posiciones que de manera resumida exponemos a continuación:

- el pensamiento formal es un pensamiento universal. Esta afirmación implica que este estadio parece en todos los adolescentes a partir de los 11-12 años y se consolida alrededor de los 14-15, al menos en todos aquellos jóvenes que hayan accedido a unos niveles normales de escolarización;
- el pensamiento formal es uniforme y homogéneo, es decir, que todo él constituye un sistema de conjunto mediante el cual el adolescente accede de modo simultáneo a todos los esquemas operacionales formales;
- dado el carácter proposicional de este pensamiento, atiende a la estructura de las relaciones entre los objetos antes que a su contenido. Ello implicaría que la actuación del sujeto de este estadio no se vería afectada por el contenido de las tareas, sino por la complejidad de sus relaciones lógicas. De esta forma, dos tareas con la misma estructura lógica y distinto contenido, supondrían siempre la misma dificultad para el sujeto;
- puesto que las operaciones formales constituyen el último estadio del desarrollo intelectual, el pensamiento que poseen los adolescentes es similar en todos sus rasgos al pensamiento adulto.

Si este conjunto de afirmaciones fuese cierto, no habría mayor problema, por ejemplo, en derivar implicaciones educativas que subrayan la adquisición de métodos de trabajo y concediesen escasa importancia a los contenidos escolares en sí mismos. Consecuentemente, la labor del educador, fuere cual fuere su asignatura, debería consistir en potenciar en el adolescente el desarrollo pleno de este pensamiento. Sin embargo, las cosas no resultan tan sencillas, porque, como expondremos a continuación, las investigaciones realizadas en los últimos años señalan que el pensamiento formal no se adquiere tan fácilmente, ni de forma tan homogénea como predijeron Inhelder y Piaget, y por ello resulta peligroso restar importancia a los contenidos concretos. Sobre las implicaciones educativas de estas cuestiones volveremos más adelante.

El principal objetivo que tuvieron los trabajos posteriores a la obra de Inhelder y Piaget fue meramente descriptivo. La mayor parte de estas investigaciones consistía en repetir la aplicación de las pruebas piagetianas con adolescentes de diversos países y ambientes educativos (véase, para un análisis más detallado, Carretero 1985). En términos generales, existía un cierto acuerdo en admitir que en este período de la vida se iba adquiriendo paulatinamente un tipo de pensamiento cuyas características se asemejaban a las descritas para el pensamiento formal. Sin embargo, las investigaciones post-piagetianas

presentaban un claro desacuerdo respecto a algunos de los supuestos básicos examinados anteriormente. Los puntos fundamentales de desacuerdo eran los siguientes:

- er* las distintas tareas formales no presentan la misma dificultad. Por ejemplo, en algunos trabajos se establecía que las tareas de combinatoria resultaban más sencillas que las de control de variables y que, a su vez, éstas eran más fáciles de resolver que las de proporción. Estas diferencias ponían de manifiesto las dificultades para mantener que el pensamiento formal fuera una estructura de conjunto que pudiera aplicarse igualmente sobre no importe qué contenidos;
- er* el contenido de la tarea se mostró, de hecho, como una variable que influía en gran medida en su resolución, hasta el punto de que dos tareas con idéntica estructura lógica pero diferente contenido, planteaban de hecho distinta dificultad. Por consiguiente, estos resultados mostraban que los adolescentes y adultos poseían tal vez un pensamiento formal pero que su utilización se veía influida por los contenidos concretos de las tareas sobre las que tuvieran que razonar;
- er* el porcentaje habitual de alumnos que mostraron poseer un pensamiento claramente formal en estas investigaciones se situaba alrededor del 50 por 100, lo que deja entrever que el pensamiento formal dista mucho de ser universal. En años posteriores, estos estudios se ampliaron a sujetos adultos, encontrándose que éstos ofrecían resultados similares a los adolescentes (véase al respecto León y Carretero, 1990);
- er* en otro orden de cosas, aunque también relacionado con el desarrollo cognitivo adulto, se ha criticado a la escuela de Ginebra que considerase el pensamiento formal como la cima del funcionamiento intelectual. Trabajos muy recientes han planteado la existencia de otros modos de pensamiento cualitativamente distintos al pensamiento formal. Estos distintos modos de pensamiento, que se han agrupado conjuntamente bajo el nombre de pensamiento postformal, se caracterizan por la posesión de un conocimiento relativo que acepta la contradicción como un aspecto de la realidad y que concibe un sistema más abierto de pensamiento, en el que se incluyen aspectos sociales y más pragmáticos que los representados por los aspectos físicos newtonianos y lógico –matemáticos del pensamiento formal (Corral, 1997; García Madruga y Corral, 1997).

2. La influencia del contenido

La investigación más reciente se caracteriza no ya por continuar replicando y contrastando empíricamente las pruebas de Inhelder y Piaget, sino por tratar de explicar las diferencias entre sus planteamientos y los hechos referidos en el apartado anterior, contrarios a algunos de los supuestos básicos de la descripción inicial. Así, se ha observado que entre las personas que no resuelven los problemas formales, existen notables diferencias, llegando un grupo de investigaciones a la conclusión de que el supuesto déficit en las operaciones formales de los adolescentes y adultos debe analizarse bajo la

distinción de competencia –actuación. Desde este punto de vista, muchos adolescentes y adultos no logran aplicar todos sus recursos o habilidades intelectuales (competencia) cuando se enfrentan a un problema o una tarea escolar, por lo que su rendimiento final (actuación) puede situarse por debajo de sus posibilidades. Esta concepción interpreta que estas deficiencias se deben no a que los sujetos sean incapaces de utilizar en absoluto un pensamiento formal, sino a determinadas variables de la tarea (modo de presentación, demandas específicas de la tarea, contenido de la misma, etc.) o el sujeto (diferencias individuales, nivel educativo, diferencias de género, etc.).

Es preciso tener en cuenta que el propio Piaget (1970b) introdujo algunas modificaciones en su teoría al detectar diferencias de edad en la adquisición de las operaciones formales por parte de los adolescentes. El maestro de Ginebra afirmó, por ejemplo, que los sujetos probablemente alcanzaban el pensamiento formal al menos entre los 15 y los 20 años, en vez de entre los 11-15 años. Además de esto, Piaget sugirió que en los casos en que la situación experimental no corresponda a las aptitudes o intereses del sujeto, puede ocurrir que éste utilice un razonamiento característico del estadio anterior (operaciones concretas). Pero si el sujeto se enfrenta a tareas que están dentro de su especialidad o dominio particular, entonces su pensamiento expresará su nivel operacional formal. De esta forma, Piaget mantuvo que el economista, pongamos por caso, utilizaría el pensamiento formal con mayor rendimiento en materias de economía, el alumno de ciencias en las asignaturas afines, el alma de casa en el terreno doméstico; en definitiva, cada persona alcanza el nivel de funcionamiento formal en el dominio en el que se ha especializado y que mejor conoce.

Otros autores comparten también esta hipótesis. En su trabajo, DeLisi y Staud (1980) seleccionaron tres grupos de estudiantes, varones universitarios que pertenecían a tres especialidades bien diferenciadas (física, ciencias políticas y filología inglesa, respectivamente) y les administraron tres tipos de tareas de razonamiento formal que correspondían a cada especialidad (el problema del péndulo, una prueba sobre conceptos de socialización política y una prueba consistente en un análisis literario). Los resultados detectaron diferencias importantes en la interacción de la especialidad y la tarea: los estudiantes obtuvieron puntuaciones de nivel formal más altas cuando ejecutaban la tarea que correspondía a su campo de especialidad frente a las restantes tareas. De hecho, existen otros muchos estudios que indican que los adultos difieren en la utilización de las operaciones formales según el grado de familiaridad que posean respecto a la tarea en cuestión. Resulta asimismo interesante señalar cómo el tema de la familiaridad de los sujetos con las tareas ha llevado a los psicólogos a la búsqueda de las pruebas que posean una mayor validez ecológica, es decir, que impliquen una mayor relación con la realidad cotidiana, posibilitando así un conocimiento más preciso de la capacidad para resolver problemas formales.

Trabajos como éstos han ido dejando claramente establecido que el contenido de la tarea, contrariamente a la suposición piagetiana y a la propia denominación del pensamiento formal, posee una influencia definitiva en la resolución final del problema. En otras palabras el sujeto de este estadio puede razonar formalmente con respecto a un tema, pero no con un respecto a otro, dependiendo todo ello de sus expectativas, ideas previas y conocimientos sobre uno y otro. Por ello, en la actualidad todos los autores aluden a que

variables tales como la familiaridad o el conocimiento previo que el sujeto tiene sobre la tarea, son determinantes a la hora de expresar un razonamiento formal adecuado.

3. Razonamiento científico, ideas previas y cambio conceptual en la adolescencia

En la última década se ha producido un desarrollo importante de la investigación en el ámbito que nos ocupa, aunque ha ido apareciendo con la denominación <<habilidades de pensamiento científico>> (Kuhn, Amsel y O'Laughlin, 1988), en la línea de una tendencia general de los estudios cognitivos actuales de estudiar aspectos específicos de la mente humana y no ya capacidades generales o de amplio espectro (véase Voss, Willey y Carretero, 1995, para una revisión). De hecho, resulta difícil en la actualidad hallar investigaciones empíricas bajo la denominación <<pensamiento formal>>. Ello se ha debido, por un lado, a la cada vez más extendida consideración de que la visión piagetiana es una especie de mapa demasiado general acerca del recorrido que efectúa la mente humana en su desarrollo y, por otro, a las críticas anteriormente mencionadas con respecto específicamente al propio pensamiento formal. Por ello, la razón de que se haya venido utilizando el término <<pensamiento científico>> u otros similares se debe a que, como se ha señalado anteriormente, es muy notoria la semejanza entre la manera en que Piaget e Inhelder conceptualizaron el pensamiento formal y los elementos básicos de la metodología científica. Si el lector repasa las características funcionales y los ejemplos de las páginas anteriores, podrá observar que existen grandes similitudes con los conceptos elementales de la metodología científica.

Por otro lado, la totalidad de las tareas de las dos obras de Piaget e Inhelder sobre el pensamiento formal, *De la logique de l' enfant a la logique de l'adolescente* (Inhelder y Piaget, 1955) y *La génesis de l' idee* (Piaget e Inhelder, 1951), pertenecen al ámbito de las ciencias experimentales o a las matemáticas. Ello hace bastante razonable que toda esta línea de investigación haya tenido continuidad en los trabajos actuales sobre ideas previas y cambio conceptual, ya que a su mayoría de las investigaciones realizadas bajo esta denominación se ocupan fundamentalmente de tareas y contenidos científico-naturales.

Como señalan Pfundt y Duit (1993) en su exhaustiva recopilación, las últimas décadas han asistido a una auténtica explosión de trabajos sobre las ideas de los alumnos —y, sobre todo, de adolescentes— acerca de los fenómenos científicos que se enseñan en la escuela. Este tipo de investigaciones ha mostrado que, a pesar de años de enseñanza académica, los adolescentes poseen una representación de los fenómenos físicos estudiados por Piaget e Inhelder mucho más cercana a la visión de la vida cotidiana que a la del mundo científico. Numerosos investigadores se han referido en los últimos años a las *concepciones equivocadas* de los alumnos, si bien este término ha recibido muchas críticas porque, aunque erróneas desde el punto de vista académico, representan también el genuino punto de vista del sujeto. Algunos ejemplos muy conocidos de este tipo de trabajos son los que muestran que la flotación es vista como producida por el peso de los objetos y no por su densidad (Bailo y Carretero, 1996), los que indican la existencia de una visión lamarckiana de la evolución en vez de darwiniana (según esta concepción, por ejemplo, si una jirafa con cuello inicialmente corto tiene que estirarlo mucho para alcanzar hojas verdes de un árbol,

transmitirá un cuello alargado a sus crías, y de ahí procedería el largo cuello de las jirafas). Concepciones equivocadas semejantes han sido encontradas a propósito de las enfermedades y su transmisión (López Manjón y Carretero, 1996).

Al plantearse las características comunes que poseen todas estas ideas equivocadas sobre la ciencia, los investigadores han solido estar de acuerdo en lo siguiente:

- No son correctas desde el punto de vista científico, pues violan principios de básicos de la ciencia a la que se refieren, aunque dichos principios hayan sido enseñados durante años en la escuela;
- Suelen estar guiadas por la percepción, la experiencia y el conocimiento cotidiano, de tal manera que en general son el resultado de un procesamiento superficial de la información en el que predominan el sentido común y la intuición;
- Con frecuencia, poseen un carácter implícito, con lo que el sujeto no suele tener un acceso fácil no inmediato a su formulación lingüística, sino que ésta debe ser potenciada por el profesor en el caso de que dichas ideas sean objeto de trabajo en el proceso de enseñanza;
- Son específicas de dominio, por lo que se encuentran más influidas y relacionadas con otras ideas sobre ese dominio que con ideas más generales o con ideas sobre otros dominios;
- Tienen un importante grado de estabilidad a lo largo de toda la vida, de tal manera que, una vez adquiridas, experimentan pocos cambios, lo que implica que son muy resistentes a las posibilidades de cambio conceptual; así, autores como Gardner (1993) se ha referido al predominio que se da, incluso entre los adultos, de la << mente no escolarizada>> que estaría repleta justamente de las ideas y creencias adquiridas tempranamente y que han sobrevivido al largo tránsito por el sistema educativo.

Sin embargo, a pesar de la mencionada resistencia, lo cierto es que nuestras ideas se transforman y modifican. ¿Cuál es el proceso mediante el que se produce dicho cambio? Justamente esto es lo que se han planteado los estudios al respecto (véase Schnotz Vosniadou y Carretero, 1999, y Rodríguez Moneo, 1999, para un panorama de los trabajos actuales sobre cambio conceptual). Una de las visiones más aceptadas y discutidas por los distintos trabajos es la que propusieron hace tiempo Strike y Posner (Posner y otros, 1982; véase Strike y Posner, 1992, para una reformulación de esta posición). Básicamente, esta teoría está basada en presupuestos centrales de la filosofía de la ciencia y en algunas ideas de la teoría de la equilibración piagetiana, sobre todo en el papel que tiene el conflicto en la dialéctica asimilación-acomodación. Su argumentación básica es que el cambio conceptual se produce cuando se dan las siguientes condiciones:

- ♣ El sujeto experimenta una insatisfacción con su teoría, de tal manera que percibe anomalías en la manera en que dicha teoría explica el fenómeno del que se trate. Obviamente, esto supone una cierta toma de conciencia de las insuficiencias de la teoría, toma de conciencia que resulta imprescindible para iniciar el proceso de cambio; si no hay conciencia o percepción del conflicto o anomalía, es como si ésta no existiera;

- ♣ Esto llevará al sujeto a la búsqueda de otras posiciones alternativas que puede ser generadas por él mismo o por exposición a una teoría que le propongan en la escuela, por ejemplo. Esta nueva posición debe ser claramente inteligible, es decir, que es preciso que el sujeto la comprenda al menos hasta cierto punto;
- ♣ La nueva teoría o representación de la realidad debe parecer como inicialmente plausible, es decir, que debe ser capaz de resolver los problemas que no se resolvían con la teoría o representación precedente;
- ♣ Por último, la nueva teoría adoptada por el sujeto debe abrir posibilidades para que aparezcan nuevos fenómenos que con la teoría anterior simplemente no parecían existir.

La pregunta fundamental que surge después de describir este proceso es si los adolescentes, comparados con otros sujetos de menos o más edad, son capaces de llevar a cabo un proceso de cambio conceptual cuando sus teorías se enfrentan a distintos conflictos o anomalías. Es preciso recordar que la propia Inhelder, en un celebrado e influyente trabajo junto a Karmiloff-Smith (Karmiloff-Smith e Inhelder, 1974; Karmiloff-Smith, 1992), realizaba una sincera autocrítica de sus posiciones clásicas de los años cincuenta sobre el pensamiento formal, afirmando que incluso en los niños pequeños pueden encontrarse unas habilidades hipotético-deductivas incipientes, en las que el proceso de cambio conceptual a través de la falsación lógica resulta, sin embargo, bastante difícil. No obstante, cuando se trata de situaciones o problemas que pertenecen a la experiencia cotidiana del sujeto o al ámbito de lo que se puede experimentar u observar directamente, es posible que se den cambios conceptuales hacia modelos más complejos, aunque todavía alejados de la explicación científica. Tal ocurre, por ejemplo, con las ideas que los niños tienen a propósito de la alimentación; inicialmente convencidos de que toda la comida que entra en el cuerpo acaba saliendo, pueden llegar a construir una representación en la que entienden que el alimento que toman está relacionado con procesos vitales como el crecimiento, para lo que hace falta que el organismo asimile parte de los alimentos. El modelo científico de digestión está todavía lejos, pero al menos se ha dado ya un avance en relación con el modelo de partida, del que la asimilación de los alimentos por el organismo estaba completamente ausente.

En lo que respecta a los adolescentes y los adultos, hace ya tiempo que sabemos por investigaciones clásicas, como las de Nisbet y Ross (1980), que en una amplia variedad de dominios que van desde la interacción con nuestros semejantes (las impresiones persistentes que nos hacemos de las personas), hasta actitudes sobre problemas políticos y sociales, además de nuestras concepciones sobre temas científicos-naturales, los humanos tendemos a mantener nuestras hipótesis e ideas previas a pesar de que la realidad nos demuestre lo contrario. En lo que respecta a los adolescentes, existen trabajos (Baill y Carretero, 1996) que han comparado sistemáticamente la influencia del razonamiento científico y del conflicto cognitivo sobre el cambio conceptual, encontrando diferencias moderadas entre adolescentes de 15 años y niños de 10. no obstante, entre los sujetos mayores no son más de la mitad, aproximadamente, los que llegan a cambiar su teoría sobre la flotación de los cuerpos ante las evidencias presentadas por sus propios razonamientos, o ante los conflictos presentados por el experimentador. Ello demuestra la persistencia en muchos adolescentes (y también en adultos) de las concepciones que ya se encontraban en niños y niñas de menor edad. Y eso es así a pesar de que la escuela ha

confrontado –a veces repetidamente a esos chicos y chicas con las explicaciones y los modelos científicos.

Con mucha frecuencia, el escolar aplicado que responde correctamente a las preguntas de un examen, sigue manteniendo concepciones intuitivas que están alejadas en mayor o menor grado de la explicación científica del hecho de que se trate. Las mayores capacidades lógicas que tienen adolescentes y adultos les permitirán razonamientos más complejos y abstractos que los de los niños, pero el cambio conceptual no se garantiza automáticamente por el acceso a un pensamiento más abstracto, ya que para que tal cambio ocurra se necesita la combinación de unas ciertas habilidades de razonamiento con suficiente información sobre los hechos que se traten de explicar y, sobre todo, con un modelo de relaciones en que los diversos elementos del problema se conecten entre sí en un esquema explicativo coherente y cada vez más próximo al modelo científico. Tanto la información de base como el modelo de relaciones deben tener sentido y significado para el que aprende, lo que sólo sucede cuando se llenan a cabo actividades guiadas de construcción del conocimiento en las que las concepciones previas son puestas en relación con los nuevos significados, descubriéndose entonces las ventajas del modelo explicativo más complejo. No basta, pues, con aprender términos científicos, ni con saberse las definiciones, ni con conocer las fórmulas; hace falta, además, entender, dotar de significado, relacionar, conectar con otros conocimientos ... y todo ello de forma no superficial y verbalista, sino como saber ser educativamente guiado no quiere decir que tenga que ser simplemente transmitido, porque la mera exposición al modelo científico garantiza, tal vez, una buena nota a quien tenga capacidad para memorizarlo, pero en modo alguno asegura que se produzca la transformación profunda en que consiste el cambio conceptual.

El razonamiento adolescente, al igual probablemente que el de los adultos, se rige por criterios pragmáticos o funcionales en lugar de por criterios estrictamente lógicos, como Piaget pretendía en su caracterización original del pensamiento formal. En este sentido, nuestro pensamiento parece responder a criterios de supervivencia entre los que se incluye la tendencia a conservar ideas que nos sirven para interpretar y controlar los acontecimientos. Uno de los rasgos característicos de las concepciones espontáneas sobre los fenómenos científicos y problemas formales es un alto poder predictivo en la vida cotidiana, por lo que resulta razonable que las ideas previas no se modifiquen ante la primera contrariedad. Pensemos en una situación tan sencilla como una pelota a la que se da una patada y rueda; niños, adolescentes y adultos tienden a pensar que cualquier objeto que se mueve lleva consigo una fuerza y que se requiere una fuerza constante para que el objeto se mantenga en movimiento; si el objeto se para, según esta concepción, es porque su fuerza se ha acabado. La explicación científica del hecho es muy diferente, pues las leyes de la dinámica sostienen que, una vez que se le ha comunicado una determinada velocidad, un cuerpo pertenecerá en movimiento uniforme hasta que encuentre causas que lo aceleren o lo frenen. Pero ¿Qué necesidad tienen niños, adolescentes y adultos de cambiar su idea de la fuerza continua que al final se agota? Mientras esa creencia resulte funcional, pervivirá como explicación plausible.

Son varios los factores que actúan a favor de la estabilidad o mantenimiento de las concepciones que no coinciden con la explicación científica. Algunos de esos factores

están en el interior del sujeto y tienen que ver, por ejemplo, con la tendencia a evaluar nuestras hipótesis buscando siempre confirmación, prestando sobre todo atención a las evidencias compatibles con las propias ideas despreciando o ignorando la contradictorias, que tal vez se interpreten como simples expresiones; o tienen que ver con el hecho de que nuestras ideas sobre un hecho concreto suelen pertenecer a un conjunto de ideas más amplio o de nivel superior donde encajan perfectamente.

Otros factores que favorecen el mantenimiento de esas concepciones pertenecen al ámbito de las creencias culturales y las representaciones sociales, que nos dan elaboradas respuestas a múltiples problemas que jamás sometemos a revisión (nuestra forma de entender por qué las personas son como son, las explicaciones sobre hechos sociales o culturales muy diversos. Etc.). Otros, finalmente, tienen que ver con la forma en que se lleva a cabo la transmisión del conocimiento en la escuela, que hace compatible que el escolar aplicado de un par de párrafos más arriba obtenga una nota brillante en ciencias naturales al tiempo que, en el fondo, mantiene ideas y explicaciones muy alejadas del modelo científico.

Los seres humanos (niños, adolescentes y adultos) tenemos una fuerte resistencia a cambiar nuestras ideas sobre cualquier fenómeno; sólo cambiamos de teoría cuando disponemos de otra más completa que considere no sólo lo que la anterior explicaba, sino también los fenómenos nuevos. Este cambio parece especialmente difícil en el caso de las concepciones espontáneas, ya que en las situaciones cotidianas dichas concepciones suelen ofrecer explicaciones que parecen correctas, que funcionan, y que no hacen necesaria una revisión de nuestras convicciones.

Como han mostrado autores como Kuhn, Amsel y O'Laughlin (1998), niños de 7 y 10 años muestran ciertas habilidades de pensamiento científico en determinadas circunstancias, por lo que, como se ha visto en este mismo libro a propósito de edades previas, la discontinuidad entre niños mayores y adolescentes no es tan radical como apuntaba la descripción piagetiana inicial. La transición del modo infantil de pensar al modo adolescente y adulto tal vez no sea, pues, tan abrupta como se suponía. Pero, en sentido contrario, el hecho de que adolescentes y adultos dispongan de herramientas lógicas más potentes no garantiza el cambio conceptual, es decir, la transformación de muchas de las ideas y explicaciones con las que los humanos tratamos de dar respuesta los enigmas de la vida cotidiana o de la ciencia.

OLIVA, Alfredo; “Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia”

En: Desarrollo psicológico de la adolescencia. pp. 471-492

18. Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia

Alfredo Oliva

Los años de la infancia son muy importantes de cara a la información de la personalidad; antes de la pubertad podemos ya apreciar en niños y niñas muchos rasgos y características que configuran una forma de ser y de actuar bastante definida; sin embargo, el período de la adolescencia será definitivo de cara al afianzamiento de la personalidad. Son

demasiados los cambios que tienen lugar a nivel físico, cognitivo y social, como para que la personalidad no se vea afectada por ellos y permanezca inalterada. El adolescente deberá responder a la pregunta fundamental << ¿Quién soy yo?>> para encontrar la respuesta deberá afrontar algunas tareas durante los años que siguen de la pubertad. Así tendrá que perfilar la imagen que tiene de sí mismo, adoptar algunos compromisos de carácter ideológico y religioso, elegir una profesión, definir su orientación sexual, optar por un estilo de vida y de relaciones, asumir valores de tipo moral, etc. Si el chico o la chica son capaces de solucionar la mayoría de estas tareas, habrán dotado a su yo de contenidos que estaban ausentes, dando un paso de gigante de cada a la formación de su carácter. No obstante, aunque tras la adolescencia la personalidad habrá adquirido mucha estabilidad, ello no quiere decir que no vayan a producirse cambios durante la adultez, ya que el proceso que se inició en la primera infancia continuará a lo largo de todo el ciclo vital, como se muestra en los capítulos 9, 13 y 22.

1. Desarrollo del auto concepto

En el capítulo 13 quedaron expuestos los cambios que el autoconcepto experimentaba durante la niñez. Allí se vio cómo al final de los años escolares el concepto que niños y niña tienen sobre sí mismos ha ganado en abstracción y complejidad, adquiriendo además una cierta organización y armonía. Con la llegada de la adolescencia se van a producir una serie de cambios físicos y psíquicos que van a tener una importante repercusión sobre el autoconcepto del sujeto, que experimentará modificaciones que pueden romper el equilibrio alcanzado en la etapa anterior (véase el cuadro 18.1 para una visión sintética).

En cuanto a los *contenidos* que los adolescentes suelen incluir en el concepto de sí mismo, hay que destacar que los cambios físicos propios de la pubertad les obligarán a revisar la imagen que hasta entonces habían construido para incluir los nuevos rasgos que empiezan a configurar su nuevo cuerpo de adulto. No es extraño que, sobre todo en la adolescencia temprana, las definiciones que chicos y chicas hacen de sí mismos incluyan muchas referencias a características corporales, ya que su aspecto físico representa una de sus principales preocupaciones. Estas alusiones a su apariencia irán disminuyendo paulatinamente, siendo poco a poco sustituidas por rasgos referidos a su sistema de creencias, su filosofía de vida o sus expectativas de futuro. La responsabilidad de este cambio es de la mayor capacidad para la abstracción que caracteriza el pensamiento formal, que unida a la tendencia a la introspección propia de estos años, incrementará a partir de la adolescencia media de la propensión de chicos y chicas a definirse a partir de su interior psicológico, con frecuentes referencias a pensamientos, sentimientos, aspiraciones y deseos. También la importancia que adquieren durante estos años las relaciones sociales va a tener su reflejo en los contenidos del autoconcepto, aunque las simples referencias a vínculos personales más propias de la niñez (<<Tengo muchos amigos>>), van a verse reemplazadas, en línea con lo comentado anteriormente, por las descripciones de sentimientos interpersonales (<<Me gusta la gente sincera>>). Así, en el autoconcepto de los adolescentes más jóvenes aparecen las características o habilidades sociales que influyen sobre las relaciones con los demás, o las que determinan la imagen que los demás tienen de uno mismo.

También en la *estructura y organización* del autoconcepto van a tener lugar una serie de cambios importantes a lo largo de la adolescencia. En los primeros momentos que siguen a la pubertad, el concepto de sí mismo va a estar compuesto por unas primeras abstracciones que integrarán algunas características que guardan relación entre sí. Sin embargo, el adolescente no va a disponer aún del control cognitivo necesario para poner en relación los distintos elementos que componen el autoconcepto y construir una imagen de sí mismo integrada y diferenciada, por lo que estas primeras abstracciones permanecerán separadas y sin relacionarse entre sí. Esta incapacidad para integrar características que pueden resultar contradictorias tiene un aspecto positivo, que es evitarle los conflictos emocionales que pudieran derivarse de estas incongruencias. Con el avance de la adolescencia, van a establecerse las primeras conexiones entre abstracciones y entre rasgos que pueden ser opuestos. La toma de conciencia de estas contradicciones entre sus distintos <<yo es>> puede empezar a ocasionar al chico o chica cierto malestar o confusión, lo que podría explicar algunas actitudes y comportamientos incoherentes que con frecuencia se observan en la adolescencia. Hay que tener en cuenta que durante la adolescencia se amplían los contextos en los que chicos y chicas participan y se asumen nuevos roles; cada uno de estos contextos va a tener su importancia y proporcionará información al joven sobre su imagen, ejerciendo una influencia distinta según las demandas que planteen al chico o la chica: los padres pueden pedir obediencia, respeto y amabilidad; los iguales lealtad o amistad; su pareja, ternura y compromiso; la escuela, esfuerzo y disciplina. Es de esperar que el autoconcepto incluya o refleje esas diferencias entre contextos y no sea algo monolítico, sino que por el contrario tenga diversos componentes, dando lugar a un autoconcepto múltiple. El grado de coherencia o similitud entre estos factores, como, por ejemplo, de las discrepancias entre lo que padres, educadores e iguales esperan del adolescente.

Cuadro 18.1 Evolución del autoconcepto durante la adolescencia

Adolescencia temprana (11-14 años)

<i>Estructura, organización</i>	<i>Contenidos destacados</i>	<i>Ejemplos</i>
Primeras abstracciones que integran características relacionadas; abstracciones compartimentalizadas, de forma que no se detectan no integran las incompatibilidades	Características o habilidades sociales que influyen sobre las relaciones con los demás o determinan la imagen que los demás tienen de uno mismo. Características referidas al atractivo físico.	<<Soy tímido; me corto con los adultos pero también con mis compañeros.>> <<En mi casa se me ocurren muchas cosas divertidas, pero con mis amigos no.>>

Adolescencia media (15-17 años)

<i>Estructura, organización</i>	<i>Contenidos destacados</i>	<i>Ejemplos</i>
Primeras conexiones entre las abstracciones y entre rasgos opuestos; confusión ante la existencia de características contradictorias.	Diferenciación de atributos en función de situaciones y roles diferentes.	<<Soy muy inteligente para unas cosas y torpe para otras.>> <<No entiendo cómo me llevo tan bien con mis compañeros y tal mal con mis hermanos.>>

Adolescencia tardía (18-21 años)

<i>Estructura, organización</i>	<i>Contenidos destacados</i>	<i>Ejemplos</i>
Abstracciones de orden superior que integran abstracciones más elementales y que resuelven las contradicciones	Rasgos y atributos relacionados con los roles que se desempeñan; los atributos se refieren a valores y creencias personales, así como a convicciones morales.	<<Soy una chica flexible: seria y formal para trabajar, pero jaranera para divertirme.>> <<Me interesan muchas cosas, pero soy algo indeciso.>>

Será en la adolescencia tardía, y con el avance en el pensamiento formal, cuando la capacidad de coordinar abstracciones simples en abstracciones de orden superior hará que el joven pueda integrar en un autoconcepto coherente todas esas imágenes diferentes e incluso contradictorias. Por ejemplo, la chica puede entender que es una persona muy flexible que se muestra responsable y comprometida con las tareas escolares, a la vez que bromista y divertida con su grupo de amigas, y tierna y cariñosa cuando está con su novio, sin que ello le cause ningún conflicto de identidad.

Sin embargo, antes de que se llegue a construir ese concepto de sí mismo coherente e integrado, en algunos casos, las contradicciones entre los componentes del autoconcepto pueden llegar a ser tan acusadas y el adolescente tener una visión tan fragmentada e incoherente de sí mismo, que llegue a mostrarse desconcertado e inseguro sobre quién es realmente, sintiendo una verdadera preocupación acerca del cuál es su verdadero yo y cuál su yo falso. Sobre todo porque, con frecuencia, chicos y chicas tratan de ajustarse a las expectativas que los demás tienen respecto a ellos, expectativas que, como veíamos más arriba, pueden variar entre unos amigos a otros. A este respecto Susan Harter (1996) habla del *falso yo* como una especie de actuación o representación ante los demás, que puede llevar al adolescente, en un intento de agradar y de ser aceptado, a expresar cosas que no siente. Por ello, no es extraño que estas conductas de *falso yo* sean más frecuentes en los chicos y más necesitados del apoyo de sus padres y compañeros. De todas formas, estas conductas pueden ser también vistas como un fenómeno normativo ligado a la exploración de roles y opciones característica de la adolescencia.

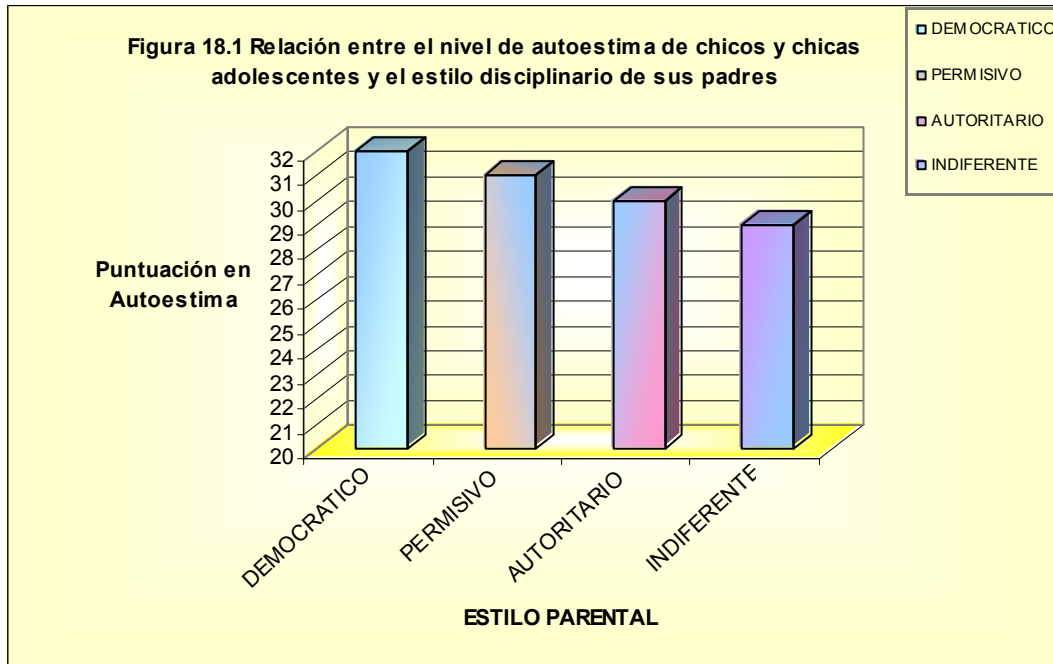
Otro aspecto derivado de la capacidad del pensamiento formal para pensar en lo hipotético o posible es que el adolescente empezará a tomar conciencia de la diferencia entre su autoconcepto y su *yo real* (la forma en que se percibe) y su *yo ideal* (cómo le gustaría verse) (Harter, 1998). Esta paridad irá aumentando a lo largo de la adolescencia como consecuencia del mayor grado de diferenciación cognitiva, y la madurez psicológica traerá consigo una mayor discrepancia entre la imagen del yo ideal al que aspira el sujeto y la realidad de las faltas y limitaciones que encuentra en su yo real. Aunque esta disparidad, sobre todo cuando es muy acusada, puede suponer una autoestima más baja que lleve a un peor ajuste psicológico, en otros casos puede llevar al sujeto a plantearse mayores exigencias, convirtiéndose en un estímulo para el cambio.

2. La autoestima durante los años de adolescencia

Si el autoconcepto se multiplica o diversifica al llegar la adolescencia, es de esperar que la autoestima, que incluye los aspectos valorativos y afectivos ligados a dicho autoconcepto, siga una trayectoria similar. Durante los años previos a la adolescencia, la autoestima había comenzado a diversificarse, y ya era frecuente que niños y niñas se valorasen a sí mismos de forma diferente en distintos dominios como el aspecto físico, el rendimiento académico o las relaciones con padres e iguales. Este proceso va a continuar en la adolescencia, entrando además en escena nuevas dimensiones como las relaciones afectivo-sexuales, las capacidades relacionadas con la orientación profesional o el atractivo físico. Teniendo en cuenta que las competencias de un chico o una chica diferirán de un dominio a otro, habrá que esperar cierta disparidad entre los niveles de autoestima que un mismo adolescente presenta en cada área o dominio. Por ejemplo, una chica puede mostrar buenas aptitudes para la mayoría de las materias escolares, lo que le hará sentirse muy satisfecha con ella cuando de asuntos académicos se trata; en cambio, tal vez la autovaloración de su atractivo físico no sea tan favorable, y se sentirá más insegura en sus relaciones con chicos. Además de estas autoestimas parciales, encontraremos una autoestima de carácter global, como ya se vio en los capítulos 9 y 13. El nivel que presente cada sujeto en esta autoestima global dependerá tanto de sus competencias, como de la importancia que atribuya a cada dominio, como se ilustró en el Cuadro 13.3. Así, un chico para el que el rendimiento académico es muy importante y que obtiene malas notas, puede tener una autoestima global baja a pesar de sus altas puntuaciones en la autoestima referida a otros aspectos para él menos importantes; y una chica que da mucha importancia a las relaciones interpersonales, en las que las cosas le van muy bien, puede tener una autoestima global alta a pesar de su baja autoestima en cuestiones para ella menos importantes. En este punto hay que señalar importantes diferencias en función del género, ya que si para las chicas el atractivo físico o habilidades interpersonales son lo que mejor predice su autovaloración global, entre los chicos las habilidades deportivas o el sentido de eficacia ocupan un lugar prioritario.

A pesar de la importancia que las relaciones con los iguales adquieren de cara a predecir el nivel de autoestima, las relaciones con los padres van a continuar ejerciendo una poderosa influencia. Así una alta cohesión familiar y una percepción positiva por parte de unos padres que muestren hacia sus hijos un alto grado de afecto y un control democrático,

favorecerán en ellos una autovaloración positiva, como muestra la figura 18-1 (Oliva, Parra y Sánchez, 1998).



La popularidad entre los iguales adquiere un significado especial para la mayoría de los chicos y chicas, por lo que la competencia social y el ser valorado y aceptado por los amigos y compañeros será un indicador fiable del nivel global de autoestima. Sin embargo, un énfasis excesivo en el grupo también puede tener consecuencias negativas, ya que el estar centrado en conseguir la aprobación del grupo, el adolescente puede mostrar un escaso interés por otros dominios, y no esforzarse demasiado por mejorar su rendimiento académico o sus problemas familiares. Dubois, Bull, Sherman y Roberts (1998) encontraron que los adolescentes se situaban en los iguales su principal fuente de autoestima solían presentar un menor rendimiento académico y más problemas conductuales. Por el contrario, aquellos que estaban más orientados hacia la escuela y la familia se mostraban más susceptibles a los problemas depresivos y emocionales. Estos resultados sugieren que un énfasis excesivo en un dominio en detrimento de otros no resulta demasiado adaptativo, y que el equilibrio entre distintos dominios predice una menor incidencia de problemas tanto interiorizados (ansiedad, inseguridad, miedo) como exteriorizados (retraimiento social, agresión...)

Otras variables que también van a influir sobre el nivel de autoestima pueden ser el hecho de padecer algún tipo de enfermedad crónica o incapacidad física, o el pertenecer a alguna minoría étnica. En este último caso, los datos son algo contradictorios, ya que los estereotipos negativos asociados a ciertas minorías pueden llevarnos a pensar que, en la medida en que chicos y chicas vayan tomando conciencia de que pertenecen a un grupo minoritario que sufre el prejuicio y la discriminación social, experimentarán una merma con su autoestima. Sin embargo, algunos estudios han encontrado lo contrario (Phiney,

Chavira y Williamson, 1992), tal vez porque la autoestima depende del apoyo que se recibe por parte de los miembros del propio grupo, que puede llevar al adolescente a sentirse orgullosos de su pertenencia étnica.

En cuanto a los cambios en los niveles de autoestima durante la adolescencia, la mayoría de estudios coinciden en señalar un acusado descenso durante los años iniciales. Hay diversas razones que pueden servir para explicar este descenso. Así, los *cambios físicos* propios de la pubertad van a hacer que en un principio el adolescente se sienta insatisfecho con su cuerpo; el hecho de que nuestra cultura sea especialmente exigente en cuanto al atractivo físico que debe poseer la mujer, justifica que haya un mayor porcentaje de chicas que se muestran descontentas con su aspecto, y que el descenso en la autoestima sea más acusado entre ellas que entre los chicos. Otras razones para este descenso tienen que ver con el paso de la educación primaria a secundaria, que lleva aparejados importantes *cambios en el contexto escolar* (Wigfiel y otros, 1991). El posible cambio de la escuela al instituto hará que chicos y chicas pasen de ser los alumnos mayores que conocen todos los recursos disponibles y se mueven con soltura en el colegio, a ser los más pequeños novatos en el nuevo centro. A ello hay que añadir el probable cambio de compañeros y profesores, y el aumento de las exigencias y de la competitividad, no sólo a nivel académico, sino también en el ámbito deportivo, ya que ahora no se trata de jugar para divertirse, sino de jugar bien para destacar y formar parte del equipo del colegio o del barrio. Otro aspecto a destacar es el *inicio de las relaciones heterosexuales* y la nueva tarea de búsqueda de pareja, que añadirán más precisión y contribuirán a que chicos y chicas se sientan más inseguros.

Tras ese descenso inicial, lo usual es que la autoestima comience a recuperarse según el adolescente vaya encontrándose más seguro en sus nuevos roles. Sin embargo, también en este aspecto vuelven a aparecer importantes diferencias en función del género, ya que mientras que en los chicos la autoestima va a seguir una clara línea ascendente, entre las chicas los niveles se van a mantener bajos e incluso pueden descender (Gilligan, Lyons y Hammer, 1990; Block y Robins, 1993). Estas diferencias pueden explicarse claramente por los procesos de socialización, que a partir de la pubertad tienden a ampliar el abanico de posibilidades y experiencias que se ofrecen al chico (llegar más tarde a casa, coger el coche de los padres o ir a de vacaciones con los amigos) y a restringirlo para las chicas.

3. A la búsqueda de la identidad personal

Desde que a finales de la década de 1960 Erickson aludiese a la formación de la identidad personal como la principal tarea que deben resolver los adolescentes, el estudio de este aspecto adquirió carta de naturaleza en el campo del desarrollo del yo. El concepto, de identidad está estrechamente vinculado con el de autoconcepto; sin embargo, mientras que este último depende en gran medida del desarrollo cognitivo, la identidad es un fenómeno psicológico bastante complejo de naturaleza psicosocial. Así, aunque los componentes cognitivos son importantes, pues la capacidad para pensar sobre sí mismo de forma abstracta ayudará al adolescente a tomar conciencia de su papel en la sociedad, el sentimiento de identidad incluirá otros componentes. Por otra parte, el sujeto debe experimentar un sentimiento de integridad personal, de forma que sus acciones y decisiones

sean coherentes entre sí y conformen un estilo propio por el que se defina a sí mismo y sea reconocido por los demás. Es importante que este estilo tenga cierta estabilidad a lo largo del tiempo y a través de distintas situaciones. Además hay que tener en cuenta que esta identidad, a pesar de ser una característica personal, es experimentada en un contexto social determinado, en el que el sujeto establece una serie de relaciones y experimenta diversos roles. Esta identidad va a incluir las normas de los grupos en los que el adolescente se integra, los valores que interioriza, su ideología personal y los compromisos que asume, y va a recoger las experiencias del pasado para dar significado al presente y para dirigir su conducta futura. En definitiva, se trata de una estructura u organización interna construida por el sujeto que agrupa todas aquellas características que definen su forma de ser.

En el modelo de Erickson sobre el desarrollo psicosocial a lo largo del ciclo vital, la adolescencia representa la quinta etapa y supone un momento clave en la formación de la personalidad (Erickson, 1968). Recordemos que cada etapa está caracterizada por una crisis que gira alrededor de un tema o tarea dominante y que puede resolverse positivamente, con la consecución de un determinado logro, o negativamente, con el correspondiente fracaso. Aunque estas crisis pueden ser vividas por el sujeto como un estadio de confusión e incertidumbre, representan un momento crucial y necesario en el que el desarrollo puede seguir distintas trayectorias. Tras la pubertad, se va a producir una crisis de identidad como consecuencia de la transición de la niñez a la adolescencia y de todos los cambios propios de esta etapa, que van a llevar al chico o a la chica a sufrir un sentimiento de despersonalización y de extrañeza de sí mismo. Este estado de crisis, con su búsqueda correspondiente, proporcionará el empuje necesario para el desarrollo de la identidad, por lo que resulta necesaria. Durante estos años, chicos y chicas explorarán distintas opciones y experimentan diversos roles, para de forma progresiva, comenzar a adoptar algunos compromisos, para Erickson, estos momentos de búsqueda y de dudas representan una especie de *moratoria* o espera en la que el adolescente trata de encontrar su lugar en la sociedad, aunque en la mayoría de los casos esta crisis se resolverá de forma satisfactoria con el logro de una identidad, personal algunos adolescentes o jóvenes pueden seguir sin adoptar compromisos, en una situación que Erickson denominó de confusión o difusión de identidad y que representaría el fracaso de esta etapa. Se trataría de jóvenes que encuentran amenazante u conflictiva toda toma de decisiones y que se sienten incapaces de definirse psicosocialmente, quedando atrapados en una situación de aislamiento y alienación.

3.1 El estatus de identidad

Si Erickson basó su teoría en la observación y en la práctica clínica, fue James Marcia quien dio más apoyo empírico a los estatus de identidad. Este autor construyó una entrevista Semiestructurada (Marcia, 1996), en la que preguntaba acerca de las decisiones y compromisos que chicos y chicas habían adoptado en relación con asuntos vocacionales e ideológicos. A partir de las respuestas dadas por los adolescentes, Marcia estableció cuatro niveles o estatus de identidad, que vienen definidos por dos criterios fundamentales: el hecho de haber atravesado o no una crisis de identidad por una parte, y, por otra, haber adoptado o no compromisos personales a nivel ideológico o vocacional. En el Cuadro 18.2 podemos observar los estatus que resultan de cruzar esas dos dimensiones:

Cuadro 18.2 Niveles o estatus de identidad

Estatus	Crisis	Compromiso
Difusión	No	No
Identidad hipotecada	No	Sí
Moratoria	Sí	No
Logro de identidad	Sí	Sí

La identidad difusa o *difusión de identidad* es el estatus de aquellos sujetos que no han adoptado ningún compromiso firme en el freno vocacional e ideológico y no están explorando distintas alternativas de cada a adoptarlo en un futuro; algunos de estos sujetos exploraron posibilidades en el pasado, pero renunciaron luego a seguir intentándolo.

La *identidad hipotecada* correspondería a chicos o chicas que ya han adoptado un compromiso personal, pero que lo han hecho sin haber atravesado ningún proceso de búsqueda o exploración. Es muy posible que se hayan aferrado a una serie de valores o creencias sugeridos por otras personas sin haber llegado a considerar otras alternativas. Por ejemplo, pensemos en el chico que decide estudiar Derecho porque sus padres son abogados y siempre esperaron que su hijo también lo fuera.

La *identidad en moratoria* corresponder a chicos y chicas que se hallan en pleno proceso de búsqueda y experimentación, sin que aún hayan llegado a decidirse por una opción u otra. Tienen en cuenta diversas posibilidades, examinan sus pros y sus contras, y aún encuentran dificultades para tomar una decisión, por lo que se trata de adolescentes que están sumidos en plena crisis de identidad.

Por último, la identidad lograda o *logro de identidad* representa el estatus final en el que se sitúan jóvenes que han llegado a compromisos firmes y duraderos tras haber atravesado una crisis o moratoria. Sería el resultado del análisis de todas las alternativas posibles, y la elección y el compromiso con una de las opciones.

Además de la entrevista sobre el estatus de identidad elaborada por Marcia, otros autores han desarrollado cuestionarios que permiten evaluar el estatus de identidad. El más utilizado es el cuestionario para evaluar el estatus de identidad (*Extended Objectived Measure of Ego Identity Status, EOM-EIS*) desarrollado por Grotevant y Adams, Bennion y Huh (1989) en la más reciente, está compuesto por 64 ítems agrupados en dos subescalas; la subescala ideológica explora los contenidos referidos a la religión, política, filosofía de vida y vocación, mientras que la subescala interpersonal se centra en los aspectos referidos a amistades, relaciones de pareja, aficiones y roles de género, por lo que esta entrevista representa una importante ampliación sobre las dos áreas inicialmente consideradas por Marcia. En el Cuadro 18.3 se presentan algunas de las preguntas de esta entrevista.

Cuadro 18.3 Ítems extraídos de la escala EOM –EIS y referidos a las áreas vocacional e ideológica.

3.2 Evolución del estatus de identidad

Aunque no podemos considerar que los cuatro niveles en el estatus de identidad representen fases evolutivas que se suceden entre sí en un orden fijo, resulta razonable pensar que la transición desde la adolescencia a la adultez irá marcada por la adquisición de una identidad personal cada vez más sólida y asentada. Chicos y chicas evolucionarían desde el inicio de la adolescencia en que se situarían en un estado de difusión, con escaso interés hacia las cuestiones relacionadas con la identidad, a una segunda etapa en la que el surgimiento de las primeras dudas y búsquedas marcarían el comienzo de la moratoria, para terminar finalmente con el logro de la identidad personal. Waterman (1982) ha denominado *modelo progresivo* a esta secuencia, que representa la trayectoria más esperable. El estatus de logro alcanzado no tiene por qué ser definitivo, ya que algunos sujetos pueden empezar a cuestionar muchos de los compromisos adquiridos, evolucionando hacia un estado de minoría que desembocaría en la adquisición de una identidad diferente. Sin embargo, existen otras posibilidades dentro de este modelo progresivo, y algunos estudios han encontrado que la trayectoria más frecuente es la seguida por los adolescentes que situados en una identidad hipotecada empiezan a cuestionar estos compromisos (moratoria) para terminar sustituyéndolos por otros más personales que les sitúan en un estatus de logros de identidad (Kroger, 1993). Pensemos, por ejemplo, en el caso de una chica que abandona las opciones ideológicas que había asumido en gran parte para responder a las expectativas de sus padres, para decidirse por unos nuevos compromisos políticos o religiosos fruto de la reflexión y la elección personal.

Difusión de identidad

- ♣ No pienso mucho en la religión. Me da igual una cosa que la otra
- ♣ todavía no he elegido que carrera quiero seguir, pero de momento, y mientras encuentro algo mejor, cualquier cosa me vale.

Identidad hipotecada

- ♣ Creo que pienso como mis compañeros sobre política, y hago lo mismo que ellos en cuanto a votar y esas cosas.
- ♣ Mis padres decidieron hace tiempo la carrera o trabajo en que me tengo que meter y estoy siguiendo sus planes.

Moratoria

- ♣ No estoy seguro de lo que significa la religión para mí. Me gustaría decidirme pero aún estoy dándole vueltas
- ♣ No acabo de decidirme a nivel profesional. Hay muchas carreras que me interesan.

Logro de identidad

- ♣ He pensado mucho en mis ideas políticas, y estoy de acuerdo con algunas ideas de mis padres y en desacuerdo con otras.
 - ♣ Me ha costado mucho decidirme, pero ahora sé qué carrera quiero seguir.
-

FUENTE: Adams, Bennion, y Huh, 1989.

Aunque el modelo progresivo representa la trayectoria más deseable, Waterman (1982) apunta la posibilidad de que algunos adolescentes sigan un *modelo regresivo* en el que se abandonan situaciones de identidad lograda o hipotecada, sin encontrar un sustituto adecuado a esa identidad, quedando atrapados en una situación de difusión de identidad. Igualmente, sujetos que se encuentran en una situación de difusión de crisis o moratoria pueden cesar en su búsqueda sin que hayan adoptado compromisos satisfactorios, viéndose inmersos en situaciones de difusión de identidad. Por último, el *modelo de estancamiento* se referiría a aquellos jóvenes que permanecen de forma indefinida en situaciones de difusión, o que realizan elecciones que le sitúan también de forma permanente en una identidad hipotecada.

En cuanto al momento en que chicos y chicas suelen alcanzar el logro de la identidad. Erickson (1968) suponía que la crisis de la identidad era algo propio de la adolescencia temprana y que la evolución quedaba resuelta en la mayoría de los casos en el período comprendido entre los 15 y los 18 años. Sin embargo, todos los datos de que disponemos hoy día nos indican que estas previsiones eran demasiado optimistas, ya que es hacia el final de la adolescencia cuando chicas y chicos empiezan a alcanzar el estatus de moratoria, siendo algo inusual encontrarnos con identidades logradas por debajo de los 20 años. Incluso en algunos estudios realizados sobre adultos se ha encontrado una minoría

de sujetos en situación de logro y unos altos porcentajes de identidades hipotecadas. Tal vez las condiciones sociales actuales no sean las más favorables para promover la adquisición del logro de la identidad personal, pues ejercen una importante presión sobre el sujeto, limitando su capacidad de elección y creando una tensión entre individuo y sociedad que tiende a generar alienación, confusión y pérdida de autenticidad (Coté, 1996; Gecas y Burke, 1995). A la luz de los datos disponibles, cada vez resulta más difícil mantener la idea del logro de la identidad como tarea que culmina en la adolescencia. Sin duda, estamos ante un proceso que hunde sus raíces en la infancia y se extiende a lo largo de todo el ciclo vital, con períodos de exploración y períodos de consolidación, aunque los períodos en los que se producen importantes cambios contextuales, como la adolescencia, representan un momento crítico en la adquisición de la identidad.

3.3 Desfases en el logro de la identidad

Una de las características que Erickson atribuyó al logro de la identidad es la globalidad o integridad y coherencia; sin embargo, esta idea no parece verse apoyada por la investigación, ya que cuando se tienen en cuenta diversas áreas o dominios, es bastante infrecuente que los sujetos se hallen en el mismo estatus de identidad en las diferentes áreas exploradas. Así, Archer (1989) encontró que sólo un 5% de los adolescentes estudiados presentaban en mismo estatus en todas las áreas, lo que parece echar por tierra la idea de la identidad como algo homogéneo que el sujeto alcanza globalmente. En clara sintonía con la teoría focal de Coleman (1980), es bastante razonable que la adopción de compromisos en distintas áreas se produzca de forma secuenciada a lo largo de la adolescencia. Así, una chica puede tener muy claras sus preferencias a nivel de relaciones interpersonales y de religión (logro), pero estar aún dándole vueltas a la elección de la carrera que quiere seguir (moratoria), y ni siquiera haberse planteado cuáles son sus preferencias políticas (difusión). Sin embargo, a pesar de estas diferencias entre identidades, existirá una tendencia evolutiva a que se valla alcanzando una cierta integridad entre todos los componentes y, como señala Grotevant (1992), alrededor de un componente o dominio que resulte especialmente relevante para el sujeto, se irán construyendo los demás. Por ejemplo, un adolescente que muestre en lo interpersonal una determinada identidad, muy pro social y orientada hacia el apoyo de los demás, puede elegir una profesión que se ajuste a ella u hacerse trabajador social, sosteniendo además ideas políticas acordes con esta orientación. Bosma (1992) ha estudiado los componentes que chicos y chicas consideran más relevantes de cara a la definición de su identidad, encontrando que son los contenidos relacionados con los estudios y la profesión los que ocupa el primer lugar, aunque también parece que es precisamente en relación con los aspectos profesionales donde la identidad se alcanza de forma más tardía.

3.4 Factores que influyen en el logro de la identidad

El logro de la identidad implica la libre elección por parte del sujeto de una serie de opciones o compromisos, aunque el contexto social va a ejercer una importante presión sobre el adolescente, condicionando las elecciones que realiza. Si nos situamos en el *contexto familiar*, hay que señalar la influencia que el tipo de relaciones familiares y los estilos parentales van a ejercer sobre el logro de la identidad por parte del adolescente. Hay día existe un consenso generalizado en que chicos y chicas que viven en familias

democráticas, que les ofrecen la oportunidad de expresar y desarrollar sus propios puntos de vista y tomar sus decisiones en un entorno de aceptación y apoyo, son quienes tienen más facilidades para alcanzar un sentimiento de identidad personal. Se trata de familias que alientan a sus hijos la explosión y el proceso de individuación. Otras situaciones familiares representan contextos menos favorables; tal es el caso de los chicos y chicas que viven en hogares donde impera un clima excesivamente autoritario, ya que tenderán a seguir el camino que sus padres han trazado para ellos y adoptarán identidades hipotecadas. En algunos casos, estos adolescentes podrán rebelarse contra sus padres y tomar sus propias opciones, aunque al no contar con el apoyo parental tendrán más difícil el paso de la moratoria a una situación de logro de identidad. Entre los hijos de padres permisivos también será frecuente encontrarnos con identidades hipotecadas, ya que al tratarse de chicos poco acostumbrados a que sus padres les exijan que tomen decisiones, pueden optar por la solución más fácil y tomar restadas sus preferencias; aunque también es posible que estos adolescentes tiendan a rehuir la adopción de compromisos serios, permaneciendo en situaciones de difusión de identidad, algo que suele ser igualmente frecuente entre hijos de padres indiferentes (Makstrom-Adams, 1992).

Grotevant (1992) ha señalado la diferencia existente entre los componentes recibidos y los componentes elegidos de la identidad. Los primeros representan aquellos aspectos sobre los que el sujeto no tiene ninguna posibilidad de elección, como el género, la raza, o la cultura de procedencia, que van a representar el contexto para la elección de los restantes componentes. Así, el hecho de ser una chica, de raza gitana, y que vive en nuestro país, constituirá el núcleo en la formación de su identidad, a la vez que condicionará las opciones disponibles. Por lo tanto, el *entorno social y cultural* representa un factor muy influyente, de forma que determinadas culturas muy tradicionales y con normas y pautas educativas muy rígidas, como la gitana (o como la de Samoa, por poner otro ejemplo), tienden a promover identidades hipotecadas en la mayoría de los sujetos. En cambio, la cultura occidental suele dejar al individuo un mayor margen de libertad que le lleva con más frecuencia al logro de la identidad. Además, existen algunas evidencias según las cuales formar parte de una minoría étnica representa un hándicap en el proceso de construcción de la identidad. Estos adolescentes deberán enfrentarse a la difícil tarea de elegir entre los valores propios de su grupo étnico y los imperantes en la cultura mayoritaria. En algunos casos, la presión del grupo minoritario por preservar sus propias señas de identidad será tan fuerte que sus miembros se verán abocados a hipotecar su identidad. En otras ocasiones, los sujetos estarán inmersos en una crisis o moratoria tan acusada que puede resolverse con la regresión a una difusión de identidad. Todo ello sin olvidar que frecuentemente los grupos minoritarios sufren discriminación por parte de la cultura dominante, por lo que sus miembros tienen menos alternativas a explorar y entre las que elegir.

En cuanto a la influencia del *género*, sin duda representa uno de los aspectos más polémicos en relación con la adquisición de la identidad. Las primeras investigaciones que analizaron las diferencias entre chicas y chicos solían encontrar más dificultades entre estas últimas, ya que las mujeres presentaban tasas más altas de identidades hipotecadas. Sin embargo, cuando los estudios incluyen una amplia variedad de contenidos, y no sólo los aspectos ideológicos y vocacional, aparecen algunas matizaciones, ya que mientras que los chicos siguen estando por delante en los componentes ideológicos o intrapersonales, en

los aspectos interpersonales son las chicas quienes tienden a alcanzar antes el logro de identidad (Patterson, Sochting y Marcia, 1992). Estos resultados pueden estar poniendo de manifiesto las diferencias de género en los procesos de socialización, más restrictivos para las adolescentes cuando de aspectos profesionales se trata; es por ello esperable que las diferencias vayan suavizándose con el cambio en las expectativas sociales hacia la mujer. De hecho, algunos estudios recientes encuentran entre las chicas estatus de identidad más avanzados que entre los chicos de la misma edad (Lacombe y Gaby, 1998).

3.5 Identidad y ajuste psicológico

En el marco teórico desarrollado por Erickson, el logro de la identidad puede considerarse un requisito para un ajuste psicológico óptimo, ya que representa el resultado de la resolución positiva de la crisis de la adolescencia. El sentimiento de identidad representa la integridad entre los distintos componentes que forman la personalidad del sujeto y sirve para dotar de significado a sus acciones. Por ello, no es extraño que algunos estadios hayan intentado establecer relaciones entre los niveles o estatus de identidad y determinadas características psicológicas. Aunque la mayoría de estos estudios son de carácter correlacional, y sólo pueden establecer asociaciones y no relaciones causales, tienden a considerar que el estatus de identidad influirá sobre el comportamiento del sujeto como si se tratase de un rasgo más o menos estable de su personalidad. Se han encontrado relaciones con características socioeconómicas, cognitivas y comportamentales: en general, el estatus de logro de identidad es que el aparece asociado a características más positivas, y el de difusión a rasgos menos favorables, con los estados de moratoria e identidad hipotecada ocupando posiciones intermedias.

El estado de *difusión* es el que resulta más desadaptativo y aparece más frecuentemente asociado a trastornos psicológicos (Waterman, 1992), ya que estos adolescentes presentan niveles altos de ansiedad y de síntomas depresivos, así como una escasa autoestima. En sus relaciones sociales se muestran conformistas e influenciables, con dificultades para el establecimiento de relaciones de cooperación y de intimidad. Muestran una orientación evitativa, ya que eluden afrontar los problemas y las situaciones conflictivas. No es extraño que entre estos adolescentes encontremos los niveles más altos de consumo de drogas.

Los sujetos con *identidad hipotecada* presentan una mezcla de rasgos positivos y negativos. Entre los rasgos favorables hay que destacar la alta autoestima, la baja ansiedad y la escasa incidencia del consumo de drogas. Estos chicos y chicas comparten con los que se encuentran en logro de identidad unos buenos índices de bienestar emocional, por lo que parece que en relación con estos aspectos el hecho de haber adoptado algunos compromisos es la variable más relevante. En el otro plato de la balanza hay que situar otras características menos positivas; así suelen ser adolescentes excesivamente obedientes y dependientes de sus padres, que muestran actitudes conformistas, rígidas y autoritarias, y que sostienen relaciones muy estereotipadas, por lo que tiene dificultades para establecer relaciones de intimidad. Como ha señalado Berzonsky (1992). Son sujetos que sostienen una orientación normativa y tratan de ajustarse a las expectativas sostenidas por figuras importantes para ellos, como los padres.

Algo parecido ocurre con los adolescentes en *moratoria*, en quienes también va a darse una combinación de rasgos positivos y negativos. El lado menos favorable de estos chicos y chicas, representado por una baja autoestima y un elevado nivel de ansiedad e indecisión, estaría asociado al momento de crisis que atraviesan, por lo que es razonable pensar que se trata de una situación transitoria. Estos adolescentes van a compartir muchas características positivas con aquellos que ya han alcanzado el logro de identidad: las actitudes sociales flexibles, la conducta prosocial o la orientación hacia la información. Presentan niveles de consumo de drogas algo superiores a los de los adolescentes con identidad hipotecada e inferiores a quienes se encuentran en difusión, aunque las diferencias más importantes están relacionadas con las motivaciones que le llevan a este consumo, asociadas a la búsqueda y a la experimentación propias de la moratoria (Jones}, 1992).

Aquellos sujetos que han alcanzado el *logro de la identidad* son quienes se muestran más maduros y autónomos. Se trata de chicos y chicas con mucha autoestima y confianza en sí mismos que presentan escasa ansiedad y suelen tener un estado emocional favorable. Alcanzan los niveles más complejos de desarrollo moral y sostienen relaciones sácielas caracterizadas por la cooperación y el apoyo a los demás, estableciendo relaciones de intimidad con relativa facilidad. Al igual que los sujetos en moratoria, cuando se trata de afrontar problemas y tomar decisiones, manifiestan una orientación hacia la información, mostrándose abiertos y flexibles, y tratando de evaluar toda la información disponible, aunque la circunstancia de haber adoptado ya una serie de compromisos puede limitar algo esta flexibilidad en relación con quienes aún se hallan en moratoria. El hecho de que en algunas ocasiones los sujetos en logro de identidad no muestren características tan positivas, tal vez no esté indicando que no basta con tener en cuenta si el adolescente ha adoptado o no compromisos, sino también en qué medida estos compromisos son significativos y satisfactorios, y se ajustan a las expectativas que tenía.

4. Roles y estereotipos de género

Durante los años de la niñez, los procesos de socialización suelen actuar eficazmente, de forma que antes del inicio de la adolescencia niños y niñas han ido ajustando a sus valores, actitudes y comportamientos a los roles que la sociedad define para cada sexo. Tras los cambios físicos propios de la pubertad esta presión se va a acrecentar, por lo que no es extraño que durante estos años de la adolescencia chicos y chicas se muestren muy estereotipados y eviten actividades o comportamientos que puedan ser considerados propios del otro sexo, mostrándose ellos muy masculinos y ellas muy femeninas. Esto podría explicar los resultados encontrados en numerosos estudios que apuntan un aumento en los estereotipos sexuales durante la adolescencia. Sin embargo, algunas investigaciones han encontrado un cierto aumento de la flexibilidad en estos estereotipos coincidiendo con la transición al instituto (Alfieri, Ruble y Higgins, 1996). Aunque una explicación podría ser que los cambios cognitivos tienden a facilitar una visión más relativista y flexible de los roles de género, todo parece señalar que esta flexibilidad es el resultado de los esfuerzos que chicos y chicas realizan para adaptarse a un nuevo contexto social. Los importantes cambios que acompañan la transición al instituto pueden crear en el adolescente una cierta inseguridad que haga que tal vez éste no sea el momento más adecuado para sostener unas ideas muy estereotipadas acerca de las diferencias entre

ambos sexos. Una vez superados esos momentos iniciales, esa flexibilidad tiende a desaparecer y los estereotipos se consolidan. Aunque las diferencias no son muy acusadas, los chicos tienden a mostrar unos estereotipos más rígidos que las chicas, como se indicó a propósito de la infancia en los capítulos 9 y 13.

Muchos de los estudios realizados sobre roles de género han utilizado el cuestionario Bem Sex Role Inventory, elaborado por Sandra Bem (1974), que incluye una serie de ítems referidos a características tradicionalmente consideradas masculinas (confianza, prosocialidad, sensibilidad). las puntuaciones obtenidas en la prueba permiten clasificar a los sujetos en cuatro tipos: sujetos *masculinos*, que puntúan alto en masculinidad y bajo en feminidad; *femeninos* que obtienen puntuaciones altas en la feminidad y bajas en escala de masculinidad; los sujetos *andróginos* obtienen puntuaciones altas en ambas dimensiones, mientras que los *indiferenciados* puntúan bajo en las dos escalas, por lo que masculinidad y feminidad son dimensiones diferentes y no los polos opuestos en una misma dimensión.

Aunque tradicionalmente se ha considerado que lo ideal es que los chicos se muestran masculinos y las chicas femeninas, algunos estudios han revelado que la personalidad de tipo andrógino puede resultar más favorable, tanto para hombres como para mujeres, proporcionando un mayor ajuste psicológico. A pesar de que es posible que al inicio de la adolescencia los sujetos andróginos puedan verse molestados o ridiculizados por iguales o padres, sus múltiples intereses y su mayor flexibilidad les permitirá adaptarse ay sentirse cómodos en una mayor variedad de situaciones. No es extraño que estos adolescentes presenten niveles más altos de autoestima y estatus de identidad más avanzados (Duscek, 1996).

5. Desarrollo moral

5.1 Razonamiento moral

Durante los años de la adolescencia se producirán importantes cambios en el ámbito del razonamiento moral. Recordamos que en el modelo propuesto por Kohlberg, expuesto en el capítulo 10, las personas progresan a través de una serie de fases hasta alcanzar los mayores niveles de desarrollo moral. Durante la infancia, niños y niñas se habían situado en la perspectiva egocéntrica propia del nivel *preconvencional* en el que el bien se definía de forma independiente de la intención del sujeto por la obediencia literal a las normas, y las razones que justifican el comportarse de acuerdo a estas normas Eran la evitación del castigo. Aunque algunos adolescentes van a permanecer en este nivel, la mayoría de chicos y chicas comenzarían antes la pubertad a mostrar un razonamiento moral algo más avanzado, situándose en lo que Kohlberg denominó en nivel *convencional* descrito en el capítulo 14. Ahora los adolescentes van a elaborar sus juicios morales basándose en las expectativas del grupo social, y las razones para seguir las reglas sociales son conseguir la aprobación de los demás y una opinión favorable hacia su comportamiento como miembro de un colectivo. El la primer fase de este nivel tratarían de mostrarse ante los demás como un buen chico o una buena chica. Más adelante, en el estadio más avanzado de este nivel convencional, surge una mayor orientación hacia la ley y el orden, que deben ser respetados por el bien de la comunidad. Muchos adolescentes superan la visión egocéntrica propia de

la niñez para situarse en una perspectiva social de miembro de una sociedad que juzga los comportamientos a partir del bien colectivo.

Hay varias razones que justifican este avance en el desarrollo del juicio moral. Si tenemos en cuenta que, en el modelo propuesto por Kohlberg, el desarrollo cognitivo representa un factor necesario, aunque no suficiente, para que se produzcan avances a nivel de razonamiento moral, es lógico que las nuevas capacidades cognitivas alcanzadas durante el período de las operaciones formales tengan su repercusión sobre el juicio moral. Así, mientras que la capacidad para pensar de forma abstracta va a permitir que surja la preocupación por el concepto de justicia o de bien social, el desarrollo de la habilidad para adoptar perspectivas diferentes a la propia incrementaría la preocupación por la opinión de los demás, y por las consecuencias de sus actos sobre otras personas. Junto a estos avances cognitivos, hay que tener en cuenta que durante los años de la adolescencia son frecuentes las discusiones con padres y compañeros acerca de diversos temas sociales y morales, que pueden producir en el chico o la chica el conflicto o desequilibrio cognitivo que el empuje a cambiar sus formas de razonar acerca de los dilemas morales.

Aunque la mayoría de los adolescentes y adultos permanecerán en este nivel de desarrollo moral, algunos sujetos, durante la adolescencia tardía o ya en la adultez, evolucionarán hacia la última fase en el desarrollo del razonamiento moral: el nivel *postconvencional*. En este nivel, los comportamientos se van a juzgar a partir de principios o derechos humanos universales que están por encima de las normas sociales. Por lo tanto, el individuo se sitúa en una perspectiva por encima de la sociedad, construyendo principios que predominan sobre los socialmente establecidos.

La teoría de Kohlberg ha recibido un importante apoyo empírico; sin embargo, algunos aspectos han recibido críticas nada despreciables. Una de las cuestiones más criticadas tiene que ver con el escaso número de sujetos que acceden al nivel postconvencional, sobre todo en sociedades menos desarrolladas y regidas por formas de gobierno no democráticas, lo que pone en entredicho la universalidad de estos niveles. El otro aspecto que ha recibido importantes críticas tiene que ver con el sesgo masculino de esta teoría. El hecho de que Kohlberg construyese su modelo a partir de entrevistas a varones, dificulta que sea fácilmente extrapolable a mujeres. Carol Gilligan, una colaboradora de Kohlberg, basándose en entrevistas a niñas y mujeres, encontró algunas diferencias de género. Así, mientras que los chicos parecen más preocupados por la justicia como concepto abstracto y por el hecho de que las personas sean tratadas de forma justa y de acuerdo con las normas o reglas sociales, las chicas suelen interpretar los dilemas morales desde una perspectiva interpersonal, mostrándose más preocupadas por sus relaciones con los otros y su responsabilidad para satisfacer las necesidades de los demás. Gilligan (1982) propone un modelo alternativo al de Kohlberg, modelo que explicaría el desarrollo del razonamiento moral entre el sexo femenino. Este modelo incluye tres niveles paralelos o equiparables a los niveles preconvencional, convencional y postconvencional. En el primer nivel, la preocupación de la mujer sería la supervivencia y su propio interés. En el segundo, el más característico de la adolescencia, la necesidad de agrandar a otras personas prima sobre el interés propio; las adolescentes y mujeres empiezan a responsabilizarse del cuidado de otros y tratan de conseguir un equilibrio entre permanecer leales a sí mismas y cubrir las necesidades de los demás. La búsqueda de este equilibrio puede hacer que la adolescencia

sea una época especialmente estresante para las chicas, ya que se percatan de que ese interés hacia los demás está escasamente considerado en una sociedad machista que calora más la competitividad y el éxito, en el tercer y último nivel, difícilmente alcanzable por mujeres adolescentes y adultas, se consigue este equilibrio entre la satisfacción de las necesidades propias y las de los demás, y se desarrolla una perspectiva universal en la que las mujeres se perciben como personas capacitadas que intervienen activamente en la toma de decisiones. El modelo de Gilligan ha recibido un apoyo empírico insuficiente, ya que algunos estudios no han encontrado diferencias entre chicos y chicas. Tal vez ambas perspectivas, la centrada en los demás y la centrada en la justicia como concepto abstracto, sean complementadas y estén presentes tanto en hombre como en mujeres.

5.2 Comportamiento moral: conducta prosocial y actos antisociales

En cuanto a los cambios en el comportamiento moral, las cosas están algo menos claras que cuando se trata del razonamiento moral, siendo los datos algo más contradictorios. En términos generales, puede decirse que la mayoría de los estudios realizados sobre los adolescentes encuentran relación, aunque débil, entre mayores niveles de razonamiento moral y comportamientos más adecuados desde el punto de vista moral. Sin embargo, se da la paradoja de que con la llegada de la adolescencia, y junto al ya comentado avance en el juicio moral, van a incrementarse tanto los comportamientos de carácter prosocial como las conductas antisociales y delictivas, lo que una vez más pone de manifiesto el carácter ambivalente de esta etapa evolutiva.

En relación con la conducta prosocial, la mayoría de los estudios hallan un aumento en su manifiesto a lo largo de la adolescencia, aunque no faltan las investigaciones que no detectan variaciones significativas asociadas a la edad (Fabes y Eisenberg, 1998). Parece que los que tienen a incrementarse son algunos comportamientos prosociales, pero no todos. Así, es más probable que los adolescentes se impliquen en actividades de ayuda que precisan de recursos y capacidades de las que carecían en los años anteriores; por ejemplo, las donaciones y la participación en organizaciones no gubernamentales o en actividades de voluntariado experimentan un claro aumento sobre todo a partir de la adolescencia media (Martín y Velarde, 1996). Hay algunas variables que aparecen asociadas al comportamiento prosocial durante la adolescencia, como el disponer de un razonamiento moral más desarrollado y de niveles más altos de empatía, autoestima y competencia social. También los padres democráticos y que proporcionan apoyo siguen siendo un factor relevante (Eisenberg, 1991). Aunque no existen importantes diferencias de género, podemos señalar que mientras que los chicos suelen implicarse más en acciones instrumentales de ayuda, como intervenir en situaciones peligrosas o arriesgadas, las chicas tienden a proporcionar apoyo verbal y emocional.

Pero junto a este aumento en los comportamientos de ayuda a los demás, va a darse un incremento significativo de conductas más inadecuadas. Aunque las investigaciones indican que los comportamientos agresivos menos severos tienden a disminuir en relación con los años anteriores, la incidencia de los actos más violentos y delictivos experimenta un crecimiento sustancial (Coie y Dodge, 1998). Muchos comportamientos antisociales aparecen durante los años anteriores a la pubertad, manifestándose fundamentalmente en los entornos familiar y escolar; pero con la llegada a la adolescencia, estos actos antisociales van a intensificarse, alcanzando la máxima incidencia sobre los 17 años, para, a

partir de ese momento, empezar a disminuir de forma que durante la adultez temprana estos comportamientos habrán desaparecido en la mayor parte de los sujetos. Las diferencias de género en la conducta delictiva son muy llamativas; así, además de la mayor incidencia general entre el sexo masculino, encontramos que mientras que los chicos suelen implicarse en actividades más graves y violentas, como robos de coches, hurtos o asaltos, entre las chicas son más frecuentes la cleptomanía, las fugas de casa o los delitos de carácter sexual. Factores como la falta de supervisión y control familiar, la escasa comunicación con los padres, el fracaso escolar y un entorno social y cultural que refuerce las actitudes antisociales, favorecerán el surgimiento de comportamientos delictivos.

A primera vista podría resultar paradójico que esta ampliación de la conducta antisocial tenga lugar en unos momentos en los que se observa un claro avance en el razonamiento moral. Sin embargo, hay que tener en cuenta la influencia de ciertas variables personales y situacionales que también cambian durante la adolescencia. Por ejemplo, David Elkind (1985) ha destacado el papel que pueden jugar las limitaciones cognitivas relacionadas con el egocentrismo propio de este período, al ya aludimos en el capítulo 16. Este autor ha denominado *hipocresía aparente* a la tendencia que muestran muchos adolescentes a pensar que no tienen que aceptar las mismas normas que consideran apropiadas para los demás, lo que en muchas ocasiones pone de manifiesto una clara discrepancia entre los ideales del joven y su conducta: es como si el simple hecho de pensar en esos ideales bastase para conseguirlos sin necesidad de esforzarse personalmente. Esta característica estaría relacionada con el hecho de que, aunque los adolescentes ya tengan la capacidad para pensar en términos abstractos, aún les resulta complicado pasar de principios abstractos a situaciones concretas, explicándole así determinados comportamientos juveniles contradictorios, como protestar por la contaminación mediante una marcha dominical que supone una clara degradación del lugar por el que transcurre, o manifestarse de forma violenta a favor de la paz. Otros factores que pueden influir en el aumento de las actividades antisociales están relacionados con la necesidad que los chicos y chicas en moratoria tienen de excrementar nuevas situaciones, o con la menor supervisión que existe sobre sus comportamientos por parte de padres y educadores durante estos años en los que aún los adolescentes no han asumido las responsabilidades propias de los adultos.

BLOQUE II

“AL ADOLESCENTE Y EL MUNDO EXTERIOR”

OLIVA, Alfredo; “Desarrollo social durante la adolescencia” En: Desarrollo psicológico de la Adolescencia. pp. 493-517

19.Desarrollo social durante la adolescencia

Alfredo Oliva

Hay un hilo conductor que liga la infancia con la adolescencia y evita que chicos y chicas se incorporen sin equipaje a esta nueva etapa, garantizando que las relaciones sociales que establezcan guarden cierta continuidad con las que sostuvieron durante los años anteriores. Los adolescentes que se mostraban sociables y cariñosos cuando niños, es muy probable que continúen siéndolo, mientras que los más retraídos seguirán luchando contra su timidez; las familias que tras la pubertad experimentan importantes conflictos en sus relaciones con el hijo o la hija adolescentes, tal vez padecieron dificultades semejantes en etapas anteriores. En principio, no cabe esperar transformaciones radicales en el desarrollo social con la llegada de la adolescencia. Sin embargo, es razonable pensar que todos los cambios físicos y psicológicos que experimenta el adolescente repercutirán sobre las relaciones que establece en todos aquellos contextos en los que participa, como la familia, el grupo de iguales, o la escuela. Además, la mayor autonomía adquirida va a permitir que chicos y chicas pasen más tiempo en contextos extrafamiliares, por lo que, además del cambio en las relaciones ya existentes, se producirá una ampliación y diversificación de su red de relaciones sociales.

Estudiar las modificaciones que tienen lugar en los contextos sociales en los que los adolescentes están inmersos como respuesta a sus nuevas habilidades y capacidades (su nueva forma de pensar, sus nuevos deseos e intereses, su nuevo cuerpo de adulto), es una forma de analizar el desarrollo social durante la adolescencia. Un tipo de análisis diferente consistiría en considerar los contextos sociales (familia, escuela, iguales) en los que transcurre la vida de chicos y chicas como variables independientes que ejercen su influencia sobre el desarrollo; la familia, la escuela, o el grupo de iguales son entonces analizados como contextos en los que tiene lugar el desarrollo del adolescente, por lo que todo lo que ocurra en ellos influirá decisivamente sobre el curso del desarrollo. Como comprenderá el lector estos dos acercamientos son claramente complementarios, representan la cara y la cruz de la misma moneda, y están interrelacionados que considerarlos por separado en un reduccionismo sólo justificable con una finalidad didáctica. Un ejemplo ya comentado en el capítulo 16 servirá para entender mejor esta visión sistemática: la llegada de la menstruación tendrá una repercusión importante sobre las relaciones de las chicas con padres e iguales; pero ni siquiera un aspecto tan biológico como la primera menstruación va a ser independiente de los que haya acontecido en el

contexto familiar, ya que el grado de estrés en la familia es uno de los factores que se relacionan con la mayor o menor precocidad de la menarquía;: estrés que, a su vez, no será independiente de cómo esté tendiendo lugar la transición de la pubertad.

1. El adolescente en la familia

1.1. Relaciones familiares durante la adolescencia

Uno de los tópicos más generalizados sobre la adolescencia es el de que durante este período se producen importantes conflictos en la relación en la relación del joven con sus padres. Esta idea ha experimentado diversos vaivenes a lo largo de las últimas décadas en función de las perspectivas teóricas predominantes, desde los enfoques que consideran la adolescencia como un período en el que las relaciones familiares se tornan enormemente problemáticas, hasta las concepciones que abogan por la normalidad en las relaciones entre padres e hijos. En un extremo se sitúa la perspectiva psicoanalítica, que habla de explosión de los conflictos, rebelión del adolescente y separación emocional respecto a los padres. Pero esta imagen de conflictividad familiar, que aún sigue atemorizando a muchos padres cuando se aproxima la pubertad de sus hijos e hijas, ha sido sustituida por otra mucho más normalizada y realista, surgida de un importante número de investigaciones realizadas sobre muestras mucho más amplias y representativas que los casos clínicos en los que los autores de orientación psicoanalista fundamentaron sus concepciones. Los datos disponible hoy día nos permiten sostener la idea de que durante la adolescencia tienen lugar una serie de cambios en la relación que chicos y chicas establecen con sus padres, pero estos cambios no tienen que suponer necesariamente la aparición de conflictos graves. Como señalan Laursen y Collins (1994), menos de un 10% de familias parecen atravesar dificultades serias durante esta etapa y, sin duda, muchas de ellas ya atravesaban problemas durante la infancia.

La mayoría de los estudios parecen coincidir en señalar al período que sigue a la pubertad, es decir los comienzos de la adolescencia, como una etapa de perturbaciones temporales en las relaciones familiares. En esa etapa, chicas y chicos se vuelven más asertivos, pasan más tiempo fuera de casa y disminuye el número de interacciones positivas con los padres. No obstante, parece que a partir de esos difíciles momentos iniciales, las relaciones tienen a normalizarse, disminuyendo el número de conflictos que se producen. Así, Laursen, Coy y Collins (1998), en un metaanálisis realizado sobre un gran número de investigaciones que estudian los conflictos familiares durante la adolescencia, encuentran que a partir de la pubertad hay una clara correlación negativa entre edad y número de conflictos entre padres e hijos, aunque la intensidad afectiva con la que se viven estos conflictos por parte del chico y la chica tiende a aumentar con la edad. Por lo tanto, parece que la pubertad coincide con el momento de mayor conflictividad y que, a lo largo de la adolescencia, el número de conflictos entre padres e hijos tiende a disminuir, a la vez que aumenta la intensidad afectiva con la que el adolescente experimenta estos problemas.

A la luz de estos resultados, es de esperar que durante la adolescencia temprana, incluso en las familias que se caracterizan por las buenas relaciones, puedan aparecer algunas disputas y se produzcan cambios en las relaciones padres-hijos, por lo general, este cambio no tiene por qué suponer una ruptura emocional, ni acarrear problemas importantes; más

bien los conflictos producidos suelen relacionarse con aspectos de la vida cotidiana tales como las tareas de casa, las amistades, la forma de vestir o la hora de volver a casa. Como se ha señalado Smetana (1989^a), estos conflictos suelen originarse porque mientras que los adolescentes consideran estos asuntos como aspectos de su vida privada que les incumben sólo a ellos, sus padres aún se consideran con el derecho a establecer reglas al respecto. También es frecuente que la percepción que el adolescente tiene de sus padres experimente una clara desidealización, y la imagen de unos padres omniscientes y todopoderosos, propia de la infancia, sea reemplazada por otra mucho más realista, en la que tendrán cabida defectos y virtudes.

Hay distintas razones que pueden justificar este cambio en las relaciones familiares tras la pubertad, en primer lugar, hay que destacar los cambios cognitivos ya conocidos, cambios que van a afectar a la forma en que piensan sobre ellos mismos y sobre los demás. Estas mejoras intelectuales van a permitir al joven tener una forma diferente de apreciar las normas y regulaciones familiares, llegando a cuestionarlas; además, su recién adquirida capacidad para diferenciar lo real de lo hipotético o posible le permitirá concebir alternativas al funcionamiento de la propia familia. También será capaz de presentar argumentos más sólidos y convincentes en sus discusiones familiares, lo que supondrá un claro cuestionamiento de la autoridad de los padres. Collins (1992, 1997) ha destacado el papel que juegan en el surgimiento de estos conflictos las discrepancias entre las expectativas de padres e hijos, según este autor,. Durante períodos de cambios rápidos, como la adolescencia temprana, se producen importantes modificaciones en las percepciones y expectativas que las personas tienen de los demás y de sí mismos. Por lo tanto, al principio de la adolescencia, es muy posible que aparezcan discrepancias entre las expectativas de padres e hijos sobre determinados aspectos, como, por ejemplo, sobre el momento más adecuado para que tengan lugar ciertos acontecimientos o transiciones (empezar a salir con chicos o chicas, salir solos por las noches, empezar a mostrarse menos autoritarios, etc.).

Otro aspecto destacable es que chicos y chicas empiezan a pasar cada vez más tiempo con los iguales, lo que les permitirá una mayor experiencia en relaciones horizontales o igualitarias que puede llevarles a desear un tipo de relaciones semejantes en su familia. Sin embargo, estas aspiraciones a disponer de una mayor capacidad de influencia en las tomas de decisiones familiares no siempre coinciden con las de sus padres, y la situación más frecuente es la de unos hijos que desean más independencia de la que sus padres están dispuestos a concederles. Los padres suelen pretender seguir manteniendo su autoridad y su forma de relacionarse con sus hijos; algunos casos incluso pueden aumentar las restricciones como respuesta al surgimiento del interés por el sexo opuesto, lo que llevará a la aparición de conflictos. Una vez pasado este primer momento, los padres suelen flexibilizar su postura, y los hijos irán ganando poder y capacidad de influencia, produciéndose una disminución de conflictos en la adolescencia media y tardía. Cuando los padres no se muestran sensibles a las nuevas necesidades de sus hijos adolescentes y no adaptan sus estilos disciplinarios a esta nueva situación, es muy probable que aparezcan problemas de adaptación en el chico o la chica.

En la línea de la perspectiva psicoanalítica, algunos autores han sugerido la posibilidad de que los problemas entre padres e hijos tengan un efecto positivo sobre el sistema

familiar. Holmbeck (1996) plantea un modelo en el que el valor adaptativo de estos conflictos va a depender de algunos factores moderadores. Cuando se trata de problemas de baja intensidad que se producen en el marco de unas relaciones caracterizadas por la comunicación y el afecto, y cuando los padres se muestran flexibles y capaces de ajustar sus formas de relacionarse con sus hijos adolescentes, es muy probable que el conflicto sirva como catalizador del cambio en las relaciones entre padres e hijo, fomentando entonces la adaptación y el desarrollo. Por el contrario, en los casos en que los padres muestran unas expectativas negativas sobre la adolescencia y consideran este período como inevitablemente problemático, o cuando se muestran coercitivos y poco comunicativos con sus hijos, y reaccionan a los cambios propios de la adolescencia con el inmovilismo o el aumento de restricciones, es muy posible que se produzca un deterioro importante en las relaciones familiares que tenga un impacto negativo sobre el desarrollo y el comportamiento del chico o la chica.

Otro tópico bastante extendido es el que considera al adolescente como un individuo aislado en su mundo y que ha cerrado todos los canales de comunicación con su familia. Aunque en algunos casos pueda darse una ruptura total de la comunicación, en general, la mayoría de adolescentes suelen hablar con sus padres acerca de muchos de los temas que les preocupan, quizá con la excepción de algunos asuntos que prefieren comentar con sus amigos, como los que tienen que ver con las relaciones sexuales o las drogas. Las investigaciones existentes sobre este campo (Soller, 1994) indica que tanto chicos como chicas muestran más comunicación e intimidad con sus madres que con sus padres, probablemente debido a que ellas pasan más tiempo en casa y están más disponibles, y, además, muestran más receptividad y sensibilidad a las opiniones o inquietudes de sus hijos. Pero como quiera que también son las madres quienes sostienen un mayor número de interacciones negativas con sus hijos, parece que las madres están tanto para las duras como para las maduras. Larson y Richards (1994) en tiempo que chicos y chicas pasaban interactuando con su familia en actividades colectivas, como ver juntos la televisión o charlar; este tiempo es sustituido por estancias solitarias del adolescente en su cuarto y por relaciones con el grupo de amigos.

Muchos de los cambios en las relaciones familiares están en gran medida influidos por los cambios experimentados por los hijos a partir de la pubertad. Pero no hay que olvidar que los padres también cambian a lo largo del ciclo vital, y es posible que mientras que sus hijos atraviesan la adolescencia, ellos estén también haciendo frente a algún momento evolutivo delicado o atravesando alguna crisis personal, acrecentada al ver que sus hijos se están haciendo mayores, todo lo cual puede incidir en la relaciones que establecen con sus hijos. Por ejemplo, es probable que la primera menstruación de la hija coincida con el final del ciclo reproductivo de la madre, que se sentirá algo más cerca de la vejez, lo que puede contribuir a generar algunas tensiones en sus relaciones. Una correcta comprensión de lo que ocurre en el contexto familiar durante la adolescencia exige una verdadera visión sistémica que contemple las relaciones bidireccionales entre todos los elementos que desde dentro o desde fuera de ese contexto están conectados.

1.2 A la búsqueda de la autonomía

Uno de los acontecimientos más relevantes para el desarrollo social del adolescente tiene que ver con la adquisición de unos niveles de autonomía respecto a sus padres cada vez mayores. Si el adolescente debe prepararse para abandonar el hogar familiar y funcionar como un adulto autónomo, es razonable esperar de él comportamientos cada vez más independientes. Ante este proceso de individuación, es frecuente que chicos y chicas experimenten cierta ambivalencia, y que a la vez que disfrutan de los nuevos privilegios, lamenten las nuevas responsabilidades que debe asumir, por lo que puede añorar los días de su infancia en que sus padres cuidaban de ellos y asumían todas las responsabilidades. Por ello, no es extraño encontrar durante los primeros años de la adolescencia alternancias entre conductas maduras y comportamientos infantiles.

En relación con el logro de la autonomía por el adolescente, hay que destacar el papel que juega con este proceso de desvinculación o separación afectiva de los padres. Autores como Anna Freud y Peter Blos han considerado que el distanciamiento e incluso la hostilidad hacia los padres son algo natural y deseable cuando los hijos llegan a la pubertad, porque favorece el establecimiento de vínculos extrafamiliares de carácter incestuoso. Steiberg y Silverberg (1989) emplearon el término de autonomía emocional para hacer referencia a esta desvinculación afectiva. Para ellos, la autonomía emocional, que evalúan mediante una escala autoaplicable, es un concepto multidimensional que incluye componentes como la tendencia a percibir a los padres como personas con deseos y necesidades propias, su desidealización y la independencia e individuación del chico. Según Steiberg y Silverberg (1986), esta autonomía afectiva es necesaria para que se produzca el proceso de individuación, aunque en primer momento la separación afectiva de los padres puede alejar al chico o a la chica en una situación de vulnerabilidad y vacío emocional que le lleve a una excesiva dependencia del grupo de iguales con el objetivo de cubrir este vacío.

Otros autores han cuestionado que la desvinculación afectiva de los progenitores represente un paso necesario en el proceso de individuación del adolescente. En la línea de la teoría del apego, Ryan y Lynch (1989) consideran que una elevada autonomía emocional puede estar reflejando una experiencia previa en el entorno familia de falta de apoyo y aceptación, que no sólo no conduce a una mayor autonomía, sino que puede estar interfiriendo con la consolidación de la identidad y con la formación de una autoestima positiva. Así pues, lejos de estar representado un aspecto positivo del desarrollo, una alta autonomía emocional estaría reflejando la frialdad en la relación afectiva establecida con los padres en la infancia, frialdad que habría llevado a un apego de tipo inseguro-equitativo. Nosotros mismos hemos encontrado que los chicos y chicas que muestran una mayor autonomía emocional tienen una autoestima más baja, unos modelos representacionales inseguros de su relación con los padres en la infancia y un medio familiar caracterizado por la falta de afecto y apoyo.

Tal vez ninguna de las posturas tenga toda la razón, ya que es probable que en algunos casos una elevada autonomía emocional sea el fruto de una pobre vinculación afectiva del niño con los padres, pero también es posible que, en otros casos, esta autonomía haya surgido como consecuencia de los cambios propios de la adolescencia, aun cuando

existiese una buena relación previa con unos padres afectuosos. A nuestro juicio, lo fundamental es el papel moderador que el contexto familiar juega en la relación existente entre la autonomía emocional y la adaptación del adolescente. Las investigaciones realizadas sobre este aspecto (Lamborn y Steinberg, 1993; Fuhrman y Holmbeck, 1995) indican que la alta autonomía emocional suele conllevar problemas adaptativos, sobre todo a largo plazo, cuando se da en un entorno familiar poco cohesionado y que ofrece poco apoyo; en cambio, cuando el medio familiar es más favorable, se traduce en una serie de consecuencias positivas, como una buena actitud y rendimientos académicos, una elevada autoestima y una identidad más lograda, aunque también puede surgir algunos problemas de conducta (Silverberg y Gondoli, 1996).

1.3 Influencias familiares sobre el desarrollo social

Los datos disponibles en la actualidad apoyan la hipótesis de que el medio familiar óptimo para el desarrollo y la autonomía del adolescente es aquél que en las relaciones de los padres con los hijos combina el afecto con el favorecimiento de la individualidad, mediante conductas que simulan la autonomía cognitiva y la iniciativa propia, como, por ejemplo, favoreciendo la discusión, el intercambio de puntos de vista entre padres e hijos y la adopción de opiniones propias por parte de estos últimos. Además de esta combinación entre apoyo afectivo, comunicación y favorecimiento de la autonomía, existen otras características del medio familiar que resultan muy favorables para facilitar el desarrollo y adaptación de los adolescentes. El control y la supervisión de la conducta del chico o chica resultan fundamentales durante esta etapa evolutiva, ya que muchos de los problemas de conducta que surgen durante la adolescencia están relacionados con un escaso control parental; conocer quiénes son los amigos de sus hijos o interesarse por sus actividades debe por ello convertirse en algo prioritario para los padres. Hay que tener en cuenta que la adolescencia es un período de exploración en el que chicos y chicas necesitan tener experiencias diversas que van a ayudarles a construir su identidad. Aunque esta experimentación conlleva ciertos riesgos, resulta necesaria, por lo que lo ideal es que tenga lugar bajo la supervisión de adultos que puedas detectar situaciones de riesgo excesivo. De echo, la supervisión resulta tan necesaria en esta etapa como durante la infancia, pero es imprescindible que los padres introduzcan ciertas modificaciones en el grado y naturaleza de este control para evitar caer en una conducta policial o sobre protectora que no resultaría nada beneficiosa. Esto nos lleva a destacar otra de las características que debe incluir la conducta educativa de los padres; la flexibilidad. El hecho de que durante este período evolutivo chicos y chicas cambien rápidamente, obliga a los padres a mostrarse sensibles a estos cambios, modificando sus expectativas y las normas y prácticas educativas que rigen en la familia, para tratar de ajustarlas a las nuevas necesidades evolutivas del adolescente; por ejemplo, teniendo en cuenta la necesidad que los hijos e hijas tienen que asumir nuevas responsabilidades o de aumentar su capacidad para tomar decisiones. Como han señalado Eccles y otros (1993), muchos de los problemas surgidos durante esta etapa tienen su origen en la falta de ajuste entre el contexto familiar y las nuevas necesidades de chicos y chicas.

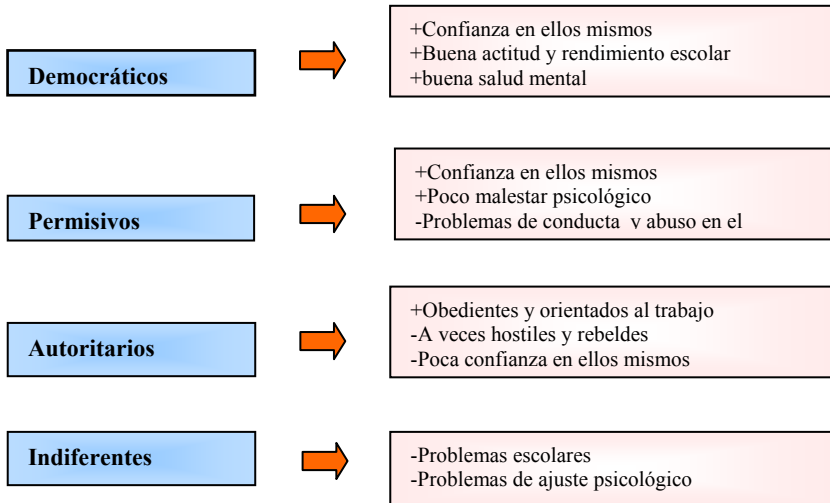
En relación con el papel desempeñado por la comunicación entre padres e hijos adolescentes, hay que destacar la convivencia de mantener continuamente abiertos los canales de comunicación en ambos sentidos. Es importante que los padres se muestren

atentos y receptivos ante las preocupaciones de sus hijos y que, además, les proporcionen apoyo e información que les permitan desarrollar habilidades útiles en áreas de especial riesgo durante esta etapa (relaciones sexuales, drogas).

Las investigaciones sobre el papel que juegan los estilos disciplinarios de los padres aporta datos cada vez más interesantes, siendo evidente que, al igual que ocurría durante la infancia, los padres democráticos, que combinan en la relación con sus hijos la comunicación y el afecto con el control no coercitivo de la conducta y las vigencias de una conducta responsable, son quienes más van a favorecer la adaptación de sus hijos, que mostrará un desarrollo más saludable, una mejor actitud y rendimientos académicos, y menos problemas de conducta (Lamborn y otros, 1991; Darling y Steinberg, 1993). En cambio, cuando los padres se comportan de forma fría y excesivamente controladora, como ocurre entre los padres autoritarios, suele ocurrir que a corto plazo sus hijos se muestran obedientes y conformistas, pero que a largo plazo, sobre todo cuando la disciplina es muy severa, tienden a rebelarse y a orientarse en exceso hacia los amigos, buscando en ellos la oportunidad de sostener unas interacciones de carácter más igualitario; además, es frecuente que estos chicos y chicas desarrollen una baja autoestima, síntomas depresivos y una actitud hostil y rechazante hacia sus padres. A pesar de mostrar una relación cálida y afectuosa con sus hijos, los padres permisivos van a presentar un claro déficit en el control de su conducta, lo que se va a relacionar con falta de esfuerzo, problemas de conducta y consumo de alcohol y drogas. Por último, cuando los adolescentes carecen tanto de control como de afecto en el contexto familiar, que es lo que ocurre en el caso de los padres indiferentes, van a desarrollar problemas tanto externos (agresividad, conductas antisociales, consumo de drogas, escasa competencia social), como internos (baja autoestima, malestar psicológico). El cuadro 19.1 resume todas estas relaciones e influencias.

Aún son escasos los estudios sobre sujetos de culturas distintas a la occidental, o sobre familias diferentes a la tradicional compuesta por padre, madre e hijos.

Cuadro 19.1 Relación entre los estilos educativos paternos y las características de sus hijos adolescentes



Así, si para la población occidental parece indiscutible la superioridad de los estilos democráticos, algunos estudios realizados sobre poblaciones asiáticas o afro americanas ponen en entredicho que sea universal la relación entre estilo democrático y mejor adaptación de los hijos adolescentes, ya que es ocasiones los estilos autoritarios se muestran en estas poblaciones más eficaces (Chao, 1994; Darling y Steinberg, 1993). Igualmente la composición o estructura familiar es otra variable que parece moderar las consecuencias derivadas de los estilos disciplinarios imperantes en el hogar; así Barber y Lyons (1994) encontraron que la permisividad parental se relacionaba positivamente con la autoestima de los hijos adolescentes en familias reconstituidas, cosa que no ocurría en familias intactas.

Algunos autores (Darling y Steinberg, 1993; Holmbeck, Paikoff y Brooks-Gunn, 1996) consideran que el concepto de estilo disciplinario es demasiado amplio, ambiguo y descriptivo, y que no especifica claramente los mecanismos a través de los que se lleva a cabo su influencia sobre los hijos. Estos autores proponen diferenciar entre el estilo disciplinario y las prácticas disciplinarias concretas mediante las cuales dicho estilo se materializa, ya que no siempre se observa una correspondencia total. Por ejemplo, dos padres democráticos pueden mostrar niveles semejantes de control y comunicación, pudiendo, sin embargo, ejercer el control de forma diferente. Igualmente, el control ejercido por una madre democrática y otra autoritaria puede alcanzar niveles similares, aunque es muy probable que mientras que la primera utiliza la inducción como forma de controlar la conducta de sus hijos, la segunda haga uso de técnicas coercitivas o de afirmación de poder. También hay que tener en cuenta que, aunque suele hablarse de padres autoritarios o

permissivos, no siempre tienen que coincidir el estilo paterno y el materno, pudiendo existir discrepancias entre ambos estilos. En uno de los pocos estudios que ha considerado estos estilos por separado, Taylor (1994) ha encontrado que la situación más favorable para el chico o la chica es aquella en la que ambos padres muestran un estilo más democrático o positivo hacia sus hijos, mientras que la coincidencia del padre y la madre en estilos poco adecuados representa la situación más desfavorable. Cuando se da una combinación en la que al menos uno de los progenitores presenta un estilo democrático, las consecuencias negativas se ven algo aliviadas.

1.4 Adolescentes en familias diferentes

al igual que ocurría durante la infancia, el grado de conflictividad familiar y la cantidad de las relaciones entre los padres es más importante que la estructura familiar a la hora de determinar el grado de ajuste del adolescente (Hetherington, 1989). Los adolescentes que viven en familias en las que la armonía caracteriza las relaciones entre sus miembros, con independencia de que se trate de familias intactas, monoparentales o reconstituidas, muestran menos problemas conductuales y socio emocionales. Aunque el divorcio o separación suele tener consecuencias negativas para los hijos, tras la pubertad, chicos y chicas han alcanzado ya un nivel de madurez que les va a permitir eludir muchos de los efectos negativos que tiene para los niños y niñas más pequeños. Eso no quiere decir que se muestren invulnerables, ya que la circunstancia de que estén inmersos en la resolución de algunas tareas evolutivas, va a hacer que puedan sufrir algunos problemas como consecuencia del divorcio, sobre todo durante el primer año posterior a la ruptura familiar. Entre los posibles efectos cabe mencionar el entorpecimiento del proceso de individuación. Probablemente, el estrés que suele acompañar a una ruptura familiar no representa ninguna ayuda en un proceso tan delicado como es el de conseguir mayor autonomía y establecer vínculos extrafamiliares, y con frecuencia el adolescente está tan absorbido en la problemática familiar que deja de lado las actividades académicas o recreativas, las relaciones con los amigos etc. Además, la separación de sus padres puede generar en el adolescente una desconfianza en las relaciones de pareja que le lleve a evitar la implicación emocional. También suele ocurrir que tras la separación, los padres empiecen a tratarle como si fuese un adulto o traten de implicarle en sus disputas, o que puede llevarle a sentir que sus padres dependen de él. En una etapa evolutiva en la que el adolescente aún precisa del apoyo de sus padres, una situación de este tipo no va a favorecer su maduración.

Aunque la reconstitución de la familia puede favorecer el desarrollo de los hijos, la adaptación a esta situación es algo más complicada durante la adolescencia que cuando tiene lugar en los años anteriores, y está asociada con problemas de conducta tanto en chicos como en chicas. Quizá el momento en que el adolescente está tratando de desvincularse de su familia no sea el más apropiado para establecer un nuevo vínculo afectivo con el padrastro o madrastra, u es posible que el chico o chica rehacen al nuevo miembro. Además, las tensiones que caracterizan la relación entre el adolescente y sus padres dificultarán la aceptación del hecho de que su padre o su madre son sexualmente activos y sostienen relaciones con su nueva pareja. El compañero sentimental puede ser visto como un intruso que compite por el cariño y la atención de su padre o madre, estas reacciones negativas serán más acusadas durante la adolescencia temprana y pueden crear tensiones que repercutan negativamente sobre la cohesión familiar. La situación será

especialmente complicada cuando el nuevo padre se muestre muy autoritario y trate de controlar excesivamente la conducta del chico o de la chica. En estas situaciones, parece conveniente que el padrastro o madrastra adopte un rol más permisivo, evitando el control excesivo y procurando establecer una buena relación afectiva. Es preferible que el control, tan necesario en las familias reconstituidas como en las intactas, sea llevado a cabo por el progenitor biológico, que en ocasiones será quien deba mostrarse algo más autoritario.

2. las relaciones con los iguales

2.1 Las amistades durante la adolescencia

A pesar de que durante la adolescencia la familia sigue ocupando un lugar preferente como contexto socializador, en la medida de que chicos y chicas se van desvinculando de sus padres, las relaciones con los compañeros ganan en importancia, intensidad y estabilidad, y el grupo de iguales se convierte en el contexto de socialización más influyente. Las relaciones de amistad no son exclusivas de la adolescencia, pues niños y niñas dedicaban una parte importante de su tiempo a jugar con los amigos: sin embargo, ahora se van a producir algunos cambios importantes en este tipo de relaciones. Si durante la infancia los amigos eran, sobre todo, compañeros de juego cuya relación estaba muy condicionada por la cercanía física y la posibilidad de interactuar cotidianamente, al llegar a la adolescencia estas relaciones gozarán de una mayor estabilidad sin que el alejamiento físico o temporal de los amigos suponga el fin de la relación.

Probablemente, como consecuencia de la maduración cognitiva y del tiempo que dedican a hablar de sí mismos, los adolescentes irán comprendiéndose mejor unos a otros, lo que va a repercutir en que las relaciones con los amigos estén marcadas por la reciprocidad y en que a partir de la adolescencia los amigos se apoyen y ayuden unos a otros, mostrando un mayor comportamiento prosocial. También aumentará sustancialmente la intimidad de estas relaciones, hasta tal punto que las amistades íntimas se convertirán en un fenómeno típico de la adolescencia temprana y media que irá perdiendo fuerza durante la adolescencia tardía. Los amigos íntimos comparten pensamientos, sentimientos, expectativas de futuro, conocen cuáles son las preocupaciones del otro y se apoyan mutuamente. Estas relaciones suelen establecerse con personas del mismo sexo y aunque se dan tanto entre chicos como entre chicas, por lo general, las amistades íntimas de las chicas son más precoces y más intensas que las de los chicos, que son algo más reacios a compartir sus sentimientos y más dados a la realización o planificación de actividades conjuntas.

Las relaciones con los iguales, sobre todo con los amigos, van a constituir una experiencia muy gratificante que enriquecerá la vida del joven. La consideración de que estas relaciones tienen un efecto muy positivo sobre el desarrollo adolescente no es algo nuevo. Ya Piaget (1932) expresó la importancia que la interacción con los compañeros tenía para el desarrollo de una inteligencia y una moral autónomas. Sullivan (1953) propuso que las amistades durante la adolescencia eran críticas para el desarrollo de una alta autoestima y una mejor comprensión de los demás. En general, tener amigos es un indicador de buenas habilidades interpersonales y un signo de un buen ajuste psicológico. Probablemente, porque los chicos con menos habilidades sociales y con más problemas psicológicos sufrirán más rechazo y tendrán más dificultades para establecer amistades; no

obstante, también se podría pensar en la relación inversa, es decir, en que tener amigos con los que compartir secretos y sentimientos contribuye a un mejor ajuste psicológico.

Los beneficios derivados de disponer amistades en esta etapa son abundantes. En primer lugar, se puede destacar el importante apoyo emocional que proporcionan y que puede ayudar al chico o a la chica a superar los altibajos característicos de la adolescencia, o algunas situaciones particularmente estresantes, como un fracaso académico o amoroso, o la separación o muerte de los padres. Hartup (1993) utiliza la denominación de relación de apego horizontal (el apego vertical sería el establecido con los progenitores) para referirse a las amistades íntimas entre adolescentes con capacidades y conocimientos similares. A lo largo de la adolescencia, el amigo íntimo va ganando importancia sobre otras figuras de apego, hasta el punto de que a partir de la adolescencia media se convertirá en la principal figura de apego. Teniendo en cuenta que estamos ante relaciones de apego, no es extraño que el tipo de vinculación del adolescente con sus amigos se vea muy influida por la relación que durante la primera infancia estableció con sus padres. Los modelos representacionales construidos a partir de esas primeras relaciones serían los responsables de esta continuidad relacional. Los chicos que establecieron una relación de apego seguro se mostrarán confiados, seguros y afectuosos en las relaciones de amistad; quienes se vincularon mediante un apego inseguro evitativo, tenderán a mostrarse fríos y distantes; por último, los chicos y chicas con modelos inseguros ambivalentes manifestarán una excesiva dependencia y la necesidad ansiosa de mantenerse estrechamente apegados a sus amigos.

Otra consecuencia positiva que pueden tener las amistades es la de proporcionar apoyo instrumental para la resolución de determinados problemas prácticos, así como información sobre diferentes temas como relaciones personales, sexualidad o asuntos académicos. De especial interés es la información que los amigos intercambian el uno sobre el otro, ya que disponer de una perspectiva diferente sobre sí mismos les ayudará a construir su propia identidad y a mejorar su autoconcepto (Berndt, 1996).

A pesar de la intensidad de las relaciones con los iguales, será frecuente que al inicio de la adolescencia chicos y chicas experimenten ciertos sentimientos de soledad, probablemente por encontrarse en una situación de transición entre la vinculación afectiva con los padres propia de la infancia y el establecimiento de las intensas amistades juveniles. Muchos adolescentes pasarán por un período de duelo o tristeza, por el debilitamiento de las intensas relaciones emocionales infantiles, antes de sumergirse de lleno en las nuevas relaciones de amistad, que adquirirán una intensidad hasta ahora desconocida. Aunque la mayoría de los adolescentes superarán sin problemas esta fase de transición, en algunos casos pueden aparecer dificultades, como ocurre con adolescentes que carecen de habilidades sociales y se muestran torpes en su relación con el grupo de iguales, con aquellos que residen en zonas apartadas y aisladas, o con los que se ven obligados a cambiar de escuela o instituto y romper con su círculo de amigos.

2.2 El conformismo ante los iguales

Aunque los efectos positivos de la relación con los iguales son indiscutibles, hay que destacar una perspectiva teórica diferente que pone el énfasis en las posibles consecuencias

negativas derivadas de estas relaciones. Hace bastantes años que Bronfenbrenner (1970) escribió que la reducción en los contactos con los adultos, unida a una mayor implicación con los iguales, llevaba a los jóvenes a la alienación, la indiferencia y el antagonismo social. Aunque ha llovido mucho desde entonces, son aún muchos los investigadores que consideran la influencia de los iguales como uno de los factores de riesgo más destacados para el surgimiento de conductas problemáticas y antisociales durante la adolescencia. Muchos programas dirigidos a la prevención del consumo de drogas entre jóvenes se basan en la presunción de que la influencia de los amigos lleva necesariamente a conductas indeseables. Pensemos por ejemplo, en los anuncios que podemos ver en nuestros medios de comunicación que inciden en la importancia de que chicos y chicas sepan decir <<no>> cuando los amigos le presionan para que consuman drogas.

Si durante los años escolares los padres estaban muy por encima de otras influencias, al llegar a la adolescencia tendrán que compartir su influencia con los iguales. El relativo distanciamiento de los progenitores, el mayor tiempo que pasan con los compañeros y el estar en plena fase de construcción de su identidad coloca a chicos y chicas en una situación de mayor susceptibilidad ante la presión de los iguales. Constanzo y Shaw (1966), en un conocido experimento, pusieron de manifiesto el incremento inicial y la posterior disminución del conformismo ante los iguales durante los años de la adolescencia. Una serie de chicos de edades comprendidas entre los 7 y los 21 años debían juzgar cuál de una serie de líneas tenía la misma longitud que una línea modelo. Cada sujeto debía responder después de otros compañeros que estaban de acuerdo con el experimentador para dar una respuesta incorrecta, asignándosele una puntuación en conformismo en función del grado de acuerdo que mostrara con las respuestas incorrectas de sus compañeros. Los resultados de este experimento mostraron que las mayores puntuaciones en conformismo eran obtenidas por los sujetos del grupo de 11-13 años, observándose un descenso a partir de esa edad. Estos datos indican que la susceptibilidad a la presión de los iguales es mayor durante la adolescencia inicial. Investigaciones más recientes se han servido de métodos distintos consistentes en presentar a los sujetos situaciones hipotéticas en las que sus compañeros le piden que actúe de una determinada forma. Estos estudios han encontrado tendencias evolutivas similares (Berndt, 1989). En la medida en que chicos y chicas vayan construyendo su identidad y haciéndose más autónomos, se harán capaces de resistir la presión del grupo.

Cuando se habla de presión de los compañeros, hay una tendencia a considerarla negativa y dirigida a buscar la implicación del chico o la chica en conductas antisociales; sin embargo, son muchas las ocasiones en que la presión es neutra e incluso positiva; pensemos, por ejemplo, en aquellas situaciones en que los compañeros tratan de evitar conductas indeseables por parte de algún amigo, o cuando procuran que se implique en actividades deportivas o académicas. Además, los jóvenes suelen mostrarse menos conformistas ante las presiones de los amigos cuando éstos buscan su participación en conductas negativas o antisociales (Berndt, 1996).

El hecho de que durante la adolescencia temprana se observe un aumento de la susceptibilidad ante los iguales no significa que todos los adolescentes se muestren igual de conformistas. En algunos casos, este conformismo es más acusado por tratarse de chicos y chicas muy necesitados del apoyo del grupo, bien porque sus relaciones familiares son poco

satisfactorias, o bien porque tienen un bajo estatus en el grupo y son ignorados o rechazados (Dishion, 1990). También hay diferencias claras en función del género: las chicas se muestran más conformistas que los chicos, quizá debido a que establecen relaciones más íntimas entre ellas y se muestran más preocupadas por pertenecer al grupo y ajustarse a sus expectativas.

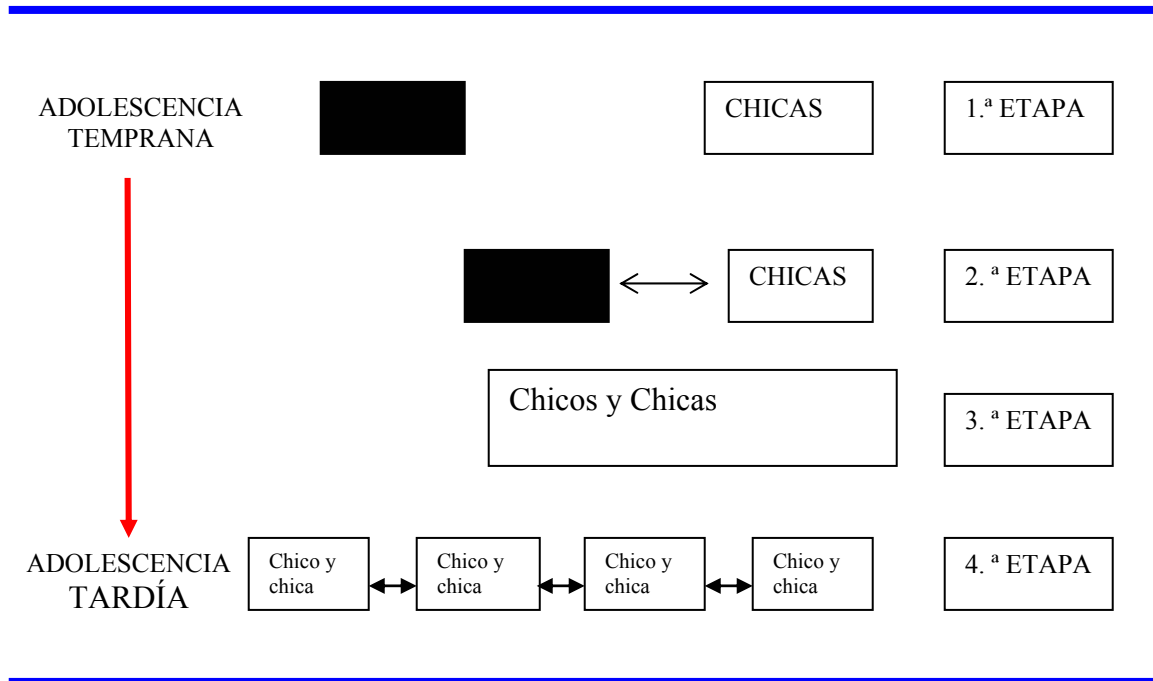
Hay que señalar también que no todos los compañeros tienen la misma capacidad de influencia. Sin duda, los amigos íntimos tendrán más capacidad de influir que quienes son sólo amigos superficiales, y estos más que quienes no lo son. Igualmente, el estatus social del chico o la chica que ejerce la influencia resulta decisivo, ya que los adolescentes tenderán a imitar, y a tomar como modelos de conducta, a aquellos compañeros a quienes admiran y perciben como habilidosos y populares.

Como conclusión, diremos que resulta errónea pensar que los vínculos con el grupo de iguales supongan una disminución de la influencia de los padres y un alejamiento de los valores familiares que llevan al adolescente a implicarse en conductas antisociales o poco saludables. Más bien cabe pensar que padres y amigos no compiten entre sí, sino que representan influencias complementarias que satisfacen diferentes necesidades del joven. Y todo ello sin olvidar que chicos y chicas suelen incorporarse a grupos formados por compañeros que tiene una extracción social y unos valores bastante parecidos a los suyos a los de su familia, por lo que el grupo tenderá más a reforzar los valores familiares que a anularlos o contradecirlos.

2.3 la evolución del grupo

el grupo de amigos va a constituir un contexto fundamental para el desarrollo de los adolescentes. No obstante, este grupo va a experimentar una evolución a lo largo de la adolescencia. Dunphy (1963) ha descrito en cuatro etapas la secuencia de evolución del grupo de iguales, secuencia que se resume en el cuadro 19.2. en una primera etapa, al comienzo de la adolescencia, la agrupación más frecuente es la pandilla formada por los miembros del mismo sexo. Esta pandilla unisexual es una continuación del grupo de amigos de los años escolares, y suele incluir de cinco a nueve miembros de la misma edad y probablemente del mismo colegio y vecindario. Estos chicos y chicas muestran un compañerismo muy acusado, forman un grupo bastante cerrado, poco permeable a otros sujetos, y se ven e interactúan a diario, planificando actividades para realizar los fines de semanas. En esta etapa. El grupo proporciona a sus componentes el apoyo y la seguridad necesarios para, en la siguiente fase, comenzar las relaciones con el otro sexo.

Cuadro 19.2 –Evolución del grupo de iguales a lo largo de la adolescencia



También cumple la función de promover conductas socialmente aceptables, como, por ejemplo, que sus miembros acepten las normas del grupo. Sin embargo, la pandilla de que hablamos puede tener algunos inconvenientes, como promover un excesivo conformismo entre sus miembros, impedir que los sujetos se relacionen con otros chicos o chicas que puedan aportar puntos de vista diferentes, e incluso herir la autoestima de otros adolescentes cuando se rechaza su incorporación al grupo. No obstante, las ventajas superan claramente a los inconvenientes

En una segunda fase, aun manteniéndose la separación entre grupos o pandillas de distinto sexo, comienza la interacción entre ellas. Se trata de una *interacción entre pandillas unisexuales* esporádica que se da los fines ambos sexos en aún algo torpe y ruda.

A continuación, y tras una fase de transición en la que las relaciones entre los grupos de distinto sexo se van haciendo más frecuentes, se forma la *pandilla mixta* a partir de la agrupación de las pandillas unisexuales. Esta pandilla suele incluir de 15 a 25 miembros de ambos sexos; los chicos son algo mayores que las chicas y hay una menor cohesión que en la pandilla unisexual, con una relación entre sus miembros algo menos íntima. Sus contactos no son tan cotidianos, reuniéndose de forma más esporádica que la pandilla unisexual. La pandilla mixta cumple la función de regular y estructurar las relaciones sociales, facilitando además el surgimiento de las relaciones heterosexuales, ya que sirve de claro aprendizaje en la relación con los miembros del otro sexo. También, al ser una agrupación más abierta, favorece la interacción con una mayor variedad de sujetos (de

distintas edades y barrios), lo que aumenta la heterogeneidad de la pandilla y fomenta el desarrollo del autoconcepto y la identidad.

Las pandillas van a presentar una gran variedad, diferenciándose entre sí en los estilos de vida de sus componentes -su forma de vestir, sus preferencias musicales, su actitud ante el sexo, el alcohol o las drogas- y ponen de manifiesto la diversidad de la cultura adolescente. Bradford Brown y sus colaboradores (Brown, Dolcini y Leventhal, 1997; Brown, Mory y Kinney, 1994) han estudiado en profundidad las características de estas agrupaciones, sugiriendo que las pandillas se definen fundamentalmente en relación con dos dimensiones; la actitud hacia los aspectos formales o académicos de la educación, y la orientación hacia la relación con los iguales; alrededor de esas dimensiones nucleares se concentrarán otras actitudes o comportamientos que van a definir el estilo de vida del grupo. Otro aspecto importante es que la pandilla va a condicionar las relaciones sociales de sus miembros, ya que se impulsan a chicos y chicas a relacionarse con algunos adolescentes y a ignorar o a evitar a otros. Además, establece normas sobre la forma de relacionarse no sólo con los iguales, sino también con los adultos: cómo han de ser las amistades, si intensas o superficiales; qué tipo de relaciones de pareja son convenientes, cómo manejar los conflictos en caso o en el colegio.

La última etapa trae consigo la desintegración de la pandilla, que pasa a convertirse en una serie de *parejas relacionadas entre sí*, que cada vez se reúnen con menos frecuencia. Pero ello nos introduce ya en otra temática que necesita ser analizada con más detenimiento y que se sitúa claramente en un momento evolutivo posterior al de las relaciones de grupo.

2.4 El inicio de las relaciones de pareja

El aumento del impulso sexual, unido a la imitación de los comportamientos adultos, va a favorecer que chicos y chicas empiecen a acercarse con interés al otro sexo. En el contexto del grupo o pandilla mixta es donde chicos y chicas van a empezar a sostener sus primeras citas; después, en la medida en que vayan ganando soltura y sintiéndose más cómodos en estas relaciones, empezarán a tener citas fuera del amparo del grupo.

Aunque existen diferencias entre adolescentes, la mayoría de las chicas empiezan a tener sus primeras citas en algún momento entre los 12 y los 14 años, mientras que los chicos lo hacen algo más tarde, entre los 13 y los 15. El momento de inicio parece estar determinado fundamentalmente por factores sociales, ya que la maduración más o menos temprana no influye demasiado sobre la precocidad de estas relaciones. Estas primeras relaciones de pareja son muy importantes para la vida social y emocional de chicos y chicas, y su calidad está asociada al grado de ajuste socio emocional. En sus primeras citas, chicos y chicas aprenden a interactuar con personas de distinto sexo, se divierten, experimentan los primeros escauceos eróticos y mejoran su prestigio ante el grupo de iguales, sobre todo cuando son vistos con una pareja muy deseable. Por ello, no es extraño que para sus primeras citas, chicos y chicas prefieran parejas que tengan mucho prestigio y sea muy valorados por sus compañeros.

Furman y Wehner (1994) argumentan que las relaciones de pareja durante la adolescencia temprana satisfacen cuatro tipos de necesidades: sexuales, de afiliación, de

apego, y de dar y recibir apoyo. Sin duda, las primeras relaciones que establecen los adolescentes servirán para satisfacer fundamentalmente las necesidades sexuales y las afiliativas (compañía y diversión), pero, en la medida en que vaya transcurriendo la adolescencia, estas relaciones serán más estables, y la pareja irá ascendiendo en la jerarquía de figuras de apego. Si a los 12 años la pareja ocupa el cuarto lugar a los 15 o 16 años la pareja ya suele haber alcanzado el primer lugar de la jerarquía, y podrá cubrir también las necesidades de apoyo, de apego y seguridad emocional.

Al igual que ocurría con las amistades íntimas, algunos estudios (Shaver y Hazan, 1988) apuntan una relación causal entre el tipo de apego establecido con los padres durante la infancia y el carácter de los vínculos afectivos con la pareja en la adolescencia y la adultez. Según esta línea de investigación, las diferencias individuales en el establecimiento de relaciones de pareja estarán muy influidas por el modelo representacional construido en la infancia. En efecto, las relaciones de pareja se asemejan a las que se establecen entre madre e hijo, pues unas y otras son relaciones muy íntimas y con contactos físicos estrechos. No obstante, no hay que olvidar que las relaciones de pareja muestran otras características, como la colaboración, la afiliación, o las interacciones simétricas, que no están presentes en las relaciones del niño con sus padres. Así, aunque el modelo representacional de la relación con los padres construya la principal contribución al establecimiento de relaciones íntimas, las relaciones de amistad también harán su aportación. Además, la experiencia del chico o chica en estas relaciones románticas irán modificando continuamente los modelos representacionales construidos. Por ejemplo, aunque un chico tenga una relación de apego seguro con sus padres, si es rechazado repetidamente en sus relaciones de pareja, podrá ver resentida la seguridad en los vínculos. Lo contrario también será posible: una chica que haya construido un modelo inseguro a partir de sus experiencias infantiles, podrá evolucionar hacia un modelo seguro si encuentra en sus relaciones de pareja el apoyo emocional y la sensibilidad hacia sus necesidades que estuvieron ausentes en sus relaciones con los progenitores.

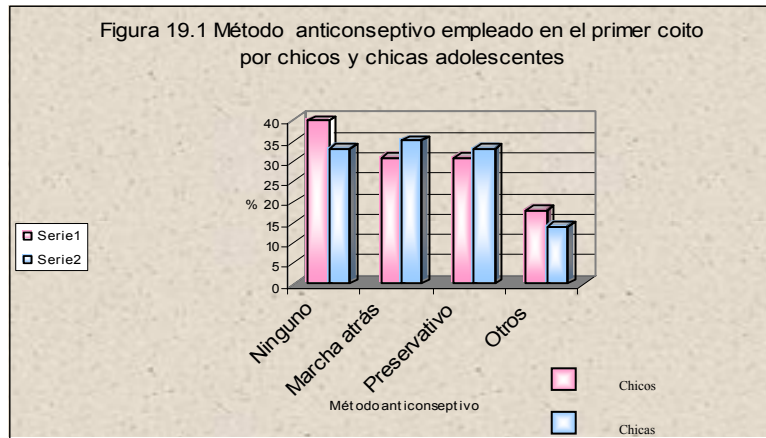
El comportamiento sexual es un ámbito en el que se manifiesta con especial claridad el carácter transnacional de la adolescencia. Chicos y chicas han dejado de ser niños y niñas, y van a ver cómo se insatisfacen sus deseos y necesidades sexuales como consecuencia de la maduración de sus cuerpos. La influencia social es en este terreno contradictoria: por un lado, se ejerce una importante presión para controlar y retrasar las manifestaciones sexuales durante este período; por otro, encontramos una creciente erotización de la sociedad a través de los medios de comunicación, especialmente en los mensajes dirigidos a jóvenes. No debe, pues, extrañarnos que nos encontremos con importantes problemas en esta área; insatisfacción, falta de información, embarazos no deseados, etc.

Niños y niñas ya manifiestan intereses y conductas sexuales como la masturbación, aunque va a ser en el ámbito de las primeras relaciones de pareja donde la conducta sexual empezará a manifestarse más claramente. La mayoría de los adolescentes se inicia en la práctica de la masturbación entre los 10 y los 15 años, aunque en algunos casos el inicio es más precoz (Oliva, Serra y Vallejo, 1993). Chicos y chicas se diferencian claramente en cuanto a sus actitudes ante esta actividad. Si para los chicos se trata de una práctica generalizada (el 98% de los chicos entre 15 y 20 años) y considerada sana y positiva (<<Dicen los médicos que no es malo; al revés, que puede ser en un momento dado hasta

buena, porque desahoga y relaja>>), entre las chicas la masturbación es menos frecuente (62%) y genera intensos sentimientos de culpa por considerarla una conducta impropia de las mujeres (<<Yo me tachaba de sucia por eso, incluso pesaba que era anormal>>, <<Si alguien te dice que una chica ha hecho eso, e parece escandaloso>>). No obstante, entre algunas chicas, generalmente las de más edad y mayor nivel educativo, las actitudes son más favorables a su práctica.

En la actualidad se observa en occidente una mayor liberalidad y permisividad en las actitudes y conductas sexuales entre los adolescente. Así, la mayoría de los estudios indican una mayor frecuencia y precocidad de las relaciones heterosexuales. Según los datos del informe Juventud en España de 1992, un 34% de jóvenes de menos de 18 años habían sostenido relaciones coitales. En 1996, los datos de este mismo informe (Martín y Velarde, 1996) indican que son ya un 43% los chicos y chicas que declaran haber tenido este tipo de relaciones antes de los 18 años. En términos generales, puede decirse que los 17 años es la edad media en la que los chicos dicen tener su primera relación sexual con penetración. Las chicas se muestran algo menos precoces y los 18 años representan la media edad para esa primera relación. Hay otras variables que también parece afectar a la edad de iniciación sexual; así, se detecta una mayor precocidad en las grandes ciudades, entre los chicos que no están escolarizados y entre quienes pertenecen a los estratos sociales más desfavorecidos. Probablemente, en estos estratos desfavorecidos sostener relaciones sexuales es una de las escasas conductas al alcance de estos chicos y chicas que pueden considerarse como un símbolo del estatus adulto. Algunas características familiares también parecen relacionadas con el inicio precoz de las relaciones sexuales; así, el grado de control o supervisión que ejercen los padres parece mostrar una relación curvilínea con la edad de iniciación, de forma que las relaciones sexuales son más probables cuando hay una secuencia de control o cuando la supervisión es muy estricta que cuando el control es moderado.

Es posible que las muchas campañas dirigidas a prevenir embarazos no deseados en adolescentes y jóvenes hayan hecho que el uso de anticonceptivos aumente algo en los últimos años. Un 78% de quienes sostenían relaciones sexuales en 1996 usaba algún método anticonceptivo, generalmente preservativos, lo que está por encima del 73% que declaraban hacerlo en 1992 (Martín y Velarde, 1996). No obstante, este uso suele ser esporádico, ya que sólo algo más de la cuarta parte de chicos y chicas declaran usar anticonceptivos en todas las relaciones que sostienen. Cuando se trata del primer coito, el porcentaje de adolescentes que usa algún método anticonceptivo es de un 33% como se muestra en la figura 19.1 (Oliva, Serra y Vallejo, 1993).



La tendencia ya comentada a iniciar las relaciones sexuales a una edad cada vez más temprana, unida a un uso no demasiado generalizado de métodos anticonceptivos, hizo que el número de embarazos adolescentes aumentase en España durante la década de 1970 y la primera mitad de la década de 1980 (Escario, 1994). A partir de ese momento la tendencia se invirtió, observándose un descenso continuado, descenso que probablemente es en parte consecuencia del aumento de interrupciones voluntarias del embarazo que se observa en España en la última década (Delgado, 1994).

Son muchas las justificaciones que pueden darse al escaso uso de anticonceptivos. Entre ellas se pueden señalar la escasa información sobre métodos anticonceptivos y sobre embarazo, probablemente como consecuencia de la ausencia de una educación sexual en los colegios. Además, determinadas características del pensamiento durante la adolescencia, como la fábula personal, pueden llevar al chico o a la chica a pensar que a pesar de la información que tienen sobre las más que probables consecuencias negativas derivadas del escaso uso de anticonceptivos, se trata de algo que nunca les pasará a ellos, como si tuviesen algún tipo de protección mágica. El no haber previsto que iban a sostener una relación sexual es otro argumento dado por los adolescentes para no usar anticonceptivos. Otro aspecto importante tiene que ver con las actitudes hacia su uso; así, es frecuente entre los jóvenes un cierto rechazo por pensar que el preservativo limita el placer o rompe la espontaneidad de un contacto sexual que debería ser natural y no planificado.

Un aspecto que merece ser destacado en el referido a las diferencias entre chicos y chicas en cuanto a forma de entender y vivir la sexualidad. Así, podemos decir que existen dos patrones de conducta sexual, uno masculino y otro femenino. El masculino estaría definido por una mayor precocidad promiscuidad y una mayor valoración del coito, que representa una importante señal de prestigio ante en grupo de iguales. El patrón femenino menestra una actividad sexual más reducida, menos gratificante y que genera más sentimientos de culpa. Además, en las chicas la conducta sexual está más integrada en otros componentes socio emocionales, por lo que hay una mayor vinculación entre sexualidad y afectividad. Estas diferencias de género son muy acusadas durante la adolescencia temprana, probablemente porque chicos y chicas se encuentran en un período crítico en cuanto a la construcción de su identidad sexual y necesitan mostrarse muy estereotipados en sus actitudes y conductas sexuales. Sin embargo, en la medida en que chicos y chicas crecen y

culminan este proceso, las diferencias van desapareciendo, y muestran unos patrones más andróginos y parecidos entre sí, sobre todo entre los adolescentes de mayor nivel educativo (Oliva, Serra y Vallejo, 1997).

El alto grado de intimidad que chicos y chicas alcanzan en sus relaciones de amistad, unido a las afectivas y sexuales de este período, hace que las relaciones homosexuales no sean infrecuentes entre adolescentes. Sin embargo, la mayor parte de ellos no va a continuar con este tipo de relaciones durante la adolescencia tardía o la adultez. También vamos a encontrarnos con el caso contrario; chicos y chicas que a pesar de sostener relaciones heterosexuales, comenzarán a forjar una identidad y una orientación de carácter homosexual. Se trata de un proceso lento que suele comenzar sobre los 13 años en el caso de los chicos y sobre los 15 entre las chicas, y se manifiesta por la falta de interés por las relaciones heterosexuales y el surgimiento de los primeros deseos hacia otros heterosexuales y el surgimiento de los primeros deseos hacia otros adolescentes de su mismo sexo, y que suele culminar al final de la adolescencia con la definición de una identidad homosexual (Savin-Williams y Rodríguez, 1993). La circunstancia de vivir en una sociedad homófona, que rechaza y ridiculiza este tipo de comportamientos, va a hacer que este proceso sea especialmente doloroso para los chicos y chicas de orientación homosexual. Si tenemos en cuenta que se trata de un prejuicio dirigido hacia una minoría invisible, ya que la mayoría de los sujetos tienden a ocultar esta condición, serán muchas las ocasiones en que un chiste o una broma despreciativa sean proferidos en ocasiones en que están presentes sujetos homosexuales. Por ello, la mayoría de chicos y chicas sienten deseos hacia compañeros o compañeras del mismo sexo tenderán a hacerse pasar por heterosexuales; incluso en algunos casos, un deseo de compensar sus referencias, se mostrarán muy masculinos o muy femeninas. Esta actitud tal vez no sea la más adecuada, ya que puede llevarles a despreciarse y desvalorizarse a sí mismos, con consecuencias muy negativas para la autoestima y la construcción de la identidad personal. Tampoco parece que la alternativa de asumir la condición homosexual esté exenta de inconvenientes, ya que estos adolescentes van a sentir en sus carnes el rechazo social en un momento evolutivo muy delicado. A nuestro juicio, y mientras desaparece este absurdo prejuicio, la medida más saludable para el adolescente tal vez consista en compartir sus sentimientos e inquietudes con algunas personas de confianza, como amigos, familiares u orientadores escolares, que le podrán proporcionar un apoyo emocional muy necesario.

4. Contexto educativos durante la adolescencia

Durante la adolescencia temprana va a tener lugar una importante transición en relación con el contexto educativo: el fin de la educación primaria y el inicio de la educación secundaria. Existe un amplio consenso entre investigadores y profesionales en considerar que esta transición educativa suele ir acompañada de una serie de problemas en la relación del chico o chica con la escuela. La disminución del rendimiento académico, la menor motivación hacia las tareas escolares, la falta de asistencia a clase o el abandono de la escuela, son fenómenos que irrumpen con fuerza al inicio de la educación secundaria. El comienzo de este último tramo de la educación obligatoria va a tener lugar en un momento en el que la mayoría de los adolescentes están experimentando los cambios físicos, psíquicos y sociales que suelen ir asociados a la pubertad, por lo que con frecuencia se le

ha atribuido la responsabilidad en el incremento del fracaso escolar: los nuevos intereses sexuales, los conflictos con los padres, los trastornos emocionales o los desengaños amorosos son considerados como potenciales perturbadores de la motivación del adolescente hacia la escuela. Es innegable que se trata de una hipótesis razonable y que nos ayuda a comprender muchas de las dificultades por las que pasan chicos y chicas durante la educación secundaria. No obstante, Eccles ha puesto de manifiesto con sus investigaciones (Eccles y otros, 1993; Eccles y otros, 1997) la responsabilidad del sistema educativo por su incapacidad para ajustarse a las nuevas necesidades del adolescente. La educación secundaria va a suponer una serie de cambios importantes en relación con el segmento educativo anterior; si estos cambios fuesen en sincronía con los cambios que se producen en el adolescente, y se dirigiesen a ajustar la escuela a las nuevas características de este período evolutivo, las consecuencias serían positivas para su adaptación escolar. El problema es que adolescencia y escuela secundaria parecen seguir caminos divergentes y abocados al desencuentro, lo que va a producir una clara falta de ajuste. Suele ocurrir que bien al inicio de la educación secundaria (12-13 años), o bien cuando comienza el segundo ciclo de este tramo (14-15 años), se produce el salto de la escuela instituto. El cambio de centro va a suponer en muchos casos una dispersión o ruptura del grupo de amigos, constituido alrededor de la clase o de las actividades deportivas y extraescolares. En un momento en que las relaciones con los amigos tienen una importancia fundamental para la estabilidad emocional del adolescente, esta desestructuración del entorno social puede repercutir negativamente en su adaptación a la nueva situación.

También se van a producir cambios importantes en el funcionamiento de las aulas. Así, en las clases de secundaria el profesor suele ejercer un mayor control y una disciplina más estricta que en primaria. Además, el currículum está muy estructurado y ofrece pocas posibilidades a los alumnos para la elección y toma de decisiones en relación con su propio aprendizaje: a qué dedicar el tiempo en el aula, qué actividades realizar, etc. Simmons y Blith (1987) encontraron una relación entre la madurez precoz de las chicas y una mayor restricción por parte de los educadores, las chicas más maduras físicamente percibían que sus profesores las controlaban más y que la escuela les ofrecía menos posibilidades de intervenir en tomas de decisiones que a sus compañeras menos maduras. Estas diferencias podrían ser debidas tanto a que realmente estas chicas eran tratadas de forma diferente, como a que tuvieran una diferente percepción como consecuencia de sus mayores exigencias de autocontrol. Probablemente ambos factores influyan conjuntamente, el hecho de que durante estos años chicos y chicas manifiesten una necesidad creciente de que se les permita tomar decisiones y controlar sus propios asuntos, hace poco recomendable estos cambios en el funcionamiento del aula, que bien puede tener unos efectos negativos sobre la motivación escolar.

También se observa un deterioro en las relaciones entre profesor y alumno con el paso a la educación secundaria. En general, las relaciones son más tensas, distantes y frías, llegándose en algunos casos a enfrentamientos entre el profesor y algunos alumnos. Este deterioro en las relaciones puede resultar muy perjudicial en un momento en el que se ha producido un cierto distanciamiento de los padres, y cuando chicos y chicas podrían beneficiarse enormemente, sobre todo de cara a la construcción de su propia identidad, del contacto con otros adultos que les ofrezcan puntos de vistas e ideas diferentes a aquellas que encuentran en el entorno familiar.

Otras modificaciones importantes que trae consigo la transición a la educación secundaria tiene que ver con el aumento de la competitividad. Es usual que se dé un aumento de las exigencias para superar los cursos, que las evaluaciones se realicen tratando de ajustarse a estándares externos que tiene poco en cuenta las características de los alumnos, y que además los resultados se hagan públicos. En alguna ocasión, incluso se realizan agrupaciones de alumnos en aulas diferentes en función de su nivel, lo que suele facilitar el rendimiento de los alumnos de mejor a costa de la segregación de los agrupados en los niveles más bajos. Todos estos cambios van a incrementar la comparación social entre los alumnos, y van a llevar a una mayor preocupación por la evaluación y la competitividad, lo que repercutirá negativamente sobre la autoestima y el sentimiento de la eficacia de unos adolescentes que se hallan especialmente centrados en ellos mismos y en su posición en el grupo. No resulta sorprendente que las calificaciones obtenidas por los alumnos experimenten un claro descenso que no se ve acompañado por una caída similar en las puntuaciones de los test de aptitudes o inteligencia; y si tenemos en cuenta que las calificaciones representan la mejor predicción de la motivación y el sentimiento de eficacia de los alumnos, el panorama no resulta demasiado alentador.

A la vista de todo lo anterior, parece que los cambios contextuales que la transición a la educación secundaria traen consigo son tanto menos convenientes cuando menos se ajustan a las necesidades que los chicos y chicas tiene en este momento evolutivo, lo que en parte justificaría el descenso de la motivación un el aumento en las cifras de fracaso escolar que se dan en este tramo educativo. La conducta de los chicos y chicas que abandonan la educación secundaria puede parecerse a la de un consumidor exigente que rechaza un producto que no satisface sus necesidades. Para muchos chicos y chicas la transición a la educación secundaria supondrá un auténtico punto de inflexión, ya que verán alteradas sus trayectorias en el sistema educativo por las bajas calificaciones y la falta de motivación hacia la escuela, lo que puede llevarles al fracaso escolar o el abandono, con lo que se le cerrarán muchas de las puertas que les llevarían a una mejor adaptación durante la edad adulta.

A pesar de estas dificultades, no todos los adolescentes se ven afectados de la misma forma por la transición a la educación secundaria, siendo muchos los alumnos que no experimenten dificultades. Hay diversos factores que hacen que algunos se adapten mejor y muestren una buena trayectoria académica. Algunos de los factores protectores tienen que ver con características familiares, como una buena relación con unos padres que apoyan la autonomía e individuación de sus hijos y se interesan e implican en sus cuestiones escolares. Otros factores están en el mismo sujeto que realiza la transición; una alta autoestima, un adecuado sentimiento de competencia personal, o un buen rendimiento escolar durante la educación primaria. Además, las características del centro educativo, así como el comportamiento y el estilo docente de los profesores, también pueden servir como un importante factor de protección.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo; “Apuntes para la elaboración de un modelo de los problemas vocacionales” En: Orientación Vocacional. Pp. 33–84.

*Licenciatura en Intervención Educativa
Desarrollo de la Adolescencia y de la Aduldez
Cuarto Semestre*

I EL MARCO DE REFERENCIA

Apuntes para la elaboración de un modelo de los problemas vocacionales¹

...que cada sucesiva derrota hay un acercamiento a la mutación final, y que el hombre no es, sino que busca ser, proyecta ser, manoteando entre palabras y conductas y alegría salpicada de sangre y otras retóricas como ésta.

J. Cortázar

Introducción

Quienes estamos abocados a la tarea de resolver los problemas de orientación vocacional hemos tropezado con el obstáculo que planteaba la carencia de un modelo teórico que permitiese: 1) tener una visión comprensiva, amplia de los problemas; 2) establecer relaciones causales entre fenómenos, y 3) distinguir entre problemas vocacionales y otros problemas de personalidad.

Las páginas que siguen no intentan formular una teoría, ni tampoco un modelo teórico. Son más bien un estímulo para la reflexión sobre algunos problemas surgidos de la práctica clínica con adolescentes que buscan asesoramiento para resolver problemas de vocación.² Por momentos parecen encontrarse algunas respuestas, algunas explicaciones. De todos modos no pretendo dar unas ni defender otras, sino más bien comunicar más dudas y ordenar de algún modo las preguntas. Cuando ha surgido de alguna hipótesis admisible y útil, en el contexto del descubrimiento que es la praxis clínica, me he atenido a ella, pero no traspaso aquí más que aquéllas a las que un número considerable de casos aportan cierta evidencia empírica. Me atengo a la advertencia de Freud:

“Creo que es lícito dejar libre curso a nuestras hipótesis, siempre que conservemos una perfecta imparcialidad de juicio y no tomemos nuestra débil armazón por un edificio de absoluta solidez.” (La interpretación de los sueños, O. C., S. Rueda, p. 247).

¹ Este capítulo es el resumen de las clases que sobre el tema dicté en la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires. He mantenido intencionalmente el tono coloquial y las reiteraciones que, redundantes en un texto escrito, llevan a la relectura de algunas ideas que me parecen claves.

² Escribí este libro pensando en consultantes adolescentes. Esto, en un comienzo, constituyó una preocupación, pues pensé en el carácter restrictivo que este hecho implicaba. Pero rápidamente se me hizo evidente que la restricción no era fruto del azar sino del hecho que la problemática vocacional se estructura y emerge como dificultad precisamente en la adolescencia. En nuestro medio más del 64% de los consultantes solicitan asistencia cuando están por concluir la enseñanza media. Véase Tavella, N. (17) y Leibovich, A. y Wolf, L. (32).

Del objeto al sujeto en orientación vocacional

Cuando en 1575 Huarte de San Juan escribió Exámen de los genios, lo dedicó a Felipe II de España en un prólogo en el que decía:

“Ninguno ha dicho con distinción y claridad qué naturaleza es la que hace al hombre hábil para una ciencia y para otra incapaz y cuántas diferencias de ingenio se hallan en la especie humana, y qué artes y ciencias corresponden a cada uno en particular y con qué señales se habría de conocer qué era lo que más importaba”.

El autor se proponía establecer una distinción entre los “ingenios” humanos y en función de ello brindar un aporte significativo para la actividad pedagógica. Su teoría estaba centrada en una fundamentación biologista –así la llamaríamos ahora- ya que entendía que los distintos “ingenios” se heredaban los padres eran los encargados de detectar cual era la “naturaleza” de sus hijos y en función de ello contribuir a su formación y prevenir desajustes sociales, pues entendía que para lograr un equilibrio social era necesario que cada uno llevara a cabo la tarea según su “naturaleza”.

Eso fue hace 400 años. El progreso científico ha introducido muchas modificaciones en los supuestos de Huarte de San Juan. Por ejemplo, nadie podría ahora en duda que si existe algo llamado “vocación”, no sería en absoluto algo innato, sino, más bien, adquirido. Nadie consideraría hoy que la naturaleza humana es de índole exclusivamente constitucional. Se atribuye más importancia al aprendizaje que a lo congénito. Al mismo tiempo el avance de la tecnología exime a los padres de la responsabilidad de estimar cuáles son los “ingenios” de sus hijos. Esa “tecnología” psicológica supone que puede observar las diferencias entre los individuos de un modo acabado. Al mismo tiempo nadie vacilaría en afirmar que existe una complejidad social mayor que ha permitido que las posibilidades, los campos de trabajo y las tareas profesionales están mucho más diversificadas y que aparezcan nuevos roles.

A pesar de todas estas diferencias, e incluso en la actualidad, la orientación vocacional sigue básicamente viciada por los mismo supuestos que tenía el Examen de los ingenios del año 1575. Por más que se haya desplazado el énfasis de una naturaleza biológica a una cultural, se sigue pensando que la gente está por algún motivo, más preparada para ciertas tareas que para otras.

Además, un supuesto semejante subyace en el hecho de estimarse que el ajuste social puede establecerse si se pone al hombre correcto en el lugar correcto (the right man in the right place), lo que constituye un planteo psicologista y por lo tanto parcial y falaz, en el análisis de los ajustes y desajustes sociales.

Por otra parte, y esto constituye el tercer supuesto, es que si se observan diferencias entre las personas, es preciso aconsejarles que se ocupen de tareas diferentes.

El error mayor de estos supuestos, que a veces impregnan la orientación vocacional contemporánea, consiste en entender al hombre como un objeto de observación, diagnóstico, estudio y orientación para el especialista. Bastaría con calibrar este sólo detalle para que toda la orientación vocacional cambiara de sentido: si se deja de pensar en el ser humano como objeto de observación, diagnóstico y orientación (reactor) y se lo entiende como un sujeto (proactor) de conductas, se verá al mismo tiempo algo que es común a los hombres y dejaremos de preocuparnos por aquello que los hace diferentes (el ingenio, las facultades, las aptitudes o los intereses); se percibirá en los hombres algo que, aunque vago, se podrá llamar provisoriamente su capacidad de decisión, su posibilidad de elección.

En este enfoque cabe todo un cambio de óptica, principalmente porque incorpora a la tarea de orientación vocacional una dimensión ética. La ética surge del hecho de que, al considerar al hombre sujeto de elecciones, consideraremos que la elección

del futuro es algo que le pertenece y que ningún profesional, no capacitado que esté tiene derecho a expropiar.

Me doy cuenta de que este enfoque tiene implicaciones filosóficas, ideológicas y científicas. Filosóficas porque supone toda una concepción del hombre que va más allá de la ciencia, una valoración del hombre y no solamente una concepción científica del mismo. Ideológicas porque al decir: “posibilidad de elección”, “derecho de opción”, estoy pensando en la vida real concreta de los seres humanos, y el análisis de la libertad y de sus causales y las formas de conquista exceden el marco de la ciencia y no se agotan, ni mucho menos, en el contexto de la explicación psicológica. Es una cuestión de ideología. Científicas y técnicas porque este planteo modifica los conceptos básicos de la orientación vocacional, en sus aspectos teóricos y técnicos, para satisfacer distintos supuestos o puntos de partida.

La omisión, intencional o no, del análisis de los supuestos metafísicos (filosóficos, antropológicos e ideológicos) de toda actividad científica crea la falsa idea de que la tarea, en el campo de la orientación vocacional, es simplemente una cuestión de tests, mediciones y pronósticos más o menos “objetivos”. Esto tiene que ver con el problema de la medición en psicología.

Lord Kelvin decía que “cuando no podemos medir, nuestro conocimiento tiene un carácter pobre y poco satisfactorio”. Este planteo se lo formulan muchos científicos sociales. Se tiene a veces un complejo de inferioridad que lleva a realizar mediciones como si por esto nuestros planteos fueran más científicos. Un psicólogo (G. Miller [38]) contestó que sería una buena defensa argüir que:

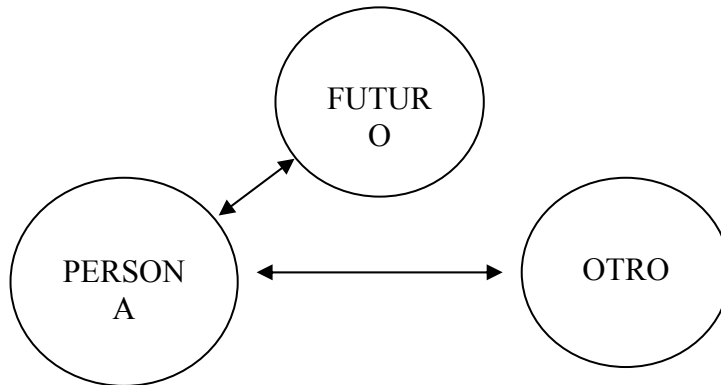
“Si nuestro conocimiento es pobre y poco satisfactorio, la última cosa que debemos hacer es realizar mediciones... la probabilidad de que por causalidad llegáramos a medir aquello que debe medirse resulta desechable, y no obstante muchos científicos sociales y hombres de ciencia dedicados al estudio del comportamiento confiaron en que la medición es la piedra de toque de la respetabilidad científica y se han precipitado en buscar números antes de saber lo que en realidad esos números pudieran significar.”

Si realmente tuviéramos en claro cuán poco es lo que sabemos acerca de los diferentes tipos de inteligencia y actitud, las diferencias entre tipos de interés, etcétera, requerido para una profesión determinada, caeríamos menos veces en el error de convertir el número en un fetiche y podríamos restituirle su simple y “humilde” valor instrumental.

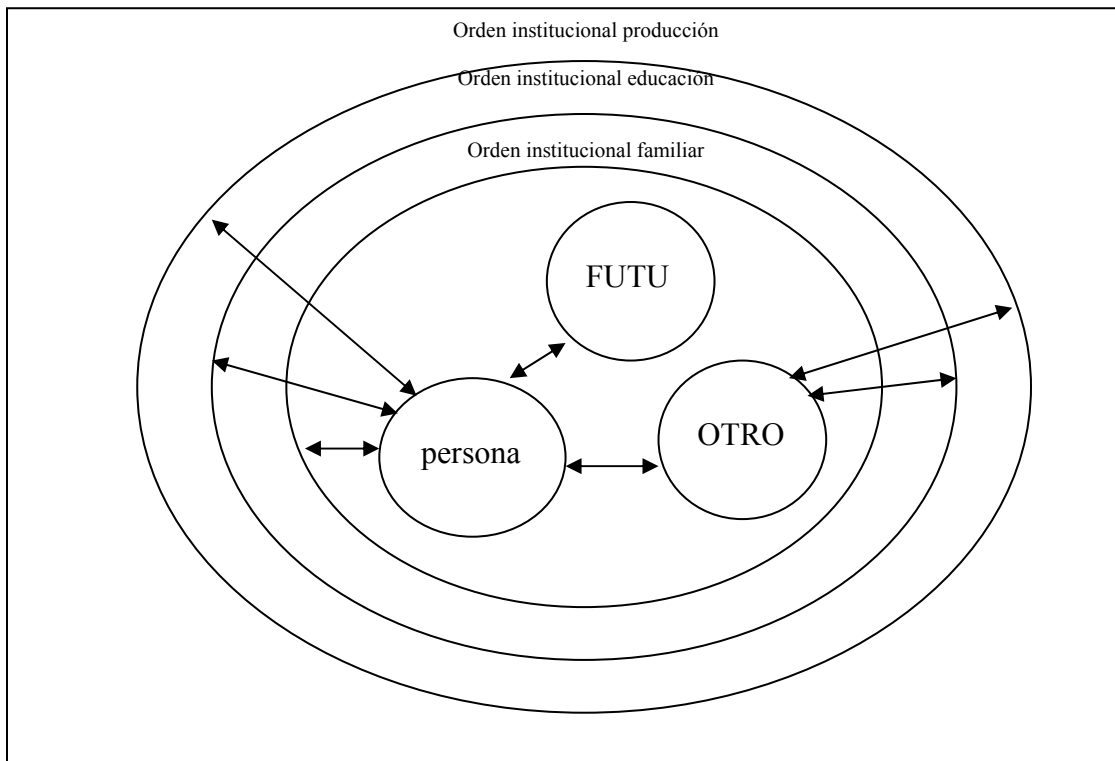
Para corregir esta distorsión bastaría pensar que cuando un adolescente va a la consulta de orientación vocacional, en forma implícita (y a veces explícita) plantea que busca algo que lo haga feliz. Quizá no llegue a decir una cosa tan sencilla como ésta y emplee otro tipo de formulación (por ejemplo “quiero realizarme” o “quiero hacer algo en lo que me sienta realizado”). Nunca, y en esto el adolescente es más sagaz que muchos psicólogos, llega a buscar sólo el nombre de una carrera; lo que va “a buscar” es algo que tiene que ver con la realización personal, la felicidad, la alegría de vivir, etcétera, como quiera que esto se entienda. Los psicólogos estamos acostumbrados a ver lo que el adolescente es. Al adolescente le preocupa más lo que puede llegar a ser. Si asumimos esto, veremos que la tarea de orientación vocacional tiene que ver necesariamente con alguna concepción del hombre.

La persona no es sino lo que busca ser

Un joven que concurre a orientación vocacional demuestra estar preocupado por su PERSONA en relación con su FUTURO. Concurre a un orientador para buscar ayuda, lo cual indica que en ese vínculo con el futuro está comprometiendo a OTRO.



Lo que pase en su proceso de orientación vocacional tendrá que ver básicamente con la interacción de estos tres factores. “Lo que pase” significará algo, estará expresando relaciones directas o indirectas respecto del futuro del consultante, pero además será un emergente de un contexto social más amplio.



Sociedad global

El contexto social puede ser analizado en términos de órdenes y esferas institucionales (Gerth y Milis [18]). Por órdenes estos autores entienden el conjunto de instituciones que persiguen una misma finalidad. Hablan de cinco órdenes institucionales: religioso, político, militar, familiar y de la producción. En lo que concierne a la orientación vocacional, interesan de manera más directa las relaciones de la persona que elige con dos de ellos: el orden institucional de la producción y el orden institucional familiar.

Con el término esfera se refieren a ciertas organizaciones de productos y procesos culturales que tienen que ver con todos los órdenes institucionales. Llamamos, por ejemplo, esfera del status a la forma de organización jerárquica de los individuos, sea cual fuere el orden institucional a que se aplique. Lo mismo ocurre con el sistema de símbolos, la tecnología y la educación. Si bien es cierto que en cualquier orden están previstos los recursos mediante los cuales se incorporará a los individuos que lo forman parte de ese orden (esfera educacional), al mismo tiempo hay Instituciones (organizaciones) cuya fundamental es la incorporación del individuo a los distintos órdenes institucionales. De ahí que consideraré a la educación como un orden institucional. Todo lo que ocurra en la relación Persona-Futuro-Otro, es emergente de un contexto más amplio que los engloba (estructura social) y en un sentido más restringido, del orden institucional producción, familia y educación.

Veamos algunos tipos de relaciones: en cuanto a la institución familiar, la persona mantiene vínculos de especialísima importancia. Se encuentra precisamente en un momento particular de su vida en que intenta “desatelizarse” (Ausubel [5]), separándose de un sistema del cual es un elemento periférico, para convertirse en el núcleo de otro sistema. En cuanto al orden institucional educación, las personas concurren a orientación vocacional porque les preocupa definir, por lo común, sus estudios futuros. Si se trata de un adolescente, estará terminando su segundo ciclo de enseñanza y sus posibilidades de prever el futuro tendrán relación con el contacto que haya tenido con la institución educativa de la que proviene. Si habla de ingresar a la universidad tendremos que tener en cuenta las características de esa institución a la cual se dirige y que, supuestamente, lo preparará para vincularse con el orden institucional de la producción.

(En el esquema, las flechas van y vienen para subrayar el hecho de que la persona no es solamente “moldeada” dentro de estas instituciones sino que al mismo tiempo, por su propia presencia, las moldea; o sea que las conductas, son expresión del contexto más amplio, pero en función de una relación dialéctica no lineal. El adolescente no está determinado pasivamente por la escuela, ni por la familia, ni por el trabajo.)

El polo Futuro también tiene relación con el orden institucional de la educación, en la medida en que muchas veces se pide asesoramiento acerca de qué carreras seguir. Para el adolescente, el futuro es una carrera, una universidad, profesores, compañeros, etc. No es un futuro abstracto sino personificado y al mismo tiempo desconocido. El Futuro es también para él una familia, y su inclusión en el sistema productivo de la sociedad que vive.

El psicólogo como profesional está también, de hecho, ubicado en el sistema productivo: su conducta también está por ende condicionada por la organización del sistema productivo del cual forma parte. Y en la medida en que es un técnico que ha recibido una formación especializada, también mantiene vínculos con el orden institucional educación.

El futuro tiene una importancia actual-activa en tanto proyecto para el adolescente, y forma parte de su estructura de personalidad en ese momento. No hay nadie que esté en el futuro; aunque para la fantasía del adolescente el psicólogo sí lo esté y represente la imagen de él mismo dentro de una cantidad de años.

Sería necesario también incluir la dimensión temporal en un modelo de los problemas vocacionales. No sólo cambiará el adolescente, sino también y al mismo tiempo su contexto, en una forma quizás imposible de prever.

Las dimensiones del problema

De este modo estructural podrían vincularse mejor muchos temas dispersos que inciden en la orientación vocacional; por ejemplo, cómo influye en ella el contexto social más amplio. El sistema de valores imperante en una comunidad dada acerca del destino de la gente y del peso que tiene la educación en la posición social de sus miembros determinará el sentido y hasta la existencia del campo de la orientación vocacional. Basta pensar cuán poco sentido tendría la orientación vocacional en una estructura de castas donde las actividades de los hijos están determinadas de antemano según la posición social de sus padres, o cómo puede variar la orientación vocacional, según que se la aplique en una sociedad con economía planificada o no planificada.

El contexto social también influye en cuanto a los sistemas de gratificación. En términos muy generales, estos tienen que ver no sólo con el nivel de ingresos de los distintos profesionales sino con otras formas de gratificación que la gente pueda encontrar en su tarea. Muchos adolescentes, por ejemplo, plantean: “Me gusta tal cosa, pero no me quiero morir de hambre”; otros quieren elegir una carrera como “trabajo” y otros como “hobby”. El conflicto del primer caso y la disociación del segundo son atingentes al adolescente, pero no cabe duda de que expresan una disociación que existe en el contexto de los valores sociales más amplios.

Son muy pocos los afortunados que pueden obtener las gratificaciones que “depositan” en el hobby y en el trabajo integradas en una misma tarea. En una sociedad alienada esto es prácticamente imposible: De ahí –nuevamente- que un modelo de los problemas de orientación vocacional debe incluir variables sociológicas, económicas e históricas. Baste como ejemplo señalar la influencia que tiene la educación en la determinación de la clase social. En una sociedad llamada de clases abiertas, el ejercicio de una profesión puede determinar la movilidad social ascendente y a muchos adolescentes les preocupa la idea de no seguir ningún estudio por el desprestigio que eso podría implicar.

Es obvio mencionar la incidencia que tiene en el problema la organización educacional. Al fin y al cabo la educación es un medio para acceder a un rol ocupacional adulto. Recibir la instrucción, formación y enriquecimiento necesarios para ejercer una tarea productiva dentro de la comunidad y dejar de ocupar un papel fundamentalmente receptivo es la función primordial -no siempre asumida- de la educación sistemática.

Con frecuencia se observa que al adolescente le gustaría estudiar la carrera X y trabajar en la profesión Z. Advertimos aquí la disociación en dos cosas que tendrían que estar unidas, pero la ruptura o disociación existe a menudo no sólo en el adolescente sino entre la universidad y la comunidad.

El mismo tipo de consideración y problema aparece al examinar la incidencia del contexto familiar. De ahí que un modelo de los problemas de orientación vocacional no podrá excluir el análisis de estas dimensiones. Un nivel de análisis pedagógico y sociofamiliar resulta imprescindible para comprender la situación de quien elige, puesto que su análisis no se agota ni se clara desde una perspectiva exclusivamente psicológica.

Será preciso analizar los vínculos con el “otro”. Me refiero no sólo al psicólogo, sino al hecho de que la elección siempre tiene que ver con los otros (reales y fantaseados). El

futuro nunca es pensado en abstracto: nunca se piensa en una carrera o en una facultad despersonificadas. Siempre será esa carrera o esa facultad o ese trabajo que cristaliza relaciones interpersonales pasadas, presentes y futuras. Habrá que examinar las relaciones con aquellos otros con los cuales se establecen relaciones primarias (miembros de la familia, pares o de otro tipo, por ejemplo, pareja) y esos otros con los cuales se mantiene una relación de naturaleza secundaria (fundamentalmente profesores, psicólogos o técnicos; desde el bedel que atiende en una facultad, la primera cara que conoce de ese mundo al que quiere ingresar, hasta el responsable de becas de una institución, que puede determinar o influir directamente sobre el futuro de quien elige).

El futuro implica roles adultos y se trata nuevamente de un futuro personificado. No hay ningún adolescente que quiera ser ingeniero “en general” o acomodador de cine “en general” o psicólogo “en general”. Quiere ser como tal persona real o fantaseada que tiene tales o cuales posibilidades o atributos y que supuestamente los posee en virtud del rol ocupacional que ejerce. Es decir que el “yo quisiera ser ingeniero” nunca es solamente “yo quisiera ser ingeniero”, sino “yo quiero ser como supongo que es Fulano de Tal, quien es ingeniero y tiene tales ‘poderes’ que quisiera que fuesen míos”.

Qué hacer, quién ser

Para un adolescente definir el futuro no es sólo definir qué hacer sino fundamentalmente definir quién ser y, al mismo tiempo, definir quién no ser. Cuando el adolescente se preocupa sólo por el qué-hacer, el psicólogo debería restituirle la parte de la realidad que esté escamoteada. Tendrá que mostrarle qué forma de ser elige o quiere elegir. Y cuando se preocupa sólo por el qué cosa ser, tendrá que mostrarle qué relación tiene el quehacer concreto con ese modo de ser que se propone asumir.

Los verdaderos problemas de la orientación vocacional tienen que ver con el “realizarse” que plantea el adolescente en la consulta. Con un realizarse realizando, o sea con un “llegar a ser” vinculándose con objetos. Creándose y creando en la relación con determinados objetos de la realidad externa e interna. Es una cuestión de vínculos.

Quisiera introducir una diferenciación en lo que generalmente se subsume bajo el término vínculo.

En el vínculo que el adolescente establece con el futuro tendremos que diferenciar aspectos manifiestos y no manifiestos.

Estos últimos no son necesariamente latentes, en el sentido de inconscientes o reprimidos. Entre vínculos manifiestos y no manifiestos podrá producirse correlación, oposición, contradicción, disociación, etcétera. Los vínculos no manifiestos son tan “reales” como los manifiestos, y los manifiestos también comprenden fantasías (conscientes e inconscientes).

Los vínculos pueden ser actuales, pasados y potenciales. Los primeros son siempre los aspectos manifiestos y no manifiestos de la relación con el profesional. Condensan y expresan vínculos pasados (de la historia del sujeto) y potenciales (con objetos del futuro en términos de proyectos). El psicólogo centrado en los vínculos actuales diagnostica los vínculos pasados y opera sobre los potenciales. (Véase el capítulo sobre entrevistas.)

La persona que elige

Quien elige es un adolescente en la mayoría de los casos. Resulta pues redundante plantear que, por serlo, está en edad de experimentar grandes cambios. Estos son tan continuos, tan

amplios, tan definatorios de la edad adolescente que hacen pensar en un individuo sometido a una continua crisis. Llega a sorprender que en medio de una crisis tan intensa el adolescente pueda realizar tareas tan importantes como las que debe llevar a cabo: definirse ideológica, religiosa y éticamente, definir su identidad sexual su identidad ocupacional (concepto de Erikson).

Parece extraño que un sujeto afectado tanto por tal monto de movilidad interna como por su relación con los demás, pueda llevar a cabo todas estas tareas. Y la pregunta no debería ser “¿por qué este adolescente no puede elegir?” sino “¿por qué este adolescente, en un momento tal como aquel en que se encuentra, puede no obstante llevar a cabo una elección?”

Responde al consenso común la aseveración de que la adolescencia es un período de crisis, transición, adaptación y ajuste. En los cambios involucrados en el tránsito de la infancia a la edad adulta, el individuo ha de encontrar distintos modos de adaptarse en áreas y niveles diversos y hallará en ese proceso dificultades cuya magnitud determinará una adolescencia más o menos conflictiva, más o menos tensa. Una de las áreas en que ese ajuste habrá de realizarse se refiere precisamente al estudio y el trabajo, entendidos como medio y forma de acceder a roles sociales adultos. Cuando se realiza ese ajuste en el plano psicológico, decimos que el sujeto ha alcanzado su identidad ocupacional.

La identidad ocupacional será considerada por lo tanto no como algo dado sino como un momento de un proceso que se halla sometido a las mismas leyes y dificultades que aquel que conduce al logro de la identidad personal. Este planteo descarta de plano la idea de que la vocación es algo dado, un “llamado” o destino preestablecido que hay que descubrir.

Dado que la identidad ocupacional es un aspecto de la identidad del sujeto, parte de un sistema más amplio que la comprende, es determinada y determinante en la relación con toda la personalidad. Los problemas vocacionales tendrán que entenderse entonces como problemas de personalidad determinados por fallas, obstáculos o errores de las personas en el logro de la identidad ocupacional.

La identidad ocupacional es la autopercepción a lo largo del tiempo en término de roles ocupacionales. Llamaré ocupación al conjunto de expectativas de rol. Con esto estoy destacando el carácter estructural, relacional, de nuestro problema, porque la ocupación no es algo definido desde “adentro” ni desde “afuera”, sino su interacción. Las “ocupaciones” son los nombres con los que se designan expectativas que tienen los demás individuos respecto del rol de un individuo.

Es necesario, por ejemplo, que se deje de pensar en el médico en abstracto. La ocupación de médico es definida en un contexto de interacción social. No hay un médico “general” ni una ocupación médica en abstracto. El carácter concreto esta dado por el hecho de que la ocupación es el nombre que recibe la síntesis de expectativas de rol en un contexto histórico social determinado.

Por rol entiendo una secuencia pautada de acciones aprendidas, ejecutadas por una persona en situación de interacción.³

La asunción de roles puede producirse en forma consciente o inconsciente. En el primer caso (aunque nunca es exclusivamente consciente), el rol es ejecutado por una persona que al asumirlo manifiesta poseer una identidad ocupacional. Cuando la asunción del rol es inconsciente, esas acciones adoptadas, que se realizan según una secuencia pautada y en un

³ Para el análisis de las aceptaciones de “rol”, véase Rocheblave-Spenlé. Ana M. (43).

contexto de interacción social, tienen que ver más con las identificaciones que con la identidad del ocupante del rol.

Muchas veces podemos conocer cuál es la resultante de una identificación, pero no qué es lo que determina esa identificación. Sabemos que el adolescente que camina como el papá, lo hace porque se ha identificado con él. Si el padre de un adolescente es abogado y el hijo quiere estudiar Derecho, podemos suponer entre otras cosas, que se ha identificado con el padre, pero tal suposición no basta para comprender para qué y por qué se ha identificado con el padre y por qué se ha identificado con ese aspecto del padre que es la ocupación y no con otros.

Puede haber elegido la misma carrera que el padre, sin que ello se deba específicamente a una identificación, así como puede haber elegido una carrera completamente distinta y eso sí deberse a una identificación con su progenitor. Cuando hablo de identificación me refiero a su función defensiva; tiene sentido si la ubicamos como una forma de superar un conflicto o una contradicción. En cambio hablaré de identidad cuando las identificaciones pierden el carácter defensivo original. Es decir, parafraseando a Allport (3), cuando hay una autonomía funcional de las identificaciones. Con esto estoy anticipando que una elección basada sobre identificaciones no es por fuerza una mala elección. Puede ser una buena elección si se hace con autonomía de los motivos originales que dieron lugar a la identificación con determinado ejecutor de un rol ocupacional.

La identidad ocupacional se desarrolla como un aspecto de la identidad personal. Sus raíces genéticas se asientan básicamente sobre el esquema corporal y están sujetas desde el nacimiento a las influencias del medio humano. Por esto, la identidad ocupacional así como la identidad personal tienen que entenderse como la continua interacción entre factores internos y externos a la persona.

El concepto de ego involvements elaborado por Sheriff y Cantril se me ocurre particularmente eficaz: el mundo de objetos, personas, valores y actividades que el yo “envuelve” convirtiéndolo en propio y personal constituye un sedimento que desde la más temprana edad constituirá poco a poco la protoidentidad ocupacional.

La identidad ocupacional también tiene que ver con el esquema corporal (de la misma manera que la identidad personal) sobre todo porque el “espacio del ello” (Schilder [44]) está presente en toda profesión.

En toda profesión hay una relación con objetos que están “fuera” del espacio propio (personas, máquinas, herramientas, edificios), que pertenecen a un espacio distinto de nosotros, pero con los cuales nos relacionamos a partir de nosotros. En esas relaciones el gesto, el movimiento y la actitud corporal incluyen componentes mágicos. Podemos verlo fácilmente en profesiones antiguas, como la del hechicero, pero la práctica clínica prueba que el profesional moderno, maduro, no está exento de depositar cualidades mágicas en sus actos profesionales.

Las características o cualidades mágicas de las acciones instrumentales están presentes en todos los adolescentes que eligen una carrera universitaria. Por más racionales que sean, por más sanos que sean, se sienten como el “aprendiz de brujo” cuando creen que aprendiendo determinadas acciones o movimientos pueden lograr efectos en la realidad.

En cierto modo la omnipotencia mágica tiene bastante relación con la idea de que los hombres “invierten las relaciones con la naturaleza y la ponen a su servicio, en lugar de adaptarse a la naturaleza”. En esta relación, que es real, hay bastante lugar para la omnipotencia. No faltan motivos para sentirse “omnipotente” si trabajando en un laboratorio, se consigue producir sustancias artificiales. Hay bastante lugar para la magia si,

siguiendo determinadas técnicas instrumentales aprendidas, se puede lograr que una persona “loca” “se vuelva” cuerda. Toda técnica, sume todo por lo que tiene de ritual, constituye un depositario óptimo de fantasías omnipotentes ligadas a la magia del gesto, la palabra y la acción.

El sentimiento de identidad ocupacional se ha gestado sobre la base de las relaciones con los otros. En esas relaciones algunos aspectos merecen una atención particular:

a) LA GENESIS DEL IDEAL DEL YO

Las relaciones gratificantes o frustrantes con personas ejecutoras de roles sociales - parientes, amigos, otros- con las que el niño se identifica consciente o inconscientemente, tienden a pautar el tipo de relación con el mundo adulto en términos de ocupaciones. Las ocupaciones se consideran siempre en relación con las personas que las ejercen, de ahí que las ocupaciones que forman parte del espacio psicológico de la persona nunca gozan de neutralidad afectiva. El “yo quisiera ser ...” de los chicos es siempre un “yo quisiera ser como fulano que posee tales o cuales virtudes y que ha establecido tal o cual relación conmigo”. Así como el ideal del yo se establece sobre la base de identificaciones con adultos significativos, el ideal del yo en términos ocupacionales se establecerá en términos de relaciones, cargadas afectivamente con personas que ejecutan roles ocupacionales.

b) IDENTIFICACIONES CON EL GRUPO FAMILIAR

En lo que concierne a los problemas de orientación vocacional deben tenerse en cuenta dos aspectos:

a) la percepción valorativa que tiene el grupo familiar acerca de las ocupaciones en función de los sistemas peculiares de valor-actitud del grupo, y

b) la propia problemática vocacional de los miembros del grupo familiar.

Desde luego la división de ambos problemas es arbitraria y sólo persigue fines heurísticos, El grupo familiar constituye el grupo de pertenencia y de referencia fundamental y es por ello que los valores de ese grupo constituyen anclajes significativos en la orientación de la conducción del adolescente, tanto si la familia opera como grupo de referencia positivo cuanto si opera como grupo de referencia negativo.

El segundo de los aspectos considerados es tal vez el más importante. Las satisfacciones o insatisfacciones de los padres y de otros familiares significativos en función de sus respectivos ideales del yo, y la vivencia de las mismas, juegan un papel importante en lo que concierne a las influencias que, desde chico recibe el adolescente en su hogar.

Los grupos de que forma parte el individuo pueden ser pura él tanto de pertenencia como de referencia e incidir en su conducta sólo en un sentido o en ambos. El grupo familiar influye con toda seguridad en ambos sentidos, aunque vale la pena recordar que los grupos “refieren” la conducta a un marco formativo que puede operar de un modo positivo o negativo. Entre los distintos grupos de pertenencia y/o referencia puede existir coherencia, integración, contradicción, oposición, complementación, articulación, etcétera. Por esta razón, justamente no basta conocer la pertenencia del adolescente a tales o cuales grupos para entender la génesis de su identidad ocupacional. Esta expresa más bien la internalización de su percepción de la pertenencia y/o referencia y el modo -coherente, confuso, integrado, conflictivo, etcétera- en que incida sobre el yo la múltiple pertenencia y/o referencia.

Los procesos de relación e internalización de los grupos son mecanismos de identificación, tanto auto como aloplásticos, (Lagache, [31]), con ellos. La identificación se establece con el grupo como totalidad, su status y rol dentro del mismo, las personas que lo conforman, su sistema de valores, etcétera. Se trata de un fenómeno complejo: no basta saber que un adolescente pertenece a un grupo de hoy scouts, por ejemplo, para explicar su interés por la sociología, aunque “de alguna manera” haya una relación. La situación será completamente diversa si el adolescente está identificado en ese grupo con un rol subordinado o de líder, si es un miembro aceptado, rechazado o aislado, etcétera.

Otro tanto ocurre con el grupo familiar. El hecho de que en una familia de médicos el adolescente quiera estudiar medicina puede implicar la existencia de vínculos tan diversos con el grupo (pero sobre todo con el grupo internalizado) como el sometimiento, la cooperación, rivalidad, protección, reparación, etcétera.

La complejidad de esta variable se revela en el siguiente ejemplo: durante varias entrevistas una adolescente no atinaba a hablar de las carreras y se limitaba a criticar a sus padres y la educación recibida en el hogar, pésima según ella en comparación con otras. Cuando descubre en una guía de estudios la profesión de educadora familiar, piensa que tal vez sea ésta la profesión apropiada para ella. Sin embargo, persisten sus dudas entre seguir esta carrera “u otra más larga”, “más difícil y seria”, que “me gusta, pero con la que mis padres no estarían de acuerdo porque creen que en realidad una chica no debe proseguir estudios superiores”.

Si esta adolescente se hubiera decidido finalmente por la carrera de educadora familiar, su acceso a la identidad ocupacional ¿nos estaría revelando un intento reparatorio de su grupo familiar interno al ayudarlo y ayudarse a crecer, o bien a un momento paralizante al mismo, que obstaculiza el acceso a una profesión considerada por esta adolescente como más valiosa y enriquecedora? Se trataría, según cómo lo analicemos, de una elección autónoma o de una elección que defiende del conflicto a la manera de un síntoma que trama con los términos del mismo sin integrarlos ni superarlos.

c) IDENTIFICACIONES CON EL GRUPO DE PARES

Opera de la misma manera que el grupo familiar, pero a diferencia de él nunca es tomado como grupo de referencia negativo. Por otra parte la pertenencia al grupo de pares es algo adquirido y que debe ser defendido. En ese sentido el sometimiento a las normas del grupo es mayor y las transgresiones son vividas como generadoras de culpa intensa. Por otra parte el “seguir juntos”, que aparece sólo ocasionalmente en relación con el grupo familiar, es muy importante con referencia al grupo de pares y determinará posiblemente imágenes profesionales distorsionadas.

Lo dicho en cuanto al grupo familiar vale también para el grupo de pares, con la diferencia de que la cultura de pares (la cultura de la sociedad adolescente) es más próxima e imperativa, porque funciona principalmente sobre el carril de la sanción por exclusión. De este modo los valores del grupo de pares son a veces, mucho más imperativos para un adolescente que los valores del grupo familiar. Nuevamente, habrá que examinar si hay contradicción, síntesis u oposición entre el grupo familiar y el grupo de pares del adolescente que consulta.

Todo adolescente que plantea una contradicción entre los valores del grupo familiar y los valores del grupo de pares nos está hablando de una disociación de su propia identidad, de

identificaciones con los dos grupos que él no puede integrar. Pero al mismo tiempo nos está hablando de contradicciones entre la sociedad más amplia y la sociedad adolescente, de la que aquellas identificaciones son un efecto.

d) IDENTIFICACIONES SEXUALES

Si bien es cierto que nuestra sociedad se encamina hacia la igualdad de oportunidades ocupacionales para varones y mujeres, no es menos cierto que las ocupaciones no son consideradas como sexualmente neutras. Hay ocupaciones más o menos “masculinas” o “femeninas” y el adolescente integra esta valoración dentro de su identidad ocupacional. Los patrones culturales en cuanto al rol social del hombre y la mujer son internalizados a lo largo de las etapas cubiertas por la génesis de la identidad ocupacional del adolescente y juegan un papel importante como causales de gustos, intereses, actitudes e inclinaciones.

La crisis de identidad en la adolescencia

Por crisis se connota generalmente algo así como ruptura de una forma establecida de relación. Muchas veces esa imagen esconde lo complementario: la idea de pasaje, de reajuste, de nueva forma de adaptación. Crisis tiene que ver con algo que muere y con algo que nace, es decir que crisis tiene que ver con la idea de desestructuración y reestructuración de la personalidad.

Todo adolescente es una persona en crisis en la medida en que está desestructurando y reestructurando tanto su mundo interno como sus relaciones con el mundo exterior. Del resultado de la tolerancia a esta crisis y de los mecanismos empleados para superarla surgirán formas de relación con su mundo interno y su mundo externo, cualitativamente distintas de las relaciones mantenidas anteriormente. Justamente, la tarea más importante de un orientador vocacional consistirá en ser un buen continente de la crisis adolescente y no actuar la urgencia que el consultante tenga por superarla y que ha depositado en el experto.

Lo que se desestructura y reestructura es toda la personalidad adolescente. Por personalidad se pueden entender muchas cosas distintas; pero todo el mundo estará de acuerdo en considerar que lo que define fundamentalmente a la persona es el hecho de poder ser un objeto para sí.

Este hecho se traduce en la sensación de que “yo soy yo”. Para que esto ocurra (posiblemente ningún adolescente siente claridad que él es él) la experiencia tiene que organizarse tres parámetros.

En cuanto al TIEMPO, alguien siente que él es él, por ejemplo, porque tiene determinados proyectos que siente como si fueran suyos. Expresan aspiraciones propias que conjugan lo que el individuo quiere alcanzar con una estimación de lo que puede alcanzar.

En el parámetro temporal destacamos también las expectativas respecto de uno mismo del mundo, de los otros. Hablo de aspiraciones propias o maneras de ser que se quieren alcanzar. Siguiendo la terminología freudiana hablaríamos del ideal del yo.

Según esta línea, el modo en que las personas se aproximen, al ideal del yo determinará el monto de autoestima. Puede distinguirse entre ideal del yo e imagen de sí. Ideal del yo es un modelo, una fuente de motivaciones axiológicas, en tanto la imagen de sí surge de la confrontación de este modelo con los status, roles y actividades que realiza el sujeto.

En cuanto al ESPACIO, el sentimiento de “yo soy yo” surge fundamentalmente sobre la base del esquema corporal que discrimina entre un espacio propio (interno) y un espacio no propio (externo).

El esquema corporal no es sinónimo de cuerpo sino de su representación. Schilder habla de un espacio del yo y un espacio del ello; el primero, regulado por el proceso secundario y el segundo, por el primario. Una hipótesis es que las distintas técnicas ligadas a las ocupaciones implican formas instrumentales, es decir, procesos yoicos, pero “empapados” de procesos primarios de relación con el espacio.

Un ejemplo sencillo; una adolescente de quinto quiere elegir geografía. La elección de la carrera y la descripción del objeto carrera con el que desea vincularse estaban determinados por el deseo de poseer instrumentos para conocer, reconocer y modificar, su cuerpo, respecto del cual tenía problemas especiales (era una chica muy gorda). Su descripción de la geografía es realmente, y tenía mucho que ver con “saliendas y profundidades” que constituían su inconsciente preocupación. La carrera era algo instrumental que ella estudiaría en función de su proyecto yoico, pero el mismo se hallaba teñido de procesos primarios de naturaleza mágica referidos al control del propio cuerpo, del propio espacio interno.

En cuanto a los OTROS, la sensación de que “yo soy yo” tiene que ver con “mis relaciones con los demás”. Las relaciones con los demás se expresan fundamentalmente en un vínculo de doble carril, que son los procesos proyectivos e introyectivos. La “extensión” de la persona nunca coincide con el límite de su piel, sino que incluye todos los objetos que puede llamar “míos”. Su guardapolvo, su consultorio, su taller, su banco, sus instrumentos de trabajo, son parte de la persona, lo mismo que su familia, su grupo de amigos, su escuela, su barrio, etcétera.

Los límites de la persona surgirán de la discriminación o del balance que se establezca entre los procesos proyectivos e introyectivos y de su carácter discriminado o masivo.

La estructura de la personalidad se definirá por el interjuego de los tres parámetros esbozados someramente. En un adolescente está caracterizada sobre todo por un acercamiento a nuevos objetivos de la realidad. Este acercamiento supone la puesta en vigencia de procesos de discriminación y jerarquización de los objetos de la realidad. Estos se realizan solamente si el conocimiento de sí lo permite y, sobre todo, si el ejercicio de las funciones yoicas es adecuado.

Consideraré al Yo como un nombre de siete funciones básicas de la personalidad, que son: en primer lugar la adaptación a la realidad, entendida como una adecuación de medios a fines y como una síntesis entre originalidad personal y aceptación de pautas sociales o de soluciones preinventadas.

Veo, por ejemplo, un fracaso en esta función yoica en un adolescente que se niega a ser “original” en su elección y a reconocer que su elección es su elección y pide al psicólogo que le narre “cómo se elige en general”, no aceptando “inventar” su propia manera de elegir; o una inadecuación medios-fines, si desconoce evidentes y serias dificultades personales que le impiden alcanzar los fines que pretende lograr ejecutando determinada tarea (por ejemplo un adolescente muy corto de vista que quiere ser neurocirujano).

Otra función yoica es la interpretación de la realidad: tiene que ver sobre todo con la discriminación entre yo y no yo. Esto se ve alterado si las identificaciones proyectivas e introyectivas son masivas. Una de las características manifiestas más notables de un adolescente que va a la consulta vocacional es la alteración de esta función.

La interpretación de la realidad tiene que ver también con la percepción de la realidad discriminada en cuanto a figura y fondo.

La tercera función yoica está en relación con el sentido de la realidad. Esta función se entiende mejor por la negativa. La realidad no tiene sentido para un adolescente (o para un adulto) cuando no puede encontrar coherencia en sus acciones ubicándolas en los tres parámetros de tiempo, espacio y otros. En esos casos se pierde el sentido de la realidad y por lo tanto, simultáneamente, el sentido de las propias acciones; se desconoce así la coherencia de las conductas y la pertenencia de ellas a uno mismo. En forma extremada esto se manifiesta como despersonalización. Sin llegar a ese extremo, un individuo normal puede pasar por momentos en que desconozca el sentido de sus acciones, por ejemplo, cuando no las puede ubicar dentro del proceso “dar-recibir”, o cuando no integra las conductas como “dentro” o “fuera” de su propio espacio o cuerpo. Cuando el sentido de la realidad se mantiene, el individuo tiene la evidencia de que él es un ser vivo, de que es un ser real, de que existe y coexiste. Cuando algunos de estos sentimientos desaparecen nos enfrentamos con un fracaso del sentido de realidad.

La cuarta función yoica está constituida por las defensas. Quizá convendría hablar de mecanismos protectores en lugar de mecanismos de defensa, término que tiene connotaciones específicas ligadas a lo patológico. Son mecanismos protectores de la desestructuración de la personalidad y operan cuando el yo anticipa los conflictos mediante la percepción de señales de alarma. En el adolescente esta función yoica, de anticipación y protección frente a peligros que anticipa, no tiene la misma plasticidad que en la persona adulta sana, sea porque no hay correspondencia entre el peligro anticipado y el peligro real, sea porque las defensas son demasiado estereotipadas o demasiado rígidas. El hecho de que un adolescente “tenga” mecanismos defensivos no nos dice nada respecto de su yo, hasta tanto no veamos cuál es el monto de esas defensas y cuál su grado de estereotipia y sobre todo de qué se está defendiendo. Por ejemplo, sabemos que se defiende de algo cuando quiere elegir rápido, pero todavía hará falta indagar de qué se está protegiendo y cuáles son las fantasías ligadas a ese miedo a dejar pasar el tiempo o miedo a tomarse demasiado poco tiempo.

La quinta función yoica tiene que ver con las relaciones de objeto. El Yo establece el vínculo con los objetos y, respecto de la orientación vocacional, interesa esta función en cuanto a las conductas narcisistas, a las conductas simbióticas y a las conductas ligadas con la elaboración de duelos. Todas estas conductas tienen que ver con el manejo especial y el cambio de los objetos que examinaremos más adelante.

La sexta función está constituida por las funciones autónomas. El término “autónomo” le corresponde a Hartmann(20), que plantea la necesidad de destacar que el Yo no surge de un conflicto entre el Ello freudiano y la realidad, ni es la defensa su {única función. Tiene una orientación positiva hacia la realidad que se realiza a través de mecanismos adaptativos como el pensamiento, el lenguaje, la voluntad, etcétera.

Siempre conviene examinar si estas funciones yoicas corresponden a la “zona libre de conflictos del yo” adolescente o a la zona del yo no libre de conflicto, comprometida en la defensa.

Esto enseña a distinguir por ejemplo, si “el orden” que un adolescente busca a través de determinada carrera expresa un mecanismo defensivo de tipo obsesivo, o si por el contrario refleja una conducta adaptativa autónoma respecto de los conflictos, que eventualmente habrían podido dar lugar a esa pauta de conducta o a ese rasgo de carácter en el pasado,

pero de la que ya se ha constituido en secundariamente autónoma de esos mismos conflictos contra los cuales surgió como defensa.

Una persona puede tener características que los profesiogramas indiquen como consecuentes para determinada profesión, pero que pueden corresponder a la zona del Yo comprometida en los conflictos, de modo que seguir tal profesión (a la cual puede ajustarse perfectamente) es exponerla a enfermarse aún más.

Por ejemplo, una persona obsesiva que quiere ser bibliotecaria y es rigurosamente ordenada, será considerada por el profesiograma perfectamente apropiada para tal ocupación, pero al orientador le preocupa no sólo qué elige sino también quién elige, advertirá que esa es una relación enfermante que debe prevenir, asumiendo un rol psicoprofiláctico.

La séptima función yoica tiene que ver con la síntesis, la integración, la homeostasis, etcétera.

Estas funciones que he resumido podrán estar más o menos alteradas en un adolescente, pero es una característica casi común a todos los adolescentes cierta disfunción yoica, producto de la crisis evolutiva que enfrentan.

Otra característica de la personalidad de un adolescente es la caracterización del mundo externo favorecida por la salida de la reedición de la situación edípica propia de los comienzos de la adolescencia.

De la manera como se resuelva esta reedición de la situación edípica dependerá la calidad y la manera en que se puedan caracterizar nuevos objetos del mundo externo. Esto tiene que ver con las vicisitudes de los instintos ligadas a la elaboración de duelos.

Para muchos autores, como por ejemplo Arminda Aberastury(1), la dinámica de toda adolescencia, normal o conflictuada tiene que ver con la elaboración de tres duelos básicos: el duelo por los padres, el duelo por el cuerpo infantil y el duelo por la formas infantiles de relación (rol e identidad).

Hay duelos quizá más difíciles de percibir, pero que se hallan más claramente ligados con la elección de una carrera. Son los duelos por la pérdida de la omnipotencia. La relación con nuevos objetos y el conocimiento más claro de la realidad y de los propios límites implican un ataque severo a la omnipotencia. Este ataque tiene un aspecto bueno y gratificante para el adolescente y, conjuntamente, un aspecto frustrante porque le revela que no es omnipotente ni en sus posibilidades de reparar; si esto es bien percibido por quien consulta, se le abrirán posibilidades e elegir bien, como veremos más adelante.

Una tercera característica del adolescente tiene que ver con el logro de la identidad. Erikson(13, 14) la define como la confianza en que la igualdad y la continuidad interna coincidan con la igualdad y la continuidad de significado que tiene para los otros y para sí mismo.

El término identidad me pareció adecuado para intentar crear un modelo de los problemas de orientación vocacional por que debido a la índole misma del concepto, se patentizan las dos vertientes que intervienen en la elección de una profesión u ocupación: la mismidad social y la continuidad inferior. Se trata de un concepto útil para integrar los factores internos y externos, para articular las expectativas de los otros respecto de los individuos y su coherencia o no con las expectativas, aspiraciones, ideal del yo, adecuación del nivel de aspiraciones a las posibilidades, etcétera, que se relacionan con la mismidad interior.

La identidad ocupacional, como vimos, está relacionada con el desarrollo de la identidad, entendida en sentido amplio, y sólo arbitrariamente podemos fragmentar la identidad ocupacional respecto de la identidad sexual, familiar, etcétera.

La identidad se gesta, como vimos, sobre tres puntos: grupos, procesos de identificación y esquema corporal, y se traduce en una serie de pares antitéticos: el sentimiento de quién es uno y quién no es; quién quisiera ser y quién no quisiera ser; quién cree que debe ser y quién cree que no debe ser, quién puede ser y quién no puede ser; quién se permite ser y quién no se permite ser, de todo lo cual surgirá, o no, una síntesis.

La identidad seguramente no emergerá al final de un proceso de orientación vocacional ni posiblemente hasta que hayan transcurrido muchos años. Pero el orientador que tiene adelante a un adolescente que no sabe si ha de estudiar ingeniería o arquitectura, se está enfrentando con la lucha entre estas contradicciones. Hay contradicción entre quién se quisiera ser y quién se siente que no se quisiera ser; entre quién quisiera ser y quién se permite ser, etcétera.

En el adolescente, como en cualquier persona, reina una enorme confusión respecto de todos estos problemas, pero en él es seguramente más intensa, porque cada uno de ellos está en relación con los vínculos manifiestos y no manifiestos que tenga con los otros. El quién cree que es supone una identidad con otros, reales o fantaseados; también el quién quisiera ser o no quisiera ser, quién se permite ser, quién no se permite ser, etcétera, tienen que ver con identificaciones con los otros. Si hay confusión es porque hay confusión en la identificaciones introyectivas con los otros.

Todo conflicto ante la elección de una manera de ser a través de algo que hacer (de una ocupación) expresa una no integración de identidades diversas. Todas las dudas del joven respecto de “quién quiere ser” obedecen a identificaciones que no han sido integradas todavía. Decimos que cuando estas identificaciones se integran y pierden el carácter defensivo o protector original, el adolescente ha alcanzado su identidad ocupacional.

Las identificaciones acontecen durante toda la vida; si bien las identificaciones de una persona que ha logrado su identidad tienen un carácter discriminado, son funcionamiento autónomas y corresponden a la zona del yo libre de conflicto.

En cambio las identificaciones de un niño o de un adolescente tienen un carácter defensivo, surgen de la lucha, del conflicto entre opciones y de la necesidad de superarlos mediante la puesta de sí en el lugar de otro o de la puesta del otro en lugar de sí mismo.

Para lograr la elaboración de esta situación la sociedad concede un tiempo a sus miembros, que Erikson (cf. op. cit.) llama moratoria psicosocial. En esta moratoria las tareas fundamentales de un adolescente son la discriminación, la selección y la elección de las identificaciones.

En estas tareas los objetos “viejos” pesan sobre los objetos nuevos, interfieren en la relación con ellos, le dan un sentido peculiar. Por eso elegir algo nuevo, decidirse por algo, siempre implica dejar de lado, dolorosamente, todo lo demás. Quizás el problema de orientación vocacional del adolescente esté más vinculado a todo lo que tiene que dejar, que a lo que tiene que tomar. Pero no sólo lo que tiene que dejar, sino también a las fantasías respecto de lo que deja y de las consecuencias fantaseadas ante el abandono de los objetos que desecha. Consecuencias para él y, naturalmente, para los demás.

La identidad negativa es una interferencia en el logro de la identidad ocupacional. Es el producto de las identificaciones con los aspectos rechazados, fundamentalmente por el grupo familiar. Se llama identidad negativa porque es lo contrario de lo que el grupo familiar espera que sea el adolescente. Así, si el grupo familiar espera que siga la tradición familiar, que estudie una carrera “importante”, larga, de prestigio y que reporte dinero, un adolescente con identidad negativa podrá hacer valer más los motivos de evitación (Zytowsky [53]) y por lo tanto no querer estudiar, actuar esta oposición al grupo familiar

convirtiéndose en un pésimo alumno de la carrera y llegar al fracaso para demostrar, de ese modo, que es lo contrario de lo que los padres quieren que sea. La identidad negativa, surgida de la identificación con los valores rechazados por el grupo familiar, sirve para o cumple la función de aplacar ansiedades persecutorias. Es una forma de sometimiento a lo temido. Cuando la identidad negativa surge de la identificación con personajes o con grupos “malos”, según los valores de ese adolescente, se puede hablar de una identificación con el agresor. Todo “agresor” externo representa, por depositación, una característica interna temida por el grupo y/o el individuo. Esa característica interna, o “lo que no se debe hacer”, lo que “no se permite hacer”, “lo que no se quiere ser”, es lo que el adolescente revela como su identidad. “Soy lo que no debería ser, lo que no quiero ser, lo que no me permito ser.”

Desarrollo de la identidad ocupacional

Según Ch. Bühler (10), la vinculación de los individuos con las ocupaciones pasa evolutivamente por cinco etapas; cada una de ellas ofrece características y determinantes específicos.

La primera es la del Crecimiento. El crecimiento de la vocación se extiende hasta los 14 años, según Super (47). En esta etapa predominan sucesivamente las fantasías, los intereses, las capacidades. Entre los 4 y los 10 años, la vocación está determinada por fantasía, que expresa necesidades básicas del niño. El interés pasa a primer plano entre los 11 y 12 años. Aquí no se habla necesidades, sino de gustos (en términos motivacionales hablaríamos de “necesidades”, ubicándonos en modelos de búsqueda de estímulos o de objetos).

Los intereses dejan su lugar a las capacidades entre los 13 y los 14 años. Ellas pasan a predominar en función del entrenamiento de púber, sobre todo en su período escolar. Las habilidades que él reconoce en sí mismo son una función del entrenamiento escolar. La escuela primaria le brinda la oportunidad de probar cuán hábil es en distintos tipos de tareas. En este período de crecimiento el autoconcepto (autoimagen, identidad) está asentado sobre la base de la identificación.

La segunda etapa es según Bühler la Exploración. Para Superarse extiende entre los 15 y los 24 años. El autoconcepto no está centrado solamente en las identificaciones, sino predominantemente en el ejercicio de roles. Hay una mayor discriminación. Super divide la etapa en tres momentos: el de las tentativas, entre los 15 y los 17 años, en que la elección de los roles va a ser ejercitada sobre la base de la fantasía; el de transición entre los 18 y los 21 años, en que hay una mayor consideración de la realidad que permite confrontar las necesidades, los gustos y los intereses, en las oportunidades que brinda la realidad; y el de ensayo, que se extiende entre los 22 y los 24 años. En éste el individuo localiza un área de la realidad, discriminada entre todas las demás, la elige como propia (sobre la cual puede operar) y se relaciona con ella más directamente.

Es fácil advertir que, en general, la extensión de la carrera universitaria es abarcada por la etapa de exploración. No es raro por lo tanto, que durante la misma reaparezcan crisis vocacionales; lo raro sería que no aparecieran. Esto justifica que la terminación de la carrera universitaria suponga una reedición de la crisis vocacional nacida en el momento inicial. Hipotéticamente, según cómo se haya elaborado la elección de la carrera, el profesional graduado se relacionará con su campo de trabajo.

La tercera etapa es la del Establecimiento. Se extiende en los 25 y los 44 años y tiene dos momentos. El primero, de ensayo que supone el cambio de áreas, implica todas las

vicisitudes en cuanto a la elección de campos de trabajo dentro de una misma profesión; en qué, dónde, cómo trabaja, con quién ha de trabajar, en qué tarea, en qué especialización, etcétera. El segundo momento, de estabilización, es puramente creativo desde el punto de vista personal y más claramente reparatorio. Luego vienen otras dos etapas, una de mantenimiento y otra de declinación, en la que aparece una desaceleración ligada a actividades menores, una preparación para el retiro y luego un período final de retiro.

Un esquema reducido mostraría tres grandes etapas:

- a) Elección fantaseada (hasta promediar la adolescencia)
- b) Tentativa de elección (en la que se conjugan intereses, capacidades, sistema de valores. etc., con algún proyecto vocacional).
- e) Elección realista (que comprende: C1 = exploración de un área de la realidad; C2 = cristalización de un vínculo con un área de la realidad; y C3 especificación del vínculo con un área de la realidad (Véase Super, [48]).

El explorador

El momento en que el adolescente concurre a la consulta es el de la exploración. De modo que nunca un proceso de orientación vocacional terminará con la consolidación plena de una identidad profesional. Esto ocurrirá muchos años después.

El término “exploración” es útil porque sugiere la idea de alguien que se interna en un lugar desconocido. Hay adolescentes que “se animan” a ser exploradores y adolescentes que “no se animan”. El explorador tiene en cuenta qué es lo que va a explorar y con qué equipo irá de exploración. De la síntesis de estos dos factores surge el concepto de situación.

La situación designa la percepción que tiene el adolescente de aquello que va a explorar y de aquello con que cuenta para la tarea.

Las situaciones pueden ser de cuatro tipos, según el monto de ansiedad, el tipo de conflictos y las defensas evidenciadas en la conducta del adolescente: predilemáticas, dilemáticas, problemáticas o de resolución.

a) Cuando la situación es predilemática, el adolescente tiene el aspecto de alguien a quien “no le pasa nada”. Es el adolescente que no se da cuenta de que tiene que ir de exploración. Es el adolescente que en general es traído a la consulta y no sabe para qué viene, por qué viene y qué intereses tiene en eso. Ni siquiera parece darse cuenta que tiene que elegir. Son adolescentes muy inmaduros y que establecen con el psicólogo una relación filo-paterna, lo que nos está revelando defensas intensas, consistentes son todo en la delegación por identificación proyectiva. Los conflictos son ambiguos, hay confusión entre Yo y no Yo, la que se evidencia también por el hecho de que son los padres quienes los traen a la consulta, es decir que ellos se hacen cargo de una función yoica que es la anticipación.

b) Situación dilemática es aquella en la que el adolescente se da cuenta de que algo le pasa, que hay algo importante alrededor de él, o algo importante que tiene que hacer. Hasta tal punto puede verse “invadido” por la urgencia, que la ansiedad tendrá características confusionales, expresadas, por ejemplo, en el miedo de que si no élige algo nunca dejará de ser adolescente o nunca se separará de la escuela secundaria.

En cuanto a los conflictos, son ambiguos y ambivalentes. No hay una buena discriminación entre parte y todo. En esta situación los adolescentes se confunden y cuando hablan de carreras están en realidad hablando de materias, cuando hablan de materias están hablando de profesiones, cuando hablan de profesores, están hablando de padres, etc. Las defensas

más salientes son: la disociación, la identificación proyectiva masiva, la negación. Si aparece una negación de la situación dilemática, el adolescente empieza a mostrarse como en una situación predilemática: “Yo no tengo problemas, que otros se las arreglen”.

c) En la situación problemática el adolescente parece realmente preocupado. Se caracteriza porque las ansiedades son moderadas, pudiendo ser persecutorias o depresivas. En general, en esta situación los adolescentes oscilan rápidamente entre ansiedades persecutorias y depresivas en distintos momentos de la entrevista. Son momentos de creación, Los conflictos son divalentes, hay más discriminación, menos confusión, pero no hay todavía integración. Frente a esta situación, los planteos que formulan son dicotómicos. “Tal cosa me gustaría para realizarme, tal otra me daría dinero” “Tal cosa les gusta a mis padres, pero ésta me gusta a mí.” Para tal cosa soy hábil, pero no me interesa”; o bien, “Sé lo que me gusta pero no sé qué hacer”, o “Sé qué hacer, pero no lo que me gusta”.

Las defensas que aparecen son la proyección, la negación y veces el aislamiento, cuando uno de los términos del conflicto es el afecto. “Las cosas que me gustan son las que me preocupan.” entonces los sentimientos por el objeto con que está vinculado son aislados y ya no se siente tan preocupado. “Desaparece mi problema, yo me convierto en un elector técnico que juzga con absoluta objetividad y sin ningún compromiso emocional.” Es distinto el aislamiento de la negación que hace un adolescente cuando su situación es predilemática. Por ejemplo se trata de un aislamiento si expresa: “yo sé que me gusta la ingeniería pero no me siento hábil en matemáticas, entonces la ingeniería no me gusta”. En cambio el adolescente que presenta su elección en términos predilemáticos no sabe bien qué le gusta ni qué no le gusta; no sabe ni lo que puede ni lo que no puede hacer.

d) El cuarto tipo de situación es de resolución. Los conflictos que aparecen son ambivalentes y combivalentes.⁴ Ya no hay amor ni odio respecto del objeto que se abandona, porque se ha elaborado la separación del proyecto anterior que se dejó de lado. El término resolución sirve para subrayar el hecho de que se trata de encontrar una solución al problema y que se encontrará de la misma manera en que se hayan solucionado problemas anteriores que implicaban elecciones y por lo tanto elaboración de duelos (véase Grinberg [91]).

Las defensas que aparecen pueden revelar esporádicas regresiones en las que el psicólogo percibe que la elección ya “cocinada” es abandonada momentáneamente por el adolescente que, por este motivo, se siente sumamente indefenso. Esto expresa algo que es muy importante: el adolescente descubre su soledad frente a la elección de su futuro. Es natural que se sienta mal y que quiera a toda costa volver a una situación de dependencia anterior, por que se ha dado cuenta de que su destino lo elige él. Es muy ilustrativo que hablen de “parto”. Dan la impresión de estar cansados pero contentos. Cuando predomina el cansancio apelan a conductas regresivas: “bueno... no quiero pensar más”; “... no quiero discutir más”; “... no quiero venir más, dígame que es lo que tengo que hacer; ya le di el gusto de venir a tantas entrevistas y pensar y desorientarme”.

Otras defensas que aparecen son: la evitación, por ejemplo, de las carreras abandonadas, del colegio abandonado; la omnipotencia, ligada con la idea de elegir todas las carreras, o la

⁴ El concepto “combivalente” pertenece a Juana Danis y designa un objeto éticamente total, integrado, al que no se ama ni se odia, sino que se conoce. (Comunicación personal).

identificación proyectiva que se manifiesta, por ejemplo, al decir que quiere ser “un profesional como usted”.⁵

Vocación. Identidad vocacional. Identidad ocupacional

Durante mucho tiempo el concepto “vocacional” fue considerado explicativa de la elección de carrera o trabajo. Tenía el valor de una variable independiente o interviniente por lo que remitía a alguna teoría de la motivación. Está permanecía inexpresada por lo general, aunque se hablara en forma vaga de “tendencia”, “deseo”, “inclinación”, “predisposición”, “set”, etcétera.

A poco de analizar el concepto de “vocación” se percibe que en lugar de ser un dato explicativo es en realidad algo que debe ser explicado. Decimos que alguien está contento con la carrera de Licenciado en Matemáticas porque “tiene vocación para las matemáticas”. Pero, si profundizamos un poco, tenemos que pensar por qué tiene vocación para las matemáticas.

El problema es bastante profundo porque, en última instancia, tenemos que considerar por qué la gente hace algo en lugar de no hacer nada.

Este problema, en psicología moderna, es tema de las teorías de la motivación, que se debaten todavía ante grandes dilemas. Por ejemplo: ¿se realizan conductas para reducir tensiones, o más bien para buscar estímulos?

Hasta la fecha ninguna de las teorías ha encontrado suficiente evidencia empírica como para descartar a las otras.⁶ Se supone que la gente hace algo “para” algo y que lo hace “para” algo, pero ese algo no está todavía claramente definido.

Podemos partir del producto que, en el caso de la orientación vocacional, es la identidad ocupacional, producto de “algo” que ha ocurrido en la persona que elige. Ese algo, que determina la identidad ocupacional, lo denominaré identidad vocacional.

Diré que una persona tiene identidad ocupacional o, mejor, que ha adquirido su identidad ocupacional cuando ha integrado sus distintas identificaciones, y sabe qué es lo que quiere hacer, de qué manera y en qué contexto. La identidad ocupacional incluirá, por lo tanto, un cuándo, un a la manera de quién, un con qué, un cómo y un dónde.

Defino en cambio la identidad , vocacional como una respuesta al para qué y por qué de la asunción de esa identidad ocupacional. Decir por qué una persona asume, o decide asumir, determinada identidad ocupacional remite necesariamente a una teoría de la personalidad. Así, por ejemplo, si decimos que la identidad ocupacional es una parte del “estilo de vida” de una persona, nos basamos en un encuadre teleológico en el análisis de las conductas y sustentaremos el planteo en hipótesis implícita o explícitamente finalistas (a la manera de A. Adler, por ejemplo).

Dentro del contexto de las teorías psicoanalíticas de la personalidad, resulta tentador entender las identidades ocupacionales como la manifestación de procesos de sublimación

⁵ Un elevadísimo porcentaje de adolescentes que consultan por orientación vocacional, en algún momento fantasean que van a psicología. Esto nos indica que somos un modelo de identificación para él. Muchas veces caemos en la tentación de actuar la omnipotencia proyectada en nosotros por el adolescente. En este caso estamos contraidentificándonos con él en lugar de ayudarlo a alcanzar una identidad ocupacional.

⁶ Véase, por ejemplo Madesen (36), Fraisse (15), Miller (38), Brown y otros (9), Nuttin (39).

de instintos. Esto aparece esbozado en algunos trabajos de Freud y de otros psicoanalistas cuando interpretan el por qué de las profesiones.

Vocación y reparación

Tal vez más útil que el concepto de “sublimación” sea el de “reparación” surgido de la escuela inglesa de psicoanálisis. Es sugerente entender la reparación como una variable independiente y la identidad ocupacional como una variable dependiente de ella.

En nuestro medio Wender (51) postula la hipótesis de que las vocaciones expresan respuestas del yo frente a “llamados” internos, llamados de objetos internos dañados que piden, reclaman, exigen, imponen, sugieren, etcétera, ser reparados por el Yo.

La elección de carrera mostraría la elección de un objeto interno a ser reparado. Es decir, que la carrera sería la resultante de una respuesta del Yo (lo vocado) a un objeto interno dañado (vocante).

Reparación tiene distintos sentidos. En algunos textos se habla de reparación como “impulso”, en otros como “tendencias” (en plural); en otros casos se habla de “conductas reparatorias”. Si se habla de “tendencias reparatorias” entonces pensamos en manifestaciones de un instinto, posiblemente el de vida.

Si se habla en cambio de conductas reparatorias, ya estamos hablando de una variable dependiente que a su vez debe ser explicada.

Este concepto, desde un punto de vista descriptivo, se refiere a “conductas que expresan el deseo y la capacidad del sujeto de recrear un objeto bueno, externo e interno, destruido”. (Hanna Segal [45]), (M. Klein [26, 28, 29]).

Debe aclararse que cuando se dice que expresa el deseo, por deseo puede entenderse un impulso, un instinto, una tendencia o la manifestación de ellos.

Posiblemente la reparación sea una manifestación del instinto de vida, según se desprende de los textos kleinianos. Y es así sobre todo porque la reparación pone coto a la destrucción, que, explícitamente, es manifestación del instinto de muerte. La dialéctica instinto de muerte-instinto de vida se traduce en conductas polares de destrucción-reparación (construcción).

Cuando se habla de un objeto bueno destruido hay que aclarar cómo se produce esa destrucción. Melanie Klein dice que la destrucción se produce “en la fantasía” (S. Isaacs [24]), es decir, que la destrucción del objeto puede ser, o no ser, real.

Lo que destruye el objeto es el odio, es decir, un derivado del instinto de muerte.

Cuando se habla de un objeto bueno destruido debe aclararse que si el objeto bueno es objeto de destrucción eso se debe a que, además de ser amado, es odiado. De donde surge, como conclusión, que el vínculo con el mismo es ambivalente.

Con respecto a la reparación, hay que tener muy claro que nunca es total, ya que en la realidad tal cosa es imposible. En la fantasía puede serlo, pero no es esto lo que en la teoría kleiniana se entiende por auténtica reparación, porque una reparación total y absoluta, una institución íntegra del objeto que en la fantasía se considera dañado corresponde a una fantasía omnipotente (por lo tanto no se trata de una auténtica reparación sino de unaseudorreparación).

Finalmente, para que estos procesos, derivados de deseos y de la capacidad de recrear, se cumplan, debe suponerse un Yo capaz de: a) aceptar la realidad; b) tolerar el dolor; c) hacerse responsable de su odio respecto del objeto que simultáneamente era amado, y d) realizar conductas en la fantasía y en la realidad que intenten reconstruir ese objeto dañado.

El concepto de reparación, que parece explicar muchas conductas, también debe ser explicado, porque no puede hablarse de reparación si no se postula un Yo capaz de realizarla. Un Yo “fuerte”, capaz de ejecutar conductas reparatorias, y que al reparar, en la fantasía y en la realidad, se hace aún más fuerte porque restaura el objeto interno bueno, dañado en la fantasía, que lo protege de objetos internos malos. Y esto es así fundamentalmente porque el éxito de los intentos reparatorios muestra al Yo su capacidad de poner coto, límites, a la omnipotencia de su odio y de su destrucción.

Si el Yo no es fuerte y no tolera la ansiedad depresiva generada por la pérdida, a causa de la propia agresión del objeto bueno del que depende, empleará básicamente dos tipos de conductas defensivas. A diferencia del Yo fuerte que percibe la realidad, la acepta, tolera su ambivalencia y puede realizar intentos reparatorios, apelará a dos defensas básicas: la disociación y la negación. Lo que se disocia será la relación entre el Yo y el objeto como una manera de anular la dependencia del mismo. Se niegan dos cosas fundamentalmente: los límites de la omnipotencia toda omnipotencia supone una negación) y la autonomía del objeto (puesto que se siente malo el objeto, objeto de odio y agresión, cuando no está; y una manera de defenderse de esto consistirá en negar la autonomía del objeto). Cuando esto se realice se hablará de intentos de control del objeto.

Son estos dos mecanismos básicos los que determinan una triada de conductas maníacas: desprecio, control y triunfo. Cada uno de estos sentimientos implican alguna negación de la relación con el objeto; por eso, cuando el desprecio, el control y el triunfo están presentes en los intentos reparatorios, contaminándolos, se hablará de seudorreparaciones o reparaciones maníacas.

Para reparar auténticamente es necesario reconocer la culpa y en una reparación maníaca la culpa es negada. Mediante el desprecio se niegan los aspectos buenos del objeto, mediante el triunfo se niega la pérdida del objeto y los sentimientos de abandono por parte de éste: y finalmente, mediante el control, se niega autonomía del objeto.

En orientación vocacional un adolescente que dice: “No importa que mi papá no esté de acuerdo con lo que yo quiero estudiar, porque conozco muy bien a mi papá y sé que dentro de dos meses me va a dar la razón”, es un ejemplo de este tipo de conductas.

En la fantasía se está controlando la autonomía del objeto papá, capaz de aprobar o desaprobado su conducta de elección.

Otro ejemplo en orientación vocacional se presenta cuando, al acercarse la finalización del proceso, el adolescente no concurre a la última entrevista y de esa manera consigue tener una entrevista más. En su fantasía controla al objeto psicólogo que es autónomo y puede, por lo tanto, determinar cuándo terminará el proceso.

Podemos entonces distinguir dos cualidades básicas de la reparación: una reparación auténtica y una reparación maníaca.

Además, podríamos agregar otras cualidades o modalidades de la reparación, según sus formas: una reparación compulsiva, cuando la culpa persecutoria suscitada por la destrucción del objeto en la fantasía es tal, que impone al Yo actividades sumamente exigentes. El Yo funciona de un modo hipermoral, rígido, autoritario realizando conductas que, en lugar de reparar a los objetos en fantasía, los dañan cada vez más (o pueden llegar a dañarlos cada vez más) y que restringen la autonomía del sujeto.

Otro tipo de reparación, melancólica, implica matices autodestructivos, como si la única manera de reparar al objeto fuera destruyéndose uno mismo. Ahí, al atacarse y eventualmente destruirse el Yo, se está atacando al objeto con el que el Yo se ha identificado, en lugar de repararlo.

Estas son las cualidades de la reparación que hemos distinguido en la práctica y que empapan los proyectos vocacionales de muchos adolescentes. Pueden presentarse otras modalidades.

Podemos distinguir entre las modalidades y las formas concretas de reparación.

Estas tienen que ver con el con qué se repara y a la manera de quién se repara. Al decir “con qué”, me refiero a objetos e instrumentos. Será cualquier objeto externo: los animales, el cuerpo, la gente, las ideas, el universo, las estrellas, los automóviles, las casas, etcétera. Al decir “a la manera de quién”, me refiero a procesos de indentificación y sus resultantes.

PSICODINAMICA DE LA ELECCION			
POR QUE – PARA QUE	CON QUE	CUANDO – DONDE COMO	A LA MANERA DE QUIEN
<p>Reparación</p> <p>A: Auténtica R. Seudorreparación.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Maníaca 2. Melancólica 3. Compulsiva 4. Otras 	<p>Objetos</p> <p>Personas, cosas, animales, naturaleza, artefactos o partes de ellos.</p> <p>Instrumentos</p> <p>Manuales, intelectuales, etcétera.</p>	<p>Contexto socio-cultural</p> <p>(Ambito institucionales y organizaciones sociales)</p> <p>Tecnología, sistemas de significación, etcétera.</p>	<p>Identificaciones con imágenes profesionales y roles ocupacionales adultos.</p>
IDENTIDAD VOCACIONAL	IDENTIDAD OCUPACIONAL		

Una reparación de X modalidad puede llevarse a cabo a la manera de un bombero, de una maestra, de un químico, de un arquitecto, de un deportista; así, por ejemplo, una reparación compulsiva puede concretarse al trabajar con chicos a la manera de un dentista, una reparación auténtica puede concretarse con grupos a la manera de un profesor, etcétera. Es decir, por ejemplo, que la “vocación” de médico deberá ser definida por un con qué y un a la manera de quién, pero además según una modalidad dominante de la reparación implícita en su quehacer. Sólo así se entenderá su identidad ocupacional.

Tomemos el ejemplo de un adolescente que dice que quiere ser astrónomo. Vemos que el con qué son los astros, pero su a la manera de quién puede ser como un investigador, o un mago, o a la manera de alguien que él supone son los astrónomos (por ejemplo, algo más parecido a un físico que a un astrónomo), o a la manera de un biólogo (interesado en investigar si hay vida o no en otros planetas), etcétera.

Para diagnosticar su identidad profesional todavía quedaría por entender si su reparación tiene el sentido de una reparación auténtica, maníaca, compulsiva, melancólica, etcétera.

No hay una relación mecánica entre el objeto que se elige y a la manera de quién se ha de vincular con el objeto, ni entre esto y el tipo de reparación implicada.

La carrera que se elige sería, según este esquema, el depositario externo del objeto interno que pide ser reparado. Y la relación, el vínculo, con la carrera (objeto externo) estará determinada por la modalidad de la reparación implícita en la relación con el objeto interno dañado.

Para hacer el diagnóstico de la identidad ocupacional es necesario ver qué es lo que el objeto interno está reclamando, puesto que puede estar reclamando cuidado, atención, reconstrucción, etcétera, y este “pedido” puede ser hecho de distintas maneras: como exigencia, súplica, reclamo, etcétera.

Las modalidades de reparación nos señalarán el tipo de vínculo con las carreras y profesiones, en tanto que con qué instrumentos se repara, sobre qué objeto externo se realiza a reparación y a la manera de quién será ejecutada la reparación, nos mostrará cuál es la cualidad objetual de la carrera.

Esto es útil, entre otras cosas, para entender cómo un adolescente puede fantasear, proseguir carreras muy distintas, aparentemente incompatibles, pero que en un plano profunda representan para él exactamente lo mismo. Es decir, que son incompatibles desde el punto de vista de la lógica formal, pero compatibles desde el punto de vista de la lógica propia de los procesos primarios. Desde este punto de vista no nos sorprenderá que un adolescente quiera estudiar veterinaria o filosofía pues, a lo mejor, para él significan exactamente lo mismo y, justamente, lo que sorprende, a su Yo consciente es esa disparidad o contradicción que no existe en el plano de sus procesos primarios.

Se admita o no la hipótesis psicoanalítica de que el trabajo es manifestación del instinto de vida, es inobjetable que la gente trabaja para satisfacer no sólo necesidades biológicas.

El trabajo puede ser analizado psicológicamente como una conducta y en tal sentido implicará un con qué se trabaja. Esto alude tanto a objetos como a instrumentos.

Desde el punto de vista teórico que he sugerido, el objeto con que se trabaja, si hay posibilidad de elegirlo, siempre será el depositario de un objeto interno que reclama reparación.

La conducta de trabajar supone un para qué y a esto lo podemos llamar “impulso creador”, “impulso al desarrollo”, “búsqueda de la felicidad”, etcétera, pero desde este punto de vista, entendiendo reparación en un sentido amplio, podemos decir que el para qué es para reparar (que no es otra cosa que una manera de crear).

El trabajo supone un cómo, un vínculo con los objetos, y esto lo llamé “modalidad” de reparación, que esclarece el vínculo que el trabajador tiene con los objetos e instrumentos de trabajo (analizado desde el nivel psicológico exclusivamente).

El trabajo como conducta supone un por qué. El término reparación se refiere a una salida de un conflicto y es por lo tanto un concepto estrictamente dinámico, ya que cuando se dice que ese cómo es una modalidad de llevar a cabo la reparación, el por qué de la conducta de trabajar supondrá (desde la perspectiva del sujeto) conflictos que determinan su conducta.

Como conducta, el trabajo supone un quién: ese quién es, en nuestro caso, el que elige. Ese quién se define en cuanto a su relación con los demás, es decir, sobre la base de identificación con los otros que decantan en una identidad. Ese quién es histórico, es decir un quién que tiene un pasado respecto del cual puede tener mayor o menor autonomía y, también en términos históricos tiene un proyecto, que es el modo anticipado de llevar a cabo conductas.

La conducta de trabajar supone además un cuándo y dónde. Ese cuándo y dónde es el contexto social o, en otros términos, forma mediata la institución trabajo, y en forma inmediata la institución educacional, que lo preparará para ingresar a aquélla.

De aquí que el momento de elección de ocupación o estudios es el momento en el que el adolescente debe elaborar anticipadamente esta conducta. El momento de la elección es un momento de ensayo anticipado de esta conducta futura.

Elección y duelo

El que elige, por lo tanto, no está eligiendo sólo una carrera. Está eligiendo con qué trabajar, está definiendo para qué hacerlo, está pensando en un sentido para su vida, está eligiendo un cómo delimitando un cuándo y dónde, es decir, es eligiendo insertarse en un área específica de la realidad ocupacional.

Está definiendo quién ha de ser, o sea que está eligiendo un rol adulto, y para hacerlo no puede basarse en otra cosa que en quién es.

Ese quién es, todavía confuso como vimos, es producto de múltiples identificaciones que pueden ser contradictorias, opuestas, disociadas... Al elegir, está fijando quién deja de ser, está eligiendo dejar de ser adolescente, dejar de ser otro profesional, está optando dejar otros objetos. En la medida en que elige, deja; éste es otro motivo para decir que la elección ocupacional, como cualquier otra conducta, supone conflictos y maneras de encararlos y resolverlos.

Se “dejan” objetos y formas de ser. Por eso siempre la elección de carrera supone elaborar duelos.

Según Lucy Wolf (52), los duelos se realizan sobre todo sobre cuatro situaciones: a) duelo por la escuela secundaria; b) duelo por el paraíso perdido de la niñez; c) duelo por la imagen ideal de los padres, y d) duelo por las fantasías omnipotente.

Si resumimos todo esto, vemos que el adolescente debe elaborar duelos por objetos que deja, que pierde (por ejemplo: el colegio secundario, sus compañeros, profesores) y duelos por el self: otros proyectos, otras carreras, su omnipotencia, etcétera.

Un duelo bien elaborado (Grinberg, op. cit) supone que se pueden tolerar los sentimientos de culpa frente al objeto y frente a sí mismo, experimentados en toda separación. Se experimenta culpa ante sí mismo porque, quien deja algo, siente el Yo empobrecido por la separación de esos objetos, puesto que sobre ellos han operado identificaciones proyectivas y separarse de esos objetos supone separarse de partes del self.

Así se conduce el adolescente no sólo por el colegio que deja, sino también por partes de él que ha identificado proyectivamente con ese colegio que deja.

También se experimenta culpa por el objeto porque se fantasea que la separación, es decir el abandono del objeto por parte del Yo, implicará actitudes retaliativas de parte del objeto, tal como el abandono del Yo por parte de otros objetos determinó actitudes retaliativas del Yo frente a ellos (agresión).

Si las fantasías que predominan son retaliativas (de los objetos abandonados o del Yo abandonado) hablamos de culpa persecutoria. El sentimiento que predomina es el resentimiento y las actitudes más manifiestas son: el reproche y el autorreproche.

En el caso concreto de orientación vocacional el predominio de este tipo de culpa puede ser responsable de varias conductas que aparecen en todo proceso. Por ejemplo: el miedo de elegir lo que gusta por sentir que ello implica un abandono de las expectativas que sobre él han puesto los padres (simbólicamente un ataque a los padres y el miedo consiguiente de ser atacado por ellos). Esto puede manifestarse concretamente en reproches a los padres que frenan y obstaculizan, cuando, en realidad, no ocurre tal cosa o en autorreproches por hacer lo que se quiere y no lo que quieren los otros.

También pueden determinar el abandono de proyectos valiosos acariciados durante mucho tiempo porque se siente que concretarlos implica desatender otros aspectos del self que reclaman atención.

Por ejemplo, un adolescente que quiere estudiar biología puede sentirse culpable y reprocharse tal gusto porque entiende que al concretarlo desatiende otra vocación, que podría ser la música. Esta situación podrá llevarlo a reprocharse a sí mismo que no es capaz de seguir su “auténtica” vocación. Se sentirá “perseguido” por esa parte de sí mismo ligada a la música como proyecto.

Puede determinar “patologías frente al éxito”, por ejemplo bloqueos intelectuales frente a la tarea concreta de estudiar o frente a tests. Son formas de autoboicot basadas en la culpa “por crecer” que, aunque absurdo en apariencia, puede reflejar la culpa persecutoria frente a los padres de la adolescencia, al self infantil, a los compañeros, a los profesores que se dejen, etcétera.

A esta forma, que es una forma divalente, paranoide, de la culpa, se contraponen otras, llamada por sus cualidades culpa depresiva: el temor a la retaliación y el miedo al ataque por parte del objeto o del self son reemplazados por conductas reparatorias.

La reparación, cuando la culpa es depresiva, se realiza sobre el self y sobre el objeto. Grinberg aclara que una auténtica reparación debe darse previamente sobre el self; sólo así habrá una auténtica reparación de objetos.

Por ejemplo, un adolescente puede manifestar: “Voy a estudiar muchísimo, para convencer a mis padres de que yo soy apto para seguir ingeniería”.

Esa forma de estudiar revela una cualidad compulsiva de la conducta reparatoria hecha sobre objetos como el estudio o los libros, los padres, etcétera, pero desatiende al self. Por lo tanto el objeto interno reclamante se mantiene en vigencia, y cada vez con más intensidad.

Así como en la culpa persecutoria el sentimiento que predomina es el resentimiento, en la culpa depresiva el sentimiento que predomina es la tristeza; pero el yo no se entrega a la misma sino que, por el contrario, tiene cada vez mayor deseo de vivir, de luchar, de reparar auténticamente el objeto dañado.

Estos sentimientos de culpa y la manera de manejarlos posiblemente tengan su matriz en estadios muy precoces del desarrollo, quizás en el mismo momento del nacimiento. Pero, sin ir tan lejos, esta culpa tiene que ver con situaciones más próximas, como por ejemplo la rivalidad con los padres, acentuada, entre otras cosas, por la reedición de la situación edípica durante la adolescencia. La rebeldía, la competencia, la hostilidad, son fuentes de culpas referidas a situaciones más próximas que el nacimiento o el destete. El joven puede sentir culpa por el hecho de que los padres le den permiso para elegir o que el psicólogo le brinde la oportunidad de elegir, porque puede sentirlo no como algo natural sino como algo robado, apropiado, obtenido con “malas artes”, etcétera.

El adolescente que elige y que acepta crecer, en cierto modo “destruye”, desestructura al grupo familiar, puesto que está dando el gran salto o el primer gran salto hacia la separación del grupo familiar, lo cual supone una re-estructuración enorme, no sólo de sí mismo sino de todo el grupo familiar. Esto es suficiente motivo como para sentirse culpable.

Pero si bien es cierto que destruye también es cierto que al elegir se convierte en depositario del rol reparatorio presente en toda estructura (también en la estructura familiar). Este rol reparatorio lo asumen los miembros del grupo familiar alternada o

estereotipadamente, según el tipo de grupo familiar, pero siempre es el adolescente quien lo asume cuando elige la carrera.

Esto permite entender el sentido que tienen las expectativas paternas y fraternas respecto de la carrera que elige el adolescente.

Toda la familia está pendiente de la elección, porque inconscientemente hace cargo al adolescente de la reparación de todo el grupo.

Todos los “supuestos básicos” de los grupos estudiados por Bien pueden detectarse en la situación familiar cuando un adolescente elige: de dependencia frente al proyecto del adolescente; de apareamiento respecto de la culpa adolescente-carrera, donde el “mesías” es la decisión o el éxito; de ataque y fuga respecto del adolescente que tiene la posibilidad de elegir cuando los padres ya tienen su identidad ocupacional mal o bien consolidada (lo que puede originar ataques envidiosos por parte de los padres).

El adolescente se siente exigido, siempre, por dos objetos reclamantes: un objeto interno y el objeto “familia”, lo cual hace mucho más confusa su situación.

Esta situación se manifiesta cuando el adolescente quiere seguir una carrera y los padres expresan su oposición, pero también cuando los padres le dicen: “Bueno seguí lo que quieras; vos sabrás lo que hay que hacer pero hacé algo...”. En este caso delegan en él toda la responsabilidad y entonces el adolescente se siente más abandonado, más sólo, con más rabia contra familiares y, por lo tanto, con mucha más culpa.

La idea de rol reparatorio, sugerido por Pichon-Rivière (42) resulta útil para entender el sentido del llamado externo del grupo familiar. En realidad se trata de dos grupos familiares el grupo externo y el grupo interno, y las exigencias de uno y otro puede ser contradictorias, estar disociadas o integradas.

Lo dicho profundiza la idea de que el adolescente que elige se siente siempre frente a un conflicto de dependencia-independencia. Esto es lo aparente, el escenario de su inseguridad. Pero el sentido profundo está dado por los reclamos, a los que responderá con tres formas básicas de separarse: rebeldía, sumisión, competencia.

Si los sentimientos de culpa son tolerados, el duelo puede elaborarse. Esto supone que pueden discriminarse los aspectos del self ligados con objetos y situaciones perdidas.

El adolescente tiene que poder detectar, aislar y separar las partes de sí que ha depositado en los objetos que deja (o que lo dejan) y reintroyectar estos aspectos. Esto supone dos condiciones: desde el punto de vista histórico-genético, que haya hecho una buena elaboración de la posición depresiva, y desde el punto de vista funcional, que tenga capacidad para percibir la realidad y soportar la ambivalencia frente a los objetos.

Si en un adolescente se detectan estas posibilidades, el caso tiene buen pronóstico. Si alguna de estas dos condiciones funcionales (capacidad para percibir la realidad y soportar la ambivalencia ante el objeto) no está presente, entonces se tratará seguramente de un caso difícil.

En orientación vocacional el proceso de elaboración pasa por tres etapas que tienen signos característicos.

La primera etapa es de lamento (un lamento rabioso). El adolescente, por ejemplo, se queja de que “si hubiera estudiado en otro colegio entonces...”; se queja de que “si hubiera prestado más atención a los profesores...”; “si le hubieran enseñado bien y se hubieran preocupado antes...”; “si los padres fueran millonarios”; “si en la casa hubiera una buena biblioteca ...”, entonces no tendría los conflictos que tiene.

En este momento de lamentación la acusación se expresa como nota manifiesta (auto-acusación y alo-acusación).

De esta etapa se pasa a una segunda de decepción y desesperación. Desesperación en el sentido de “des-esperar” de que nada va a ser alcanzado, de que “no puede hacer nada”, de que “no puede resolver”, de que “esta sociedad es una porquería”, de que “los valores que tenía no sirven para nada”.

Este momento cumple un papel funcional muy importante porque en él el joven rompe los antiguos moldes de conducta; es un momento en que examina sus sistemas de valores, su ideología, sus relaciones con los objetos.

Desde el punto de vista clínico, la mayor dificultad para el psicólogo en el proceso de orientación vocacional consiste en poder tolerar ese momento de desesperación y desesperanza sin apurarse. Este momento reedita en el psicólogo sus propios sentimientos de desesperanza cuando eligió carrera y es probable que por ello apele a conductas aplacatorias como el consejo o la sugerencia para que “crea en algo” o “tenga fe en algo”.

Si este momento es tolerado, el tercer momento que aparece es el de separación. La separación de lo viejo, con lo que de sí se deja. Se manifiesta con un sentimiento peculiar de que los objetos son a la vez lejanos y próximos.

Daremos un ejemplo: Un grupo de orientación vocacional atravesaba este momento cuando se festejó en el colegio el 9 de Julio. Al abrirse la reunión el grupo estaba sumamente triste, a pesar de que empezaban las vacaciones de invierno y de que hasta una hora antes habían estado muy contentos. Lo primero que surgen son comentarios acerca de “¿qué sentido tiene la orientación vocacional?”, que “no se puede conseguir nada porque el psicólogo no nos dice qué debemos hacer para elegir” (etapa de decepción o desesperanza), que “hay gente que no viene al grupo, habría que llamarla, pero ¿quién los va a llamar, si esto no sirve para nada?” Siguen hablando en este tono hasta que una adolescente dice que le llama la atención algo que no sabe si tiene que ver o no con la orientación vocacional, pero que quiere contar. Relata que durante la fiesta estuvo muy triste al pensar que esa era la última vez que asistía a la fiesta del 9 de Julio en el colegio, que “quedan más fiestas escolares todavía, pero las vacaciones no me alegran porque son mis últimas vacaciones como estudiante del secundario”.

El grupo empezó a recordar entonces situaciones pasadas de su historia (era un grupo preformado) cómo se conocieron, cuándo pasaron a primer año (iban a un colegio donde cursaron primario y secundario), qué había ocurrido con compañeros que ya no iban al colegio, etcétera. Recuerdan situaciones pasadas, las ven lejanas en el tiempo, como algo que no harán nunca más pues ya pertenecen inevitablemente al pasado, pero al mismo tiempo hablan de ellas como algo propio que les pertenece como recuerdo y experiencia.

Otro claro ejemplo de los sentimientos que despierta la separación, es que a veces, en las últimas entrevistas, aparecen en los adolescentes fantasías de muerte o intensos sentimientos de soledad. También sienten que no están contentos ante la decisión tomada, sino tristes y apesadumbrados aunque, al mismo tiempo, con una “alegría responsable”.

a) Grinberg, al referirse a los duelos por el self, menciona un sentimiento que expresa el “anhelo de complementarse”. Algo de esto hay en el “quiero realizarme”, “quiero encontrarme” los adolescentes. M. Klein relaciona este sentimiento con la fantasía universal del mellizo, que representa todos los aspectos “no presentes” en el self.

Este intento de “reencuentro” que el adolescente busca en el momento de elección, se realiza a veces desde un punto de vista mágico mediante la identificación con algún otro, por ejemplo, un profesor al cual el adolescente idealiza, o un profesional a quien conoce y cuya imagen es el modelo de lo que él quisiera ser.

Ese “quien” siempre representa algo que quisiera tener y que le falta. En la fantasía le falta porque habiendo poseído ese atributo, lo perdió alguna vez. Esta es una de las cosas que motiva identificaciones con los otros.

Si el “ideal del yo” describe una fuente de motivos axiológicos hacia los cuales se dirige el Yo, puede entenderse el anhelo de complementarse como la búsqueda de algo perdido, que tiene pero no “del todo”, que tuvo alguna vez, que quiso alguna vez y que ahora no posee.

b) Una segunda alternativa del duelo está referida a la omnipotencia perdida.

Cuando, en orientación vocacional, la omnipotencia perdida es negada, aparece la fantasía de seguir “carreras monstruos”. Por ejemplo: un adolescente decía que como lo que él quería saber no se enseñaba en ninguna carrera, “primero voy a estudiar física y astronomía para entender cómo está organizado el universo; luego biología, veterinaria y medicina para entender los fenómenos vivos de la realidad tanto en los animales como en los seres humanos; luego filosofía para dar un sentido a todo esto y psicología y ciencias de la educación para poder transmitir todo esto a los demás”.

Si esta carrera fuera “inventada” por un chico de cinco años, no nos llamaría la atención, porque en ese momento la elección se realiza en la fantasía pero nos llamaría la atención que de hecho se produjera en el momento de elegir carrera de un modo realista, puesto que supone la negación de los propios límites y manifiesta la incapacidad de ese joven de renunciar a viejos proyectos para adecuarse a la realidad.

c) El duelo también se realiza por el cuerpo adolescente que se pierde. Esto determina fantasías de “eterna juventud” que pueden dar a la elección de algunas carreras.

Observé esto en estudiantes de medicina que tenían evidentemente la fantasía de “corregir” y “curar” el propio cuerpo trabajando sobre el cuerpo de los otros. En un adolescente esta situación era tan imperiosa que pensaba seguir la especialidad de cirugía estética aún antes de haberse planteado estudiar medicina.

d) El duelo también se realiza por las identificaciones dejadas de lado. Esto se manifiesta a veces en la definición de elecciones en que se propone una actividad como profesión y otra como hobby. Esta última recoge los intentos reparatorios no absorbidos por la ocupación principal. Expresa además los aspectos de la identidad (algunas identificaciones) no integradas totalmente.

e) El proceso de duelo se expresa también en el manejo del tiempo. La urgencia ligada con el miedo de “perder tiempo” revela el miedo de perder aquello que, con el correr del tiempo, pierde de sí mismo.

El caso contrario de demora expresa a mi modo de ver una forma de control: “si no hago nada el tiempo no transcurre, no pierdo mi adolescencia, etcétera”.

f) También hay duelos ante los éxitos. En parte porque los logros pueden ser vividos con culpa (cuando se fantasea que lo logrado fue por usurpación, competencia o triunfo sobre otros). Pero además porque lograr a supone perder aquella parte del self que incluía el proyecto. Esto se observa a veces cuando después de resolver el conflicto de elección, el adolescente quiere proseguir el proceso de orientación vocacional.

Los duelos elaborados durante un proceso de orientación vocacional se expresan mediante sentimientos y manifestaciones clínicas; entre los primeros predominan la tristeza, soledad, ambivalencia, culpa y libertad del pasado y mayor contacto con el presente. Estos sentimientos se observan claramente en la capacidad de recordar acontecimientos pasados, la recuperación de ideas, los proyectos o conceptos abandonados, los que son integrados revinculados con decisiones actuales. También se percibe un aspecto general de cansancio, reflexión, autonomía y ganas de hacer cosas.

Sólo si la experiencia de orientación vocacional es vivida como autorreparación, el estudio como “preparación para” será experimentado en sí mismo como un quehacer reparatorio. De ahí surge el valor psicoprofiláctico de la orientación vocacional frente a los estudios superiores. En caso contrario los estudios universitarios se verán interferidos por distintos tipos de problemas de aprendizaje que abarcan una amplia gama, desde las dificultades leves de comprensión hasta las formas más francas de neurosis. Para un universitario vale aquello de “saber es poder” y ese “poder” será vivido como posibilidad al servicio de la reparación o como un instrumento al servicio de la destrucción, con las secuencias clínicas correspondientes que afectarán el rendimiento en los estudios.

Momentos de la elección

Todo proceso de elección pasa por distintos momentos que incluyen todas las consideraciones esbozadas hasta aquí. En el siguiente cuadro se resumen sólo dos tipos de datos la intervención del Yo en cada momento del proceso y los trastornos típicos que he observado en cada uno de ellos.

Momentos	Función yoica comprendida	Patología más frecuente
Selección	Adaptación, interpretación y sentido de la realidad. Discriminación. Jerarquización de los objetos.	“No ver” o “no verse” por confusión en el vínculo. Identificaciones proyectivas e introyectivas masivas.
Elección	Relación de objeto. Tolerancia de la ambigüedad y de la ambivalencia.	Rigidez y estereotipia o excesiva labilidad de cargas. Bloqueos afectivos.
Decisión	Acción sobre la realidad. Proyectos.	Transtornos en la elaboración de duelos. Fracaso en el control de impulsos.

Elección madura. Elección ajustada

Una elección madura es una elección que depende de la elaboración de los conflictos y no de la negación de los mismos. Es una elección que se basa en que el adolescente puede pasar de un empleo instrumental de las mismas a lograr identificarse con sus propios gustos, intereses, aspiraciones, etcétera, e identificar el mundo externo, las profesiones, las ocupaciones, etcétera.

En síntesis, una elección madura es una elección que depende de la identificación consigo mismo.

Una elección ajustada es una elección en la que el autocontrol permite al adolescente hacer coincidir sus gustos y capacidades con las oportunidades exteriores, hacer un balance y síntesis puede ser defensivo. En él no sólo interviene su capacidad de control sino la síntesis entre responsabilidad individual, consigo mismo, y responsabilidad social.

La diferencia fundamental entre una elección ajustada y una mala elección es que aquélla es una elección a.conflictiva. Los conflictos no son elaborados y resueltos sino controlados o negados. No se examina el mundo interno sino que se posterga el examen del mismo.

Por ejemplo, una adolescente de 21 años presentaba problemas bastante serios, de índole familiar, se había separado recientemente de su marido con quien había mantenido hasta entonces una relación de tip simbiótico. Estaba en tratamiento psicoterapéutico y quería estudiar. Estudiar tenía para ella el sentido de curarse. Como estaba en tratamiento no era

peligroso dar curso a sus fantasías. Dudaba entre varias carreras. Una tenía que ver con la actividad que realizaba el padre, estaba condicionada por la zona conflictiva del Yo y por un intento de restablecer una nueva dependencia, ahora que acababa de perder la relación simbiótica con el marido. Pensaba también en otra carrera que podía cursar en una universidad nacional o una universidad privada. Para ella estudiar en la universidad nacional equivalía a “ser grande” y no se animaba a tanto. Seguir la carrera en una universidad privada se significaba no depender del padre pero, al mismo tiempo, no desconocer que todavía “no era grande”, “independiente”. Esta última opción sería la resultante de una elección ajustada.

La elección de la carrera que implicaba el establecimiento de un vínculo simbiótico con su padre era una elección inmadura, patológica y patologizante. Habría sido madura si esta joven hubiera tomado conciencia de todo lo que estaba implícito en esa conducta. Pero era mucho más de lo que podía examinarse en los límites de un contrato de orientación vocacional.

En síntesis:

- 1) Una elección ajustada es una elección que se hace con conocimiento de lo que se puede y de lo que no se puede, pero sin que se haya superado todavía el conflicto que tal conocimiento supone.
- 2) Una elección ajustada es una elección que provee al adolescente de una profesión o de estudios en los que coinciden sus intereses con lo que la realidad de esa carrera le ofrece, al mismo tiempo que sus condiciones personales lo hacen apto (?) para ejercerla. Hay ajuste, independientemente de que el decidirse por determinada carrera no haya supuesto revisar otras elecciones, elaborar abandonos de otros proyectos, etcétera.
- 3) Una solución ajustada puede ser el desenlace de una situación problemática. Por ejemplo, si el problema consiste en elegir entre estudiar medicina o estudiar odontología y el psicólogo, al evaluar los intereses del adolescente, considera que sus intereses “combinan más” con la carrera de medicina, que es “apta” para esa carrera y se lo sugiere al adolescente.

Esta forma de elección se basa sobre lo que el adolescente es, no sobre lo que puede ser.

Elegir, en cambio, teniendo en cuenta lo que se puede ser, es propio de una elección madura que es ajustada y, además, prospectiva, personal, autónoma, responsable, independiente.

La independencia en un sujeto que ha alcanzado la suficiente madurez se caracteriza por un buen equilibrio entre su independencia ejecutiva y volicional. Estos conceptos han sido tomados de Ausubel (op. cit.), quien entiende que la primera se refiere a una actividad que permite satisfacer una necesidad (elegir una carrera por ejemplo); la segunda se refiere al hecho de desear la satisfacción de dicha necesidad “al margen de cualquier consideración sobre cómo se alcanzará esa satisfacción”. En situaciones óptimas ambas independencias se integran y posibilitan la toma de decisiones. Cuando aparece una disociación puede observarse, o bien un predominio de la independencia volicional, aun faltando independencia ejecutiva (“yo quiero elegir solo y debo desoír todo consejo”) o bien una restricción de la independencia volicional en aras del ejercicio de la independencia ejecutiva (“dígame para qué carreras soy apto y yo elegiré entre ellas”),

Tengo la esperanza de que el desarrollo de los conceptos y la investigación de las hipótesis que este capítulo sugiere podrán conducir a ciertas claves para la elaboración de un modelo de los problemas de orientación vocacional y de las vías posibles para encarar su tratamiento y prevención.

Referencias bibliográficas

- (1) Aberastury, A. y otros, ‘Adolescencia y psicopatía’, en Rascovsky, A. y Liberman, D., *Psicoanálisis de la manía y la psicopatía*, Paidós, Buenos Aires, 1996.
- (2) Ackerman, N., *Diagnóstico y tratamiento de los relaciones familiares*, Hormé, Buenos Aires, 1961.
- (3) Allport, G., *La personalidad: su configuración y desarrollo*, Herder, Barcelona, 1966.
- (4) Allport, G., *Desarrollo y cambio*, Paidós, Buenos Aires, 1963.
- (5) Ausubel, David, ‘Theory and Problems of Child Development’, Grune and Stratton, Nueva York, 1958.
- (6) Baumgarten-Tranier, F. y Tramer, M., *Los tests y la orientación*, Paidós, Buenos Aires, 1967.
- (7) Bion, W., *Experiencias en grupos*, Paidós, Buenos Aires.
- (8) Bohoslavsky, R., ‘Hacia un modelo de la problemática vocacional centrado en el concepto de identidad vocacional’, en *Actas de las Primeras Jornadas Argentinas de Orientación Vocacional*, D. O. P., Buenos Aires, 1965.
- (9) Brown, J. S., Harlow, H. F., Postman, L., Nowlis, V., Newcomb, T. M. y Mowrer, O. M., ‘Current Theory and Research in Motivation: a Symposium’, Nebraska Press, Lincoln V., 1953.
- (10) Bühler, Ch., citado por Super, D. (véase 48).
- (11) Canessa, Graciela, ‘Evolución de la personalidad y elección de carrera’, en *Actas de las Primeras Jornadas Argentinas de Orientación Vocacional*, D. O. P., Buenos Aires, 1965.
- (12) Cortada de Kohan, Nuria, ‘Conceptos modernos de orientación vocacional’, en *Actas de las Primeras Jornadas Argentinas de Orientación Vocacional*, D.O.P., Buenos Aires, 1965.
- (13) Erikson, E., *Infancia y sociedad*. Hormé, Buenos Aires, 1959.
- (14) Erikson, E., ‘Identidad del yo y cambio histórico’, en *Psychological Issues*, Vol. 1, No. 1, pp. 18-49.
- (15) Fraise, P. y Piaget, J., *Traité de psychologie expérimentale*, P.U.F., Paris, 1963. (Fasc. dedicado a ‘Motivación’.) [Hay versión castellana: *Tratado de psicología experimental*, Paidós, Buenos Aires, 1973, 9 volúmenes].
- (16) Freud, S., *Aflicción y melancolía*.
- (17) Freud, S., *Una teoría sexual*, Cap. 3: ‘La metamorfosis de la pubertad’, en *Obras Completas*, Biblioteca Nueva, Madrid, 1967.
- (18) Gerth, H. y Wright Mills, C., *Carácter y estructura social*, Paidós, Buenos Aires, 1963.
- (19) Grinberg, L., *Culpa y depresión*, Paidós, Buenos Aires, 1964.
- (20) Grinberg, L., ‘El individuo frente a su identidad’, en *Rev. de Psicoanálisis*, Buenos Aires, t. XVIII, No. 4.
- (21) Grinberg, L., ‘Si yo fuera usted...’, *Rev. de Psicoanálisis*, Buenos Aires, t. XIV, No. 4.
- (22) Hardley, J., *Clinical and Counseling Psychology*, Alfred Knopf, Nueva York, 1960.
- (23) Hartmann, H., *Psicología del Yo y el problema de la adaptación*, Pax, México, 1961.
- (24) Isaacs, S., ‘Naturaleza y función de la fantasía’, en Klein, M. y otros, *Desarrollos en psicoanálisis*, Paidós, Buenos Aires, 1962.
- (25) Jacobson, E., *El self y el mundo objetal*, Beta, Buenos Aires, 1969.
- (26) Klein, M., ‘Sobre la teoría de la ansiedad y de la culpa’, en Klein y otros, *Desarrollos...*, cit.

- (27) Klein, M., El psicoanálisis de niños, Hormé, Buenos Aires, 1964.
- (28) Klein, M., “El dueto y su relación ccon los estados maníacos depresivos”, en Contribuciones al psicoanálisis, Paidós, Buenos Aires. 1964.
- (29) Klein, M., Las emociones básicas del hombre, Nova, Buenos Aires, 1960.
- (30) Kühlen, R., The Psychology of Adolescent Development, Harper and Bros, Nueva York, 1952.
- (31) Lagache, D., “Algunos aspectos de la identificación”, en Bouulletin Internacional des Science Sociales, UNESCO, 1955, vol. VII, No. 1.
- (32) Leibovich, A. y Wolf, L., La tarea de admisión en el Departamento de Orientación Vocacional de la U.B.A.”, D.O.V., 1965.
- (33) Leibovich de Duarte, A., “Incidencia de la estructura socioeconómica en la elección vocacional”, en Actas de las primeras Jornadas Argentinas de Orientación Vocacional, D.O.P., Buenos Aires, 1965.
- (34) Leibovich de Duarte A., “El logro de la identidad ocupacional como un aspecto de la consolidación de la identidad”, en Actas de las Primeras Jornadas Argentinas de Orientación Vocacional, D.O.P., Buenos Aires, 1965.
- (35) Leibovich de Duarte, A., “Evolución de los intereses vocacionales”, en Actas de las Primeras Jornadas Argentinas de Orientación Vocacional, D.O.P., Buenos Aires, 1965.
- (36) madesen, K., Teoría de la motivación, Paidós, Buenos aires, 1967.
- (37) Malz, P., Psychotérapie de l’adolescent, P.U.F., París, 1964.
- (38) Miller, G., Introducción a la psicología, alianza Editorial, madrid, 1968.
- (39) Nuttin, Buytendjk y otros, La motivación, Proteo, Buenos Aires, 1965.
- (40) Oyarzún Peña, F., la neurosis en el estudiante, ediciones de la U. de Chile, Santiago de Chile, 1961.
- (41) Picho Rivière, E., “Introducción a una nueva problemática de la Psiquiatría”, en acta Psiquiátrica y Psicológica de américa latina”, 1967, t. XIII, no. 4.
- (42) Picho Rivière, E., citado por Wender, L. (véase 51).
- (43) Rocheblave-Spenlé, A. M., La notion de rôle en psychologie sociale, P.U.F., París.
- (44) Schilder, P., Imagen y apariencia del cuerpo humano, Paidós, Buenos aires, 1958.
- (45) Segal, H., Introducción a la obra de m. Klein, Paidós, Buenos Aires, 1965.
- (46) Sochudolski, Bugdan, “Rasgos psicosociales de la juventud contemporanea y las tendencias actuales de la pedagogía”. Exposición introductoria a la Conferencia Internacional sobre la juventud, Grenobe, Francia, Agosto-Septiembre de 1964.
- (47) Super, D., Psicología de la vida profesional, Rialp, Madrid, 1962.
- (48) Super, D., Vocational Development; a Framework for Research, Teachers College, Columbia University, nueva York, 1967.
- (49) Tavella, N., La orientación vocacional en la escuela secundaria, EUDEBA, Buenos Aires, 1962.
- (50) Travella, N., “Siete interrogantes sobre orientación vocacional”, en Actas de las Primeras Jornadas Argentinas de Orientación Vocacional, D. O. P., buenos Aires, 1965.
- (51) Wender, l., “Psicoanálisis de la vocación”, en Rev. De Psicoanálisis, Buenos aires.
- (52) Wolf, L., “La elección de carreras como procesos de elaboración de un duelo”, en Actas de las Primeras Jornadas Argentinas de Orientación Vocacional, D. O. P., Buenos aires, 1965.
- (53) Zytowsky, “Avoidance Behavior in Vocational Motivation”, en The Personnel and Guidance Journal, abril de 1965.

**“Conceptos, estrategias y orientación profesional” En: Tutoría y Educación.
Enciclopedia General de la Educación. Pp. 388-443.**

Licenciatura en Intervención Educativa
Desarrollo de la Adolescencia y de la Aduldez
Cuarto Semestre

Tutoría y orientación

Conceptos, estrategias y orientación profesional

El marco conceptual
Desarrollo histórico
Marco de intervención de la orientación y la tutoría
Objetivos de la intervención orientadora y tutorial
Funciones generales de la orientación
Funciones específicas de cada gente
Las estrategias de intervención
Análisis de los modelos de intervención
Modelos de orientación
El plan de acción tutorial
La orientación profesional
Evolución de la orientación vocacional
Principios de la orientación para la carrera
Un modelo de programa de orientación profesional
La información profesional
Un enfoque secuencial
Actividades de información profesional
La educación para la carrera
Algunos casos particulares

Glosario

Consulta colaborativa. Forma de intervención indirecta en la que se establece un contexto de colaboración a nivel de igualdad entre un experto (orientador) y un práctico (profesor, tutor).

Counseling. Término que nació en Estados Unidos en la década de 1930 para designar el proceso individualizado de ayuda centrado en la entrevista. Suele traducirse por «asesoramiento» o por «orientación».

Guidance. Término que surgió en Estados Unidos a principios del siglo XX para referirse a la orientación y tutorías. Es frecuente traducir este término por «orientación».

Intervención indirecta. Aquella en la que el orientador no interviene directamente con el alumno, sino que asesora a mediadores (tutores, padres), que son los que intervienen directamente.

Intervención proactiva. La que se adelanta al surgimiento del problema. Se practica con todo el alumnado, como medida de prevención y para estimular el desarrollo personal y social.

Intervención reactiva. La que se produce como consecuencia de haber detectado un problema. Puede ser de dificultades de aprendizaje, de adaptaciones sociales, de comportamientos disruptivos, de fracaso escolar o de tratamiento de necesidades educativas especiales. La intervención se limita al sujeto o grupo que presenta el problema.

Plan de acción tutorial. Planificación escrita de la acción tutorial a realizar en un período de tiempo (por lo general, un año) sobre todo el alumnado de los diversos niveles educativos.

Científicamente, la orientación nació a principios del siglo XX en Estados Unidos como orientación vocacional y, en sus inicios, se entendía como una ayuda puntual en la transición de la escuela al trabajo. Con posterioridad, fue ampliando su ámbito de actuación hasta abarcar la totalidad de los esfuerzos del sistema educativo para ayudar al individuo a alcanzar el éxito personal mediante un mejor conocimiento de sí mismo y de las posibilidades del entorno en cuanto estudios y profesiones. Se entiende por orientación el proceso de ayuda continua a todas las personas y en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo individual y social de la persona a lo largo de toda la vida.

La aplicación de un proceso de orientación requiere el desarrollo de determinadas estrategias de intervención, que suelen expresarse en términos de modelos o representaciones que reflejan el diseño, la estructura y los componentes esenciales del proceso psicopedagógico y sirven de guía para la acción.

El marco conceptual

La orientación no es un acto puntual, sino un proceso a lo largo del cual puede intervenir una diversidad de agentes. Centrada en el sistema educativo, la orientación debe ser considerada como parte integrante del proceso docente, con lo que implica a todos los educadores.

Aun siendo un proceso de ayuda, se plantea como última finalidad que el individuo sea capaz de proporcionarse autoayuda, es decir, autoorientación.

Es, además, un proceso continuo, si bien en ciertos momentos puede hacerse particularmente intenso. Así ocurre, por ejemplo, cuando el alumno ingresa en un centro educativo, cuando cambia el nivel de estudios, en la transición de la escuela al trabajo y en todos los demás cambios que pueden darse a lo largo de la vida.

La orientación va dirigida a todas las personas y no sólo a los casos problemáticos ni a los que piden ayuda. Esto implica que debe incluir a todo el alumnado y ni sólo a los que tienen necesidades educativas especiales o se encuentran en fase de transición.

Cuando, definiendo la orientación, se dice que incluye todos los aspectos, se indica que debe abarcar la dimensión personal, profesional, familiar, social, educativa y de tiempo

libre, procurando atender a la diversidad individual. Esta característica subraya la indivisibilidad de la orientación.

Su objetivo es potenciar la prevención y el desarrollo íntegro del individuo. El término «prevención» se utiliza aquí en sentido amplio: prevención del fracaso escolar, del fracaso profesional, del estrés, del consumo de drogas, de accidentes, etcétera. También el concepto de desarrollo íntegro del individuo se entiende en un sentido amplio, pudiéndose expresar como desarrollo personal y social en el que se incluye el desarrollo de la carrera, de las estrategias de aprendizaje, de las habilidades de vida, de la salud, de habilidades sociales, etcétera.

La orientación no se limita al sistema escolar, sino que se extiende, a lo largo de toda la vida, a otros contextos: medios comunitarios, servicios sociales y organizaciones empresariales, entre otros. En el marco del sistema educativo, el concepto de orientación se aproxima al de tutoría, pues este último se refiere a la orientación que realizan los tutores y docentes en general.

La tutoría pretende atender a los aspectos más educativos, con el fin de que la enseñanza no se quede en lo puramente instructivo de las diversas áreas académicas (matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, lengua etcétera). En último término, la tutoría se propone contribuir de forma sistemática al desarrollo de la personalidad integral del alumnado.

Después de concluir sus estudios, cualquier persona ejercerá, a lo largo de su vida, un importante papel en el mundo laboral, empresarial y asociativo. Desde este punto de vista, resulta lógico que la orientación en sí misma abarque unos contextos que sobrepasan el mero ámbito de la escuela, y que colabore en que cada individuo se desarrolle personal y socialmente.

Desarrollo histórico

Muchos autores convienen en fijar el nacimiento de la orientación en Estados Unidos, en 1908, con la fundación en Boston del Vocational Bureau y con la publicación de *Choosing a Vocation*, obra póstuma de F. Parsons (1909), donde aparece por primera vez el término *vocational guidance* (orientación vocacional). Su método se dividía en tres pasos: autoanálisis (conocer al sujeto), información profesional (conocer el mundo del trabajo) y ajuste de la persona a la tarea más apropiada.

También muchos autores coinciden en señalar a J. B. Davis, como el pionero de la orientación educativa. En 1907, al ser nombrado director de la High School de Gran Rapids (Michigan), inició un programa destinado al cultivo de la personalidad, al desarrollo del carácter y a la información profesional. En 1913, fue nombrado director de orientación profesional de la ciudad de Gran Rapids. Cuatro meses después de su nombramiento, las escuelas de dicha ciudad establecieron un sistema centralizado de orientación. Una de las obras representativas de J. B. Davis es *Vocational and Moral Guidance* (1914). Es interesante observar la presencia, desde los orígenes de la orientación, del aspecto moral ligado a la orientación vocacional.

En 1913, y en la misma ciudad, con motivo de la III Conferencia Nacional sobre Orientación Vocacional, se creó la National Vocational Guidance Association (NVGA), siendo J. B. Davis uno de sus miembros fundadores. A partir de 1986, esta asociación pasó

a denominarse National Career Development Association (NCDA). Se trata de la primera asociación de profesionales de la orientación.

Se considera que fue G. A. Kelly, quien utilizó por primera vez el término educational guidance (orientación educativa), en 1914, al titular así su tesis doctoral y utilizar esta expresión en el Teacher College de la Universidad de Columbia para defender la necesidad de llevarla a cabo. En su concepción, la orientación consiste en una actividad educativa. de carácter procesual, dirigida a proporcionar ayuda al alumno, tanto en la elección de estudios como en la solución de problemas de ajuste o de adaptación a la escuela, que debe integrarse en el currículum académico.

Las aportaciones de J. B. Davis y L. K. Truman no deben hacer olvidar que la orientación fue, en gran medida, fruto de la evolución social e histórica en la que intervinieron muchos factores. Entre ellos cabe destacar los siguientes: los cambios sociales, la formación profesional, los movimientos de renovación pedagógica, la investigación educativa, la educación especial, la lectura y las estrategias de aprendizaje, la psicología evolutiva y de la educación, el estudio de las diferencias individuales, la psicometría y la psicotecnia, el movimiento de la higiene mental, el psicoanálisis, el conductismo, la psicología humanista y la psicología cognitiva.

La orientación nació en Europa al mismo tiempo que en Estados Unidos. Especial mención merece A. G. Christiaens quien fundó, en Bruselas, lo que se considera el primer servicio de orientación profesional de Europa.

Primeros pasos de la orientación educativa

Estado Unidos: («Orientación vocacional y moral»)	
1907	J. B. Davis, director de la High School de Grand Rapids (Michigan).
1908	Fundación del Vocational Bureau de Boston, bajo la dirección de F. Parsons.
1909	Publicación de choosing a Vocation, de F. Parsons, Aparece por primera vez el término Vocational Guidance.
1910	Celebración del Primer Congreso de Orientación, en Boston.
1911	Primer curso de Orientación en la universidad de Harvard, dirigido por m. Bloomfield.
1911	Publicación de The Vocational Guidance of Youth, de M. Bloomfield.
1913	J. B. Davis, director de orientación profesional de la ciudad de Grand Rapids.
1913	Creación del National Vocational Guidance Association; en 1986 pasa a ser la National Career development Association, primera asociación de profesionales de la orientación.
1914	G. A. Kelly utiliza por primera vez la expresión Educational Guidance en el título de su tesis, y expone que la orientación se debe integrar en el currículum.
Europa. («Orientación profesional y escolar»)	
1912	A. G. Christiaens funda el servicio de orientación profesional, en Bruselas. Después, se extiende por Bélgica, Francia, Italia, Suiza y España, principalmente.

Es interesante observar que, en sus orígenes, la orientación fue vocacional en Estados Unidos (vocational guidance), mientras que fue profesional en algunos países europeos, principalmente en Bélgica, Francia, Italia, Suiza y España; en estos últimos, la denominación tradicional a partir de la década de 1950 fue la de «orientación escolar y profesional». Esta doble terminología se mantiene en la actualidad, si bien cabe advertir que en algunos países latinoamericanos se utiliza la expresión «orientación profesional y vocacional», que desde una perspectiva histórica y etimológica podría considerarse como redundante.

Parsons y el surgimiento de la orientación vocacional

F. Parsons (1854-1908), ingeniero y asistente social, estuvo ligado al movimiento de la educación progresiva, y tenía ideas filantrópicas y altruistas muy acusadas. Se proponía paliar, mediante la orientación vocacional, los efectos negativos de la industrialización en los jóvenes de las clases más desfavorecidas.

Abrió una residencia en Boston para trabajadores jóvenes o en búsqueda de empleo, el Vocational Bureau, englobado en el Civic Service house. Se trataba de un servicio público para ayudar a los jóvenes a buscar trabajo y que intentaba facilitarles un conocimiento de ellos mismos, a partir del cual pudieran elegir el empleo más adecuado.

La actividad era orientadora y se situaba fuera del contexto escolar.

La aportación de F. Parsons tiene una componente utópica y otra pragmática, y su pretensión era elaborar un enfoque pragmático de la orientación. El método se dividía en tres fases: autoanálisis, información profesional y encaje del individuo para la tarea más apropiada.

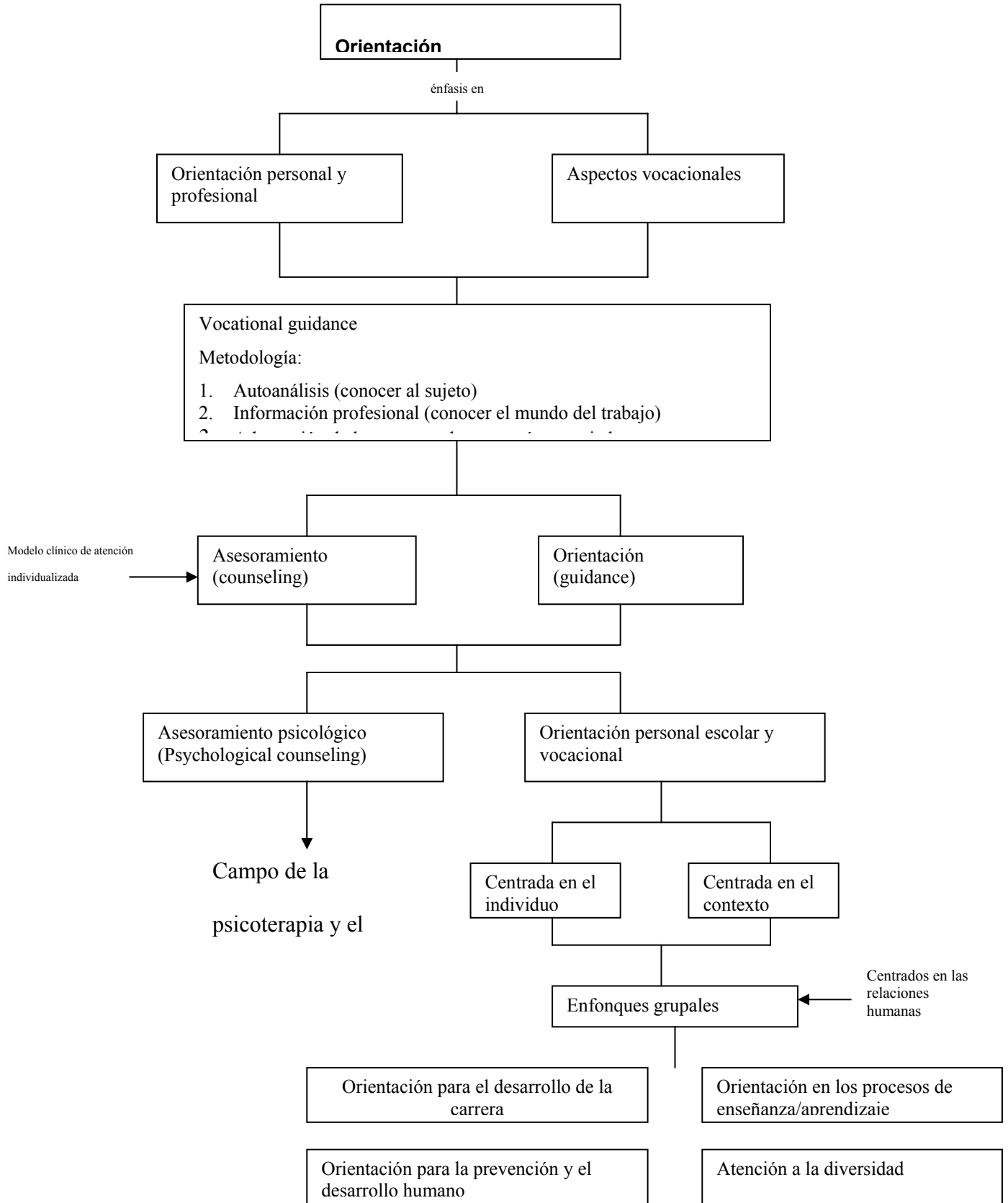
Según su concepción de la orientación vocacional, en una correcta elección influyen tres factores: conocerse bien a uno mismo, saber con precisión cuáles son las condiciones del éxito y las oportunidades que ofrece el medio y, finalmente, relacionar adecuadamente estos dos grupos de circunstancias.

Para F. Parsons, tanto el individuo como la sociedad salen ganando si la persona consigue un trabajo adecuado a sus características.

Orígenes y evolución del counseling

A partir de la década de 1920, se inició un debate cuyos polos fueron, de un lado, la atención individualizada por parte de especialistas, y de otro, la orientación llevada a cabo por tutores y docentes. Ganó esta batalla provisionalmente el primer enfoque, que fue derivando de forma progresiva hacia el modelo clínico, cada vez más próximo a la psicoterapia. Entre las influencias que provocaron este cambio en la orientación vocacional se cuentan el desarrollo del movimiento de la higiene mental, los tests y el movimiento psicométrico, los estudios sobre el desarrollo del niño, la introducción de registros acumulativos y la educación progresiva. A partir de esta época, el diagnóstico empezó a cobrar importancia, y la utilización del lenguaje psicométrico y de la higiene mental se hizo cada vez más frecuente. Progresivamente, se fue prestando mayor atención al fracaso escolar y a los casos problema, y este clima afianzó aún más el giro hacia el modelo clínico de atención individualizada.

Evolución de los conceptos de guidance y counseling



Marco de la intervención de la orientación psicopedagógica y tutoría

Tal vez la característica que mejor define la década de 1930 en relación a la orientación profesional sea el surgimiento del counseling. Su historia está tan unida en la orientación que para mucho constituye una misma cosa. No obstante, fue precisamente a partir de entonces cuando empezaron a distinguirse los conceptos de orientación (guidance) y asesoramiento (counseling). Este último adoptó el modelo clínico como método de intervención más característico. A partir de aquí, se considerará el counseling como modelo de intervención en orientación que se identifica con el modelo clínico de atención individualizada.

Davis y el surgimiento de la orientación educativa

Es una opinión generalizada que J. B. Davis (1871-1955) fue el pionero de la orientación educativa, así como F. Parsons lo fue de la orientación vocacional. Sin embargo, en aquella época se entendía como tal algo así como la orientación profesional que se realiza en las escuelas.

De hecho, J. B. Davis fue el primero que estimuló la orientación desde dentro de la escuela, integrada en el currículum escolar, por cuya razón es lógico que se le considere como el padre de la orientación educativa. Desde 1899 hasta 1907, siendo asesor en la Central High School de Detroit (Michigan, Estados Unidos), dedicó casi todo su tiempo a la orientación de los alumnos, y en 1907, como director de la High School de Gran Rapids (Michigan), inició un programa destinado al cultivo de la personalidad, al desarrollo de carácter y a la información profesional. En 1913 fue nombrado director de orientación profesional de la ciudad de Gran Rapids, y las escuelas de dicha ciudad no tardaron en establecer un sistema centralizado de orientación. En el mismo año y en la misma ciudad se creó la National Vocational guidance association (NVGA), primera asociación de profesionales de la orientación, de la que J. B. Davis fue miembro fundador, junto con M. Boomfield, y otros. A partir de 1916, esta asociación pasó a denominarse National Career Development Association (NCDA). Se trata de la primera asociación de profesionales de la orientación. J. B. Davis completó y especificó el papel que la orientación puede jugar para conseguir los objetivos de la educación. Consideraba que el marco escolar era el más idóneo para mejorar la vida de los individuos y para preparar su futuro social y profesional. Como instrumento idóneo propuso el currículum de la orientación vocacional y moral.

Estaba profesionalmente vinculado al campo educativo y conocía los problemas vocacionales y sociales de sus alumnos. Pertenecía al movimiento de la educación progresiva, del cual J. Dewey fue uno de los más insignes representantes. Introdujo unas «lecciones de orientación vocacional y moral», con los alumnos de 16 y 17 años, de frecuencia semanal, como complemento de la materia de inglés. Una de las obras representativas de J. B. Davis es, precisamente, Vocational and Moral Guidance (1914). Más tarde, incorporó las Lecciones de orientación al mismo nivel que las restantes materias curriculares.

J. B. Davis era profesor de lenguaje y en 1922 obtuvo el doctorado en literatura. En su concepción, la orientación vocacional debe estar conectada al proceso de educación y, en concreto, debe integrarse en el currículum escolar. En este sentido, el enfoque de J. B. Davis refleja la necesaria implicación del profesor en la orientación. El objetivo de la orientación es el de lograr que el alumno obtenga una mejor comprensión de sí mismo y de su responsabilidad social, y la orientación debe ser un medio para contribuir al desarrollo del individuo.

W.M. Proctor, W. Benefield y C. G. Wrenn introdujeron el concepto de counseling como proceso de ayuda individualizado, definiéndolo como un proceso psicológico de ayuda para la adecuada comprensión de la información profesional en relación con las características personales.

Progresivamente, el counseling se fue ocupando de los aspectos personales en una relación individual y de este modo se produjo una transición desde la orientación vocacional hasta el asesoramiento psicológico (psychological counseling).

Con el surgimiento del counseling creció el interés por el modelo clínico. El énfasis que antes se ponía en los aspectos vocacionales se trasladó a la psicoterapia y al psicodiagnóstico. Pero se produjo un efecto contrario al que se pretendía, dado que el surgimiento del counseling generó pasividad en los maestros y profesores ante la orientación, al considerar éstos que, por ser una atención individualizada, no les concernía.

Entre las más notables aportaciones que se hicieron al tema a partir de entonces sobresalen las de E. Williamson y C. R. Rogers.

E. Williamson (1900-1979) está considerado el principal representante del enfoque de «rasgos y factores», también conocido como escuela de Minnesota. En el modelo de rasgos y factores, el diagnóstico del individuo desempeña un papel preponderante. El estudio, mediante el uso de tests, de las aptitudes, intereses, limitaciones y personalidad es una de sus características distintivas, de ahí la denominación de «rasgos y factores». Una aplicación reduccionista de este modelo, tomando la parte por el todo, hizo posible el auge del enfoque psicotécnico en orientación, que, en ciertas ocasiones, ha desvirtuado su sentido al limitar la actuación del orientador a la aplicación de tests. Este enfoque ha caracterizado una parte importante de la historia de la orientación. Conviene señalar que un análisis en profundidad de las obras de E. Williamson, cuyas aportaciones se extienden a lo largo de unos cincuenta años, permite comprender que su visión de la orientación era mucho más amplia que este planteamiento psicotécnico. Por ejemplo, la necesidad de intervenir en el contexto, que hoy se considera como uno de los principios esenciales de la orientación, ya fue apuntada por E. Williamson en la década de 1930.

Por su parte, C. R. Rogers (1902-1987) concibe la persona como un todo que, siendo libre, camina con responsabilidad hacia su autorrealización. Esto implica un compromiso y un proceso de realización. Adquieren especial relevancia la aceptación incondicional del otro, la comprensión empática y el respeto profundo a la dignidad del individuo. La corriente de la orientación no directiva o terapia centrada en el sujeto nació con la publicación de *Counseling and Psychotherapy* (1942), de C. R. Rogers, aunque fue *Clientcentered therapy* (1951) la obra que le dio la denominación con que se conoce actualmente. Entre otras muchas obras de este autor cabe citar *On Becoming a Person* (1961) y *Freedom to learn* (1969). Los conceptos rogerianos han impregnado la práctica y el bagaje teórico de muchos orientadores. La terapia centrada en el individuo, en cierta manera, se puede entender como una forma de concebir las relaciones humanas y, por tanto, la relación terapéutica.

Tendencias en la segunda mitad de siglo xx

A lo largo de la segunda mitad del siglo xx fueron surgiendo otros enfoques. Entre ellos, la psicoterapia racional-emotiva de H. C. Ellis, la psicoterapia por inhibición recíproca de J. Wolpe, los constructos personales de G. A. Kelly, la logoterapia de V. Frankl, la terapia de la Gestalt, el análisis transaccional y los enfoques eclécticos de F. C. Thorne, L. Tyler, S. K. Gilmore y R. R. Carkhuff, entre otros. Todos estos enfoques aportan un marco teórico con múltiples aplicaciones prácticas para la orientación, y su influencia se deja sentir no

sólo en el modelo de atención personal individualizada, sino también en la prevención y desarrollo, y en el modelo de consulta.

Rogers fue el creador de la denominada «terapia basada en el sujeto», que ha tenido una influencia notable en la teoría y la práctica de la orientación y en la autorrealización del individuo.

Algunas de las propuestas que se difundieron a partir de la década de 1950 son el «modelado» del comportamiento, el desarrollo de habilidades de vida (life skills), las habilidades sociales, las habilidades de comunicación interpersonal, el control y la prevención del estrés, los programas de desarrollo de la carrera en las organizaciones, la planificación de la carrera y los programas de atención personal al empleado, entre otros. Así como el modelo clínico había sido prácticamente exclusivo en el counseling de las décadas de 1940 y 1950, a partir de la década siguiente los enfoques grupales pasaron a ser mayoritarios.

Paralelamente se incrementó el énfasis en la prevención y el desarrollo, en parte como consecuencia de no poder atender de modo individualizado a todos los casos problema, dado que la mejor forma de llevar a la práctica una orientación dirigida a todos los alumnos es a través de la intervención grupal enfocada a la prevención.

Durante la década de 1970 se empezó a prestar atención a los grupos especiales como las minorías culturales, los superdotados o los disminuidos físicos y psíquicos, entre otros. Posteriormente se incluyeron otros grupos minoritarios marginados como delincuentes, drogadictos y presos. Había nacido la orientación multicultural que posteriormente recibiría la denominación de atención a la diversidad.

Hacia el año 1980 y sucesivos la orientación incorporó programas preventivos de educación para la salud, al constatarse claramente, sobre todo en las sociedades desarrolladas, que las principales causas de enfermedad y muerte prematura son consecuencia de los malos hábitos en las personas (consumo de tabaco, alcohol, drogas, conducción temeraria, estrés), lo cual desembocó en un renovado énfasis en la prevención. En este aspecto tienden a confluir la educación para la salud con la orientación psicopedagógica.

Marco de intervención de la orientación y la tutoría

Dado que la orientación y la tutoría asumen un amplio marco de intervención, conviene distinguir, para sistematizar este marco, entre modelos, áreas, contextos y agentes implicados.

Modelos de intervención

Los modelos de intervención pueden entenderse como las estrategias o los procedimientos que se utilizan para conseguir unos resultados propuestos. A lo largo de la historia, se han destacado especialmente cuatro modelos distintos que el orientador debe conocer: clínico, de servicios, de programas y de consulta.

Modelo clínico

Centrado en la atención individualizada, el modelo clínico fue preponderante desde 1930 hasta 1970, y en muchas ocasiones tuvo como centro de atención los casos problema. Las fases del modelo son: la demanda por parte del sujeto, el diagnóstico, la intervención

(frecuentemente con carácter terapéutico) y el seguimiento. La historia ha demostrado la insuficiencia de este modelo, pero en ciertas ocasiones no queda más remedio que recurrir a él como complemento de otras estrategias. El problema surge de su utilización exclusiva, con desconocimiento de los demás modelos.

Modelo de servicios

Puede considerarse como una ampliación del modelo clínico, y éste, a su vez, como un caso particular del modelo de servicios. Constituyen un ejemplo paradigmático los servicios de información profesional. Se desarrolla en dos fases: la demanda por parte del sujeto y la atención puntual a su solicitud. En este modelo se puede atender a grupos de personas, además de llevar a cabo la atención individualizada.

Modelo de programas

Este modelo supone un cambio cualitativo respecto de los dos anteriores. Si éstos se planteaban como reacción a la demanda del sujeto, en el modelo de programas se trata de adelantarse a ella. Por tanto, es una acción proactiva, dirigida principalmente a la prevención y al desarrollo. El modelo de programas sigue las siguientes fases: análisis del contexto, detección de necesidades, formulación de objetivos, planificación de actividades, realización de actividades y evaluación del programa.

Uno de los modelos o estrategias de intervención que se han desarrollado a lo largo de la historia ha sido el de servicios. Este sistema de información profesional, que incluye tanto la demanda por parte del individuo interesado como la atención concreta a su solicitud, permite, además de llevar a cabo una atención individualizada, atender a grupos de personas.

Modelo de consulta triádica

También denominado modelo de consulta colaborativa, se articula en torno a tres elementos. El primero, el orientador, que asume el rol de consultor y que interviene con el sujeto de forma indirecta, a través de un mediador. El segundo, el mediador (tutor, docente, padres, etcétera), que interviene con el sujeto directamente, a partir de las propuestas del consultor. Y el tercero es el sujeto o destinatario último, que recibe una intervención directa del mediador e indirecta del consultor.

Además es importante que el orientador de un centro docente sea capaz de establecer un contexto de colaboración, para trabajar con el personal docente en un programa en el cual se sientan todos implicados. La consulta colaborativa es, probablemente, una de las propuestas con más perspectivas de futuro.

También se ha hablado de otros modelos, como el tecnológico, que consiste en la utilización de los medios de comunicación de masas (prensa, radio, televisión, video, programas computarizados, etcétera). Sin embargo, los recursos tecnológicos son más bien elementos materiales que pueden ser utilizados en los diversos modelos.

Los diferentes modelos no deben entenderse como incompatibles entre sí. En la práctica, un orientador puede articular su intervención alrededor del modelo de programas y potenciarla con el modelo de consulta triádica o colaborativa; y todo ello, además, con apoyo tecnológico, y en ciertas ocasiones se tendrá que recurrir al modelo clínico.

Orientación psicopedagógica

Si se considera que existe una orientación psicopedagógica única, pero con múltiples aplicaciones, tras el recorrido histórico que antecede se puede entrever que el campo temático resulta ser amplio y diverso. A efectos prácticos, se pueden denominar áreas de intervención cada uno de los aspectos a considerar.

El desarrollo de habilidades de estudio y lectura constituye una de las áreas de la orientación psicopedagógica que entronca con las estrategias de aprendizaje de la psicología cognitiva.

Áreas de intervención psicopedagógica

Siguiendo el proceso histórico, la orientación surgió como orientación vocacional, y su conceptualización se fue ampliando principalmente a partir de la educación para el desarrollo de la carrera, adoptando un enfoque de ciclo vital. Posteriores aportaciones sugirieron la integración curricular, entre otras propuestas. Por consiguiente, la orientación para el desarrollo de la carrera puede ser considerada como la primera área de interés temático.

Los programas de estudio y temas afines (habilidades de aprendizaje, aprender a aprender estrategias de aprendizaje, etcétera) constituyen la segunda área de interés de la orientación. Algunos orientadores como R. Strang, incluían entre sus propuestas el desarrollo de la lectura de las habilidades de estudio. Esta segunda área entronca con uno de los campos de interés de la psicología de la educación dentro del enfoque de la psicología cognitiva: las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora. A todo ello se puede añadir que la fiebre por lo curricular caracteriza el actual período de cambio, lo cual reclama una orientación curricular. En los procesos de aprendizaje, la orientación enlaza con las dificultades de aprendizaje, que se incluyen en la atención a las necesidades educativas especiales. De ello se deduce que, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la orientación es una de las áreas fundamentales de la atención psicopedagógica.

Una cierta concepción de la psicopedagogía se centra en la atención a los casos problema por ello, según determinados enfoques, las dificultades de aprendizaje y adaptación son núcleo de la intervención. En este sentido, tienden a confluír orientación y educación especial. En el contexto actual de institucionalización y profesionalización, la atención a la diversidad es una de las demandas que más se solicita a los orientadores.

El desarrollo del *developmental counseling*, a partir de la década de 1960, y la aparición, una década más tarde, del *primari preventive counseling* y la educación psicológica plantearon una serie de propuestas que no habían sido contempladas anteriormente. Entre ellas, el desarrollo de las habilidades de vida, las habilidades sociales, la prevención del consumo de drogas, la educación para la salud o la orientación para el desarrollo integral del individuo. Todo ello cristalizó en la propuesta de unos temas transversales que se imparten a lo largo de todo el currículum, a ser posible en todas las materias. De aquí se deduce que hay argumentos suficientes para considerar que la orientación para la prevención y el desarrollo es una de las áreas con futuro, y que presenta características distintas de las anteriores, aunque se interrelaciona con ellas.

Como consecuencia de lo que antecede, el marco de intervención de la orientación psicopedagógica incluye las siguientes áreas o centros de interés:

- La orientación para el desarrollo de la carrera.
- La orientación en los procesos de enseñanza / aprendizaje.
- La atención a la diversidad.
- La orientación para la prevención y el desarrollo integral del individuo.

Contextos de intervención

La dimensión de los contextos de intervención está en función del proceso evolutivo del individuo a orientar. Se trata de una categorización centrada en el orientado, no en el orientador. El orientado se encuentra en primer lugar en el sistema educativo, donde el individuo recibe orientación en tanto que es alumno o estudiante. Tras su paso por los distintos niveles del ciclo educativo entra en una fase de transición en la que recibe ayuda de los medios comunitarios, que le atienden en tanto que ciudadano, y puede requerir estos servicios a lo largo de toda la vida; al encontrarse en una organización como empleado podrá recurrir a ella en busca de ayuda para el desarrollo profesional y personal, y la organización le atenderá en tanto que empleado.

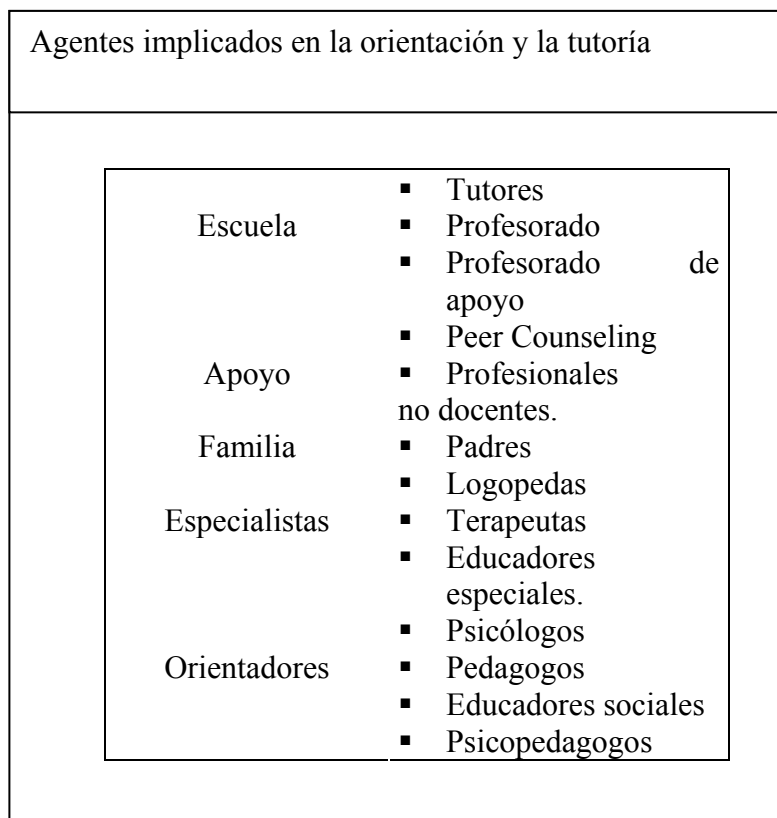
Simultáneamente, podrá requerir ayuda de los medios comunitarios o incluso del sistema educativo; es decir, desde el punto de vista evolutivo no se trata de categorías que se excluyan mutuamente.

Este amplio marco de intervención se puede simplificar considerando los tres grandes contextos en los que puede llevarse a cabo: el sistema escolar, los medios comunitarios y las organizaciones.

Agentes implicados en la orientación y la tutoría

La orientación es una función, y no debe confundirse en ningún caso con la persona o la actividad del orientador. Por lo general, la orientación supone la implicación de un conjunto de personas entre las cuales están el tutor y el orientador (que, por su titulación, puede ser pedagogo, psicólogo o psicopedagogo); pero, además, interviene en ella todo el profesorado, profesores de educación especial o de pedagogía terapéutica, profesores de apoyo, logopedas, trabajadores sociales, etcétera.

No obstante, no son solamente los profesionales quienes intervienen en la orientación, sino también los padres, hermanos y familiares e incluso los compañeros, amigos, etcétera. Así, por ejemplo, el peer counseling, un proceso en el cual estudiantes entrenados y supervisados representan tareas de ayuda interpersonal, puede calificarse de función orientadora con alumnos de edades similares; en este caso son los mismos compañeros de clase quienes actúan como agentes de la orientación, y los individuos pueden dirigirse al peer counselor por sí mismos o por recomendación de otras personas.



Objetivos de la intervención orientadora y tutorial

La orientación tiene como finalidad la satisfacción de las necesidades relativas al desarrollo de la personalidad integral del individuo, de modo que complementa, o suplementa, la instrucción académica. En este sentido, es posible proponer unos objetivos cuyo logro suponga la satisfacción de determinadas necesidades de desarrollo.

Los objetivos que se proponen a continuación han surgido de un hipotético análisis de necesidades. Se trata de objetivos de nivel general y, como tales, deben entenderse como guías o sugerencias que deberán ser adaptadas *mutatis mutandis* a cada situación real y concreta.

En el desarrollo de la carrera

- Adquirir información de las características personales en relación a requisitos ocupacionales.
- Adquirir información sobre estudios y formación profesional, así como de centros en los que se pueden cursar.
- Adquirir información sobre las perspectivas de empleo.
- Desarrollar estrategias de toma de decisiones en situaciones de incertidumbre.
- Adquirir habilidades para desenvolverse en los itinerarios de transición.
- Adoptar una actitud de aceptación de la formación profesional continua como un elemento que es esencial para el normal desarrollo de la carrera.
- Adquirir habilidades y estrategias para la planificación de la carrera y puesta en práctica de los planes fijados.

Objetivos generales de la orientación y la tutoría	
Enseñanza y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Integración escolar. • Adquisición de habilidades. • Desarrollo de la autonomía. • Asesoría curricular
Desarrollo de la carrera	<ul style="list-style-type: none"> • Información sobre estudios y perspectivas de empleo. • Desarrollo de estrategias, habilidades y actitudes. • Adaptación social.
Prevención y desarrollo personal	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto personal. • Autoconocimiento. • Mejora de las relaciones. • Actitud comprometida. • Postura realista. • Adaptación.
Atención a la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> • Máximo desarrollo. • Adquisición de habilidades y estrategias. • Recomendación de especialistas. • Intervención multicultural.

En la enseñanza y aprendizaje

- Integrar al alumno en el medio escolar.
- Adquirir habilidade de estudio eficiente.
- Desarrollar habilidades o actitudes de eficiencia lectora.
- Posibilitar el desarrollo del aprendizaje autónomo.
- Asesorar a docentes y tutores en el diseño curricular.

El desarrollo de habilidades sociales y de comunicación interpersonal constituye uno de los objetivos que se plantea la intervención orientadora. Para ello se propone conseguir que las personas mejoren sus relaciones con los demás, logren una adaptación social activa y alcancen la autorrealización social y la integración.

En la atención a la diversidad

- Atender, mediante adaptaciones curriculares adecuadas, a los individuos con necesidades educativas especiales.
- Desarrollar al máximo las potencialidades de los sujetos con necesidades educativas especiales.

- Adquirir las habilidades y estrategias necesarias para poder afrontar los problemas derivados de su situación especial.
- Ayudar a superar las dificultades de aprendizaje y adaptación.
- Remitir a los especialistas apropiados aquellos casos cuya atención supera los límites de la orientación.
- Enfocar la intervención en un marco de educación multicultural y para la diversidad.

En la prevención y desarrollo personal

- Formular y concretar un proyecto personal de vida.
- Lograr una adaptación social activa y comprometida.
- Facilitar el desarrollo de las propias metas y valores.
- Conseguir la autorealización personal y social.
- Desarrollar la autoconocimiento y la autocomprensión.
- Conseguir la mejora de las relaciones interpersonales.
- Desarrollar una autonomía que permita autodeterminación.
- Desarrollar la capacidad para aceptar los hechos de forma realista.
- Desarrollar habilidades de vida.
- Desarrollar habilidades sociales y de comunicación interpersonal.
- Desarrollar al máximo las propias potencialidades.
- Desarrollar actitudes y hábitos de vida sana.
- Capacitar para autoorientación.

Objetivo final: la autoorientación

El objetivo último de la intervención orientadora y tutorial es la autoorientación: conseguir que el individuo sea capaz de orientarse a sí mismo a lo largo de toda su vida. El proceso de desarrollo personal y social le puede llevar a ciertas situaciones más o menos conflictivas. En ellas, el individuo en proceso de autorrealización personal será capaz de autoorientarse, tal vez para dirigirse a pedir una ayuda concreta cuando sea necesario. La autoorientación no implica prescindir de la ayuda de otras personas, si no al contrario: significa saber dónde y cuando conviene pedir ayuda.

Al mismo tiempo, la persona autorrealizada o capacitada para la autoorientación es capaz de ayudar a otras personas. De esta forma, una finalidad de la orientación es formar individuos para que puedan ayudarse a sí mismos y, a su vez, ayudar a otros.

Funciones generales de la orientación

Para conseguir los objetivos que se han indicado es necesario asignar determinadas funciones. Tal como ya se ha señalado, la orientación no es una persona, sino una función. Por lo tanto, los diversos agentes que intervienen en ella deben actuar de forma coordinada para lograr los objetivos propuestos.

Independientemente del agente que vaya a ejercerlas, son funciones generales de la orientación las que, sin ánimos de exhaustividad, se relacionan a continuación.

Coordinación, planificación y organización

La coordinación, planificación y organización incluyen las siguientes funciones:

- Participar en la elaboración del proyecto educativo del centro y preocuparse de su realización y cumplimiento.
- Intervenir en la elaboración del proyecto curricular del centro, procurando que sean tenidos en cuenta los objetivos de educar para la vida, poniendo el énfasis en el desarrollo de habilidades.
- Planificar programas de intervención: preventivos, de desarrollo y correctivos.
- Organizar y planificar sesiones de orientación grupal.
- Organizar y planificar sesiones de orientación grupal.
- Organizar el material disponible (documentos, tests, información profesional, etcétera).
- Coordinar a los diversos agentes que intervienen, en un programa de orientación.

Diagnóstico psicopedagógico

En el diagnóstico psicopedagógico deben llevarse a cabo las siguientes actividades:

- Cooperar con el tutor en el conocimiento del alumno.
- Colaborar con los docentes en la identificación de los alumnos con dificultades y de los superdotados.
- Analizar el desarrollo del alumno en las dimensiones física, afectiva, cognitiva, social y psicomotriz.

Asesoramiento

Las funciones de asesoramiento son las siguientes:

- Realizar entrevistas con los alumnos que requieran atención individualizada.
- Realizar entrevistas con los padres que lo soliciten o por iniciativa del orientador u otros agentes.
- Mantener reuniones en pequeño grupo.
- Procurar y orientar el asesoramiento entre iguales.

Intervención en las diversas áreas

Las áreas en que actúa la orientación son el desarrollo de la carrera, el proceso de enseñanza/aprendizaje, las necesidades especiales y la prevención y el desarrollo personal. Cada una de ellas presenta sus propias características.

En el desarrollo de la carrera

Las intervenciones se orientarán a:

- Ayudar a comprender la organización del mundo laboral y del mercado de trabajo.
- Ayudar al autoconocimiento del alumno con referencia a los requisitos ocupacionales.
- Promover el desarrollo de la educación para la carrera.
- Proporcionar información profesional.
- Promover la integración de la información profesional en el currículum.

- Ayudar al alumno a localizar por sí mismo información profesional y a utilizarla de forma adecuada.
- Orientar al alumno en relación al currículum.
- Ayudar al alumno a conseguir becas y ayudas para sus proyectos académicos y profesionales.
- Ayudar al alumno a comprender la transición escuela-trabajo como desarrollo y como crisis.
- Proporcionar al alumno información sobre la forma de buscar trabajo.
- Ayudar al alumno en el proceso de toma de decisiones.

Problemas concretos, como el de la dislexia, deben tratarse desde la intervención asesorada. La función del orientador también incluye dedicar una atención especial a las posibles dificultades de aprendizaje que pueden tener determinados alumnos.

En el proceso de enseñanza/aprendizaje

Deberá tenerse en cuenta, particularmente, la activación de los procesos, el clima de la clase, la motivación, las habilidades de estudio y los estilos cognitivos; además, se prestará atención a la orientación curricular, al tratamiento de las dificultades de aprendizaje y al tratamiento de los comportamientos disruptivos.

En la atención a las necesidades especiales

Son funciones destacadas las siguientes:

- El diagnóstico precoz de los casos problema.
- El diagnóstico de las dificultades de aprendizaje, en general.
- El tratamiento de determinadas dificultades de aprendizaje.
- El diagnóstico de las dificultades de adaptación, en general.
- El tratamiento de determinadas dificultades de adaptación.
- La colaboración en la normalización e integración escolar de individuos con necesidades educativas especiales.
- La remisión (referral) al personal cualificado o a instituciones adecuadas de ciertos casos problema o individuos con necesidades educativas especiales.

En la prevención y desarrollo personal

Finalmente, en la prevención de problemas y dificultades y en el desarrollo íntegro de la personalidad, se atenderá a la prevención de dificultades desde antes del ingreso en la escuela y a lo largo de todo el proceso educativo, al desarrollo de habilidades de vida, a promover y desarrollar programas de educación para la salud, a la prevención del consumo de drogas (tabaco, alcohol, drogas) y al asesoramiento individual en todos los aspectos (personal, académico, etcétera).

Intervención con los distintos agentes

En relación con los distintos agentes que intervienen en los procesos de orientación y tutoría, las intervenciones consistirán en las funciones generales que se enumeran a continuación.

Con el profesorado

Las intervenciones con el profesorado son las siguientes:

- Implicar a los docentes en el programa (o programas) de orientación.
- Asesorarlos en sus necesidades sobre aspectos educativos y de orientación, como enseñanza/ aprendizaje, metodología didáctica, estilos de enseñanza, dinámica de clase, métodos de estudio, clima de clase o información sobre alumnos.
- Promover la formación permanente del profesorado.
- Asumir respecto a los docentes la función de tutor de tutores.
- Apoyar al profesorado en la evaluación y en el tratamiento de dificultades individuales y grupales.
- Capacitar a los docentes para el ejercicio de una acción orientadora indirecta.
- Fomentar las interrelaciones positivas entre los docentes.
- Informar a los docentes de los programas que desarrolla el departamento de orientación.
- Gestionar o colaborar en la gestión de la formación continua del profesorado en materia psicopedagógica.

Funciones generales de la orientación

Coordinación, planificación y organización de la orientación	• Orientación grupal.
Investigación	• Documentación.
Evaluación	• Realización de la investigación.
Consulta y formación	• Revisión del «estado de la cuestión».
Intervención	• Autoevaluación de la acción evaluadora.
Asesoramiento	• Programa de intervenciones concretas.
Diagnóstico psicopedagógico	• Orientación de la autoevaluación del profesorado.
	• Profesorado.
	• Centro educativo.
	• Familia.
	• Carrera.
	• Escolar-académica.
	• Necesidades educativas especiales.
	• Desarrollo y prevención.
	• Entrevistas con el alumnado.
	• Reuniones en pequeño grupo.
	• Asesoramiento entre iguales.
	• Entrevistas con los padres.
	• Cooperación con la tutoría.
	• Cooperación con el profesorado.
	• Análisis físico, afectivo, cognitivo, social y psicomotor.

Con el centro

En términos generales, en lo que atañe al centro docente será conveniente investigar las necesidades prioritarias del profesorado, analizar el fracaso escolar y sus causas, determinar las posibilidades de cooperación del profesorado en las tareas de orientación (actitudes, disponibilidades horarias, limitaciones organizativas, etcétera) y fomentar la formación permanente del profesorado, incluyendo los aspectos tutoriales.

Con los padres y familiares

Finalmente, en relación con los padres y los familiares del alumno se deberán fomentar relaciones positivas para el estudio y resolución de los problemas de sus hijos, coordinar reuniones para facilitar la participación activa de los padres, desarrollar y ofrecer programas de información y formación en grupo, de orientación familiar y de escuela de padres, y capacitarlos para el ejercicio de una acción orientadora indirecta. Además, se procurará intervenir también en un entorno social más amplio para mejorar los contextos y, de esta manera, optimizar los efectos de la orientación.

Evaluación

Deberá evaluarse la propia acción orientadora, los programas de orientación (vocacional, preventiva, de intervención, etcétera) y las intervenciones concretas. Así mismo, tendrá que orientarse la autoevaluación del docente.

Investigación

Finalmente, hay que señalar la necesidad de informarse de las investigaciones recientes y aprovechar los resultados y conclusiones de las mismas, así como realizar investigaciones propias.

Funciones específicas de cada agente

Las funciones generales mencionadas se pueden ir desglosando en función del agente implicado, en ejercerlas. Al mismo tiempo, el marco general de orientación y tutoría se va concretizando en funciones más específicas. A título ilustrativo, se pueden establecer las siguientes funciones específicas del tutor.

Con los alumnos

Las funciones específicas del tutor con respecto a los alumnos pueden ser, entre otras, las siguientes:

- Facilitar la integración de los alumnos en su grupo de aula y nivel y en el conjunto de la dinámica escolar.
- Favorecer actividades de orientación e información profesional.
- Contribuir a la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Prestar atención a la diversidad, detectando las dificultades de aprendizaje y las necesidades educativas especiales con el fin de articular las respuestas adecuadas y recabar, en su caso, el oportuno asesoramiento y apoyo.
- Coordinar el proceso evaluador de los alumnos, así como la promoción de un ciclo a otro.

- Favorecer el desarrollo de la personalidad integral del alumnado.

El tutor ha de ser capaz de facilitar la integración de los alumnos en dos niveles. Por un lado, en la dinámica general de la escuela; y por otro, en la de su grupo-clase en particular.

La intervención orientadora puede ser individual o grupal. Está última posee numerosas ventajas, de ahí que sea aconsejable realizar a menudo participaciones grupales en el aula.

Con los padres

El tutor deberá contribuir al establecimiento de relaciones fluidas con las familias, con el fin de llevar a cabo una labor educativa conjunta informándolos de todos los asuntos pertinentes a la educación de sus hijos e implicándolo en actividades de apoyo al aprendizaje y orientación de sus hijos.

Con los docentes

Con el profesorado, las funciones específicas del tutor trataran de coordinar la función docente del grupo de educadores implicados incluyendo la evaluación y promoción de ciclo, a la vez que deberán favorecer la colaboración del profesorado en la acción tutorial y orientadora y la introducción de contenidos de orientación en las diversas académicas.

Las estrategias de intervención

Las estrategias de intervención pueden expresarse a través de modelos, entendiendo por modelo de orientación una representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención psicopedagógica.

Los modelos de orientación son «modelos para», es decir, sirven de guía para la acción. Su función consiste en proponer líneas de actuación práctica. En este sentido, son prescriptivo normativo.

Los modelos de orientación sugieren procesos y procedimientos concretos de actuación en el aula, la validez de cuyo funcionamiento se establece empíricamente a través de la investigación científica.

Análisis de los modelos de intervención

Para realizar el análisis de los modelos de intervención en orientación es útil establecer unos ejes vertebradores. De este modo, cada posible modelo puede situarse en cualquier punto de un hiperespacio que viene definido por unos hipotéticos ejes de coordenadas. Cada modelo ocupa un espacio dentro de un continuum que va de un extremo a otro de los diversos ejes.

Se considera necesario tener presentes los siguientes ejes:

- De intervención individual-grupal.
- De intervención directa-indirecta.
- De intervención interna-externa.
- De intervención reactiva-proactiva.

Eje de intervención individual-grupal

En un extremo de este eje se sitúa la intervención individual, centrada en la entrevista, y en el extremo opuesto se halla la intervención en grupos, que pueden adoptar distintas formas dentro de un continuum: pequeño grupo o grupos primarios (de 3 a 6 individuos), grupo medio (de 7 a 15), gran grupo o grupos asociativos (de 15 a 30) o comunidades (todo el centro, barrio, ciudad, etcétera).

Con el counseling, en la década de 1930, la orientación se hizo principalmente individualizada, pero a fines de la década de 1960 se descubrieron las ventajas de trabajar en grupo. De ahí surgió el grupo counseling y la orientación en grupos, orientación que en la actualidad se procura potenciar por encima de la intervención individual, dejando ésta para los casos en los que no sea apropiada una intervención sobre el grupo.

El orientador y el tutor deberían planificar habitualmente intervenciones con el grupo-clase. Sin embargo, en ciertos casos puede considerarse necesario intervenir en grupos más pequeños o más grandes, integrando, por ejemplo, varios cursos en un solo grupo. También en determinadas ocasiones se deberá intervenir de forma individualizada a través de la entrevista personal.

Eje de intervención directa-indirecta

En los extremos de este eje se colocan, por una parte, la intervención directa, y por el otro, la intervención indirecta.

En la intervención directa el orientador (o tutor) está vis a vis con el orientado o con el grupo de ellos. El orientador centra su acción en el destinatario directo de su intervención. Esta ha sido, a lo largo de la historia, la forma más habitualmente utilizada de intervención.

En la intervención indirecta existe un mediador que recoge las sugerencias del orientador para ponerlas en práctica. El profesorado constituye el mediador por excelencia, aunque también pueden ser los padres quienes ejercen esta función.

El modelo de consulta triádica se caracteriza por una intervención indirecta en la que el orientador (o tutor) ejerce la función de consultor y actúa a través de un mediador, que es el maestro o profesor; el lugar asignado para el orientador podría sustituirse por el autor, en cuyo caso los mediadores podrían ser, por ejemplo, los padres o los profesores.

Es muy importante que cuando se aplique este modelo al sistema educativo se haga de forma colaborativa. Probablemente, la consulta colaborativa es una de las estrategias de intervención con mayores posibilidades de futuro. Para que esto sea posible, se debe establecer un contexto de colaboración entre orientador (consultor) y tutor (mediador), en el que pueda darse un diálogo abierto, en un nivel de igualdad y con una actitud positiva hacia la tutoría y la orientación.

El peer counseling u orientación entre iguales puede considerarse como un tipo de intervención indirecta en el que el orientador se pone de acuerdo con un alumno para que sea éste quien imparta la orientación.

La intervención indirecta se lleva a cabo más a nivel de institución que a nivel de destinatario último de la propia intervención. Esto puede implicar intervenciones en el claustro de profesores para que se incluyan elementos de orientación en el proyecto curricular de centro escolar, intervenciones con la dirección, jefatura de estudios, tutores o profesorado.

Eje de intervención externa-interna

La intervención externa es la realizada por especialistas que no forman parte del profesorado del centro escolar, mientras que la intervención interna es llevada a la práctica por parte de personal propio.

La acción tutorial siempre constituye una intervención interna, mientras que los equipos sectoriales siempre realizan una intervención externa. La intervención llevada a cabo por los gabinetes psicopedagógicos también se considera externa.

La evidencia demuestra que las intervenciones internas tienden a ser más efectivas a largo plazo, lo cual no significa que ciertas intervenciones externas con carácter puntual no sean positivas. Para potenciar los modelos centrados en intervenciones internas es necesaria la implantación de los departamentos de orientación en todo los centros educativos.

Eje de intervención reactiva-proactiva

La intervención reactiva se centra en la atención a los necesidades explícitas, de carácter principalmente correctivo. Así, son situaciones habituales de intervención reactiva la atención a las dificultades de aprendizaje y de adaptación social, el tratamiento de las necesidades educativas especiales. El modelo clínico caracterizaría un polo de este eje.

En el extremo opuesto se hallan la prevención y el desarrollo, lo cual supone una intervención proactiva. Se entiende por intervención proactiva aquella que se inicia antes de la detección de algún tipo de problema. Se trata de una intervención dirigida a todo el alumnado con el fin de potenciar la prevención -antes de que surjan los problemas, y para dinamizar el desarrollo de su personalidad integral- de forma que favorezca su autorrealización.

Modelos de orientación

A partir de lo expuesto hasta aquí, se pueden distinguir cuatro grandes tipos de modelos que se caracterizan, entre otras razones, por su distinta ubicación en los ejes de intervención.

- Modelo clínico (counseling) de atención individualizada.
- Modelo de servicios.
- Modelo de programas.
- Modelo de consulta colaborativa.

Modelo clínico

Este modelo puede recibir varias denominaciones, siendo las principales: modelo clínico, counseling o atención individualizada.

Se centra básicamente en la relación personal entre orientador-orientado, tutor-alumno, orientador-padres y tutor-padres, con el objetivo prioritario de satisfacer las necesidades personales, educativas y socioprofesionales del individuo. Aunque la intervención es eminentemente terapéutica, puede tener también una dimensión preventiva y de desarrollo personal.

El modelo clínico tiene como referente teórico los enfoques clásicos de la orientación (rasgos y factores, counseling no directivo).

Sus características son las siguientes:

- La iniciativa de solicitar ayuda surge del individuo.
- Es habitual realizar alguna clase de diagnóstico.
- El tratamiento está en función del diagnóstico.
- Requiere un seguimiento.

Se trata de una intervención especializada en la que el orientador o tutor asume la máxima responsabilidad en el proceso de relación. De ahí la importancia que tienen las características y preparación técnica del orientador por encima de los restantes agentes implicados.

Ciertas necesidades que reclaman la intervención del orientador hacen imprescindible este modelo, pero su uso exclusivo resulta inadecuado, por ser insuficiente. Por lo tanto, el modelo clínico de atención individualizada debe considerarse como un complemento necesario de la acción orientadora grupal.

La aplicación práctica más inmediata de este modelo es la entrevista -procedimiento característico para afrontar la intervención directa e individualizada-, que puede llevarse a cabo con alumnos, padres o profesores. Las aportaciones de los distintos enfoques del counseling tienen una incidencia directa en la práctica de la entrevista individualizada.

La entrevista

La estructura de tutoría y orientación suele constar de tres fases: la planificación, el desarrollo y la conclusión.

En la planificación hay que prever, entre otras cosas, un lugar apropiado (silencio, iluminación, colocación de las personas), tiempo suficiente (durante la entrevista se debe evitar mirar el reloj), tener información previa (sobre el sujeto, sobre quien ha solicitado la entrevista, actitudes previsibles). En resumen, una entrevista no se puede improvisar sino que debe prepararse previamente.

En el desarrollo de la entrevista conviene tener presente los aspectos siguientes:

- Planteamiento del propósito de la entrevista (resolver un problema de comportamiento, falta de rendimiento académico, orientación profesional, etcétera).
- Recogida y análisis de datos que ayuden a la comprensión del problema.
- Búsqueda de las posibles soluciones alternativas.
- Discusión de las alternativas con los afectados.
- Toma de decisiones y aceptación mutua de la solución propuesta.
- Establecimiento de un plan a seguir.

La conclusión de la entrevista es un momento importante. La amistad y cordialidad deben presidir este hecho, y, si se considera oportuno, antes de la despedida conviene fijar día y hora para el próximo encuentro.

Conviene tomar una nota de los temas tratados y de los desacuerdos a que se halla llegado.

Entre otros datos, se debe consignar:

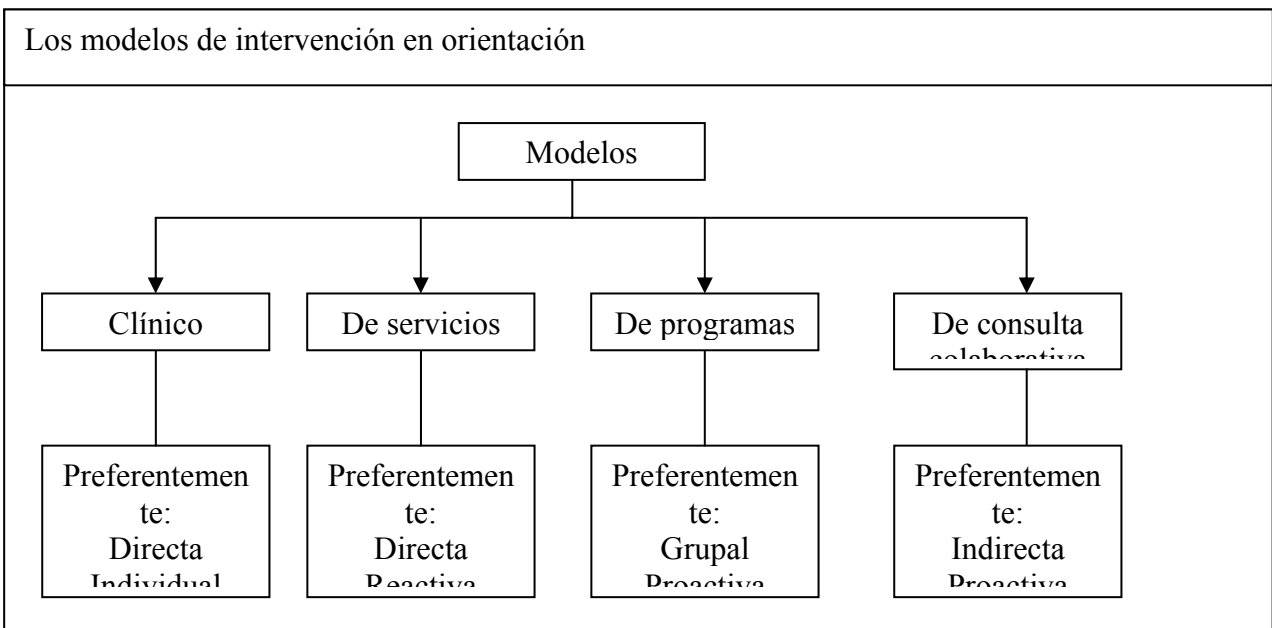
- Fecha, lugar y hora de la entrevista.
- Datos de identificación de la persona o personas entrevistadas (nombre, apellidos, domicilio, teléfono, curso).
- Motivo de la entrevista.
- Aspectos tratados.
- Acuerdos (solución aceptada).
- Plan de acción.
- Fecha de la próxima entrevista.

Modelos de servicios

En el modelo de servicios, corresponden al sujeto la iniciativa de pedir ayuda. Presenta características comunes con el modelo clínico, del cual puede considerarse como una generalización, en el sentido de que las intervenciones pueden ser grupales. Un ejemplo de este modelo lo constituye un servicio de información profesional.

Las características que, en cierto modo, definen el modelo son: la iniciativa de pedir ayuda por parte del sujeto, y la atención puntual a su solicitud, por parte de la institución.

El propósito de la intervención es sobre todo correctivo y se centra casi exclusivamente en el especialista, dando muy poco protagonismo a los restantes agentes educativos y comunitarios. Es un modelo reactivo, que responde a los problemas planteados por el sujeto; sólo se dirige a unos miembros concretos de la población, los que presentan problemas; la intervención sobre el centro escolar como entidad generadora de problemas es prácticamente nula.



Modelo de programas

El modelo de programas supone la superación del modelo de servicios, cuya insuficiencia ha sido analizada en numerosos trabajos, que, al analizar las tendencias de la orientación, ponen de manifiesto la necesidad de intervenir por programas, y propugnan que cualquier organización o servicio que se adopte debe ser la consecuencia del programa que se pretende llevar a cabo.

El modelo de programas, que, por su actualidad y vigencia, se toma como marco referencial de las intervenciones que aquí se proponen, se estructura en las siguientes fases principales:

1. Análisis del contexto para detectar las necesidades.
2. Formulación de objetivos.
3. Planificación de actividades.
4. Realización de actividades.

5. Evaluación del programa.

En el análisis y valoración del modelo de programas y la determinación de sus fases en cuanto a su implantación, hay que considerar las siguientes características tendencias:

- La tendencia actual se dirige hacia los programas de tipo comprensivo que incluyan, en un todo interrelacionado, las diversas áreas de orientación (carrera, aprendizaje, diversidad, prevención, desarrollo).
- En ocasiones, estos programas aparecen integrados en otro más general del centro escolar (sistemas de programas integrados).
- Para su puesta en marcha, precisan de personal docente y orientador, así como de recursos materiales en el centro escolar.
- Además de la intervención individual y grupal, estos programas asumen otros aspectos y actividades de tipo comunitario.
- El desarrollo de los programas debe contemplar que los recursos del centro escolar y de la comunidad sean cada vez más amplios y eficaces.
- En la integración en el currículum de elementos de la orientación pueden surgir dificultades propias de la falta de coordinación.
- Son programas dirigidos a los alumnos y a los padres de los mismos.
- Se puede contar con la colaboración, entre otros, de padres, profesionales no docentes, empresarios y sindicatos.
- La fundamentación teórica de los programas ha de ser bastante flexible y comprensiva, con predominio de los enfoques cognitivos.

La implantación de programas en un centro educativo no es una tarea fácil. En cualquier etapa pueden surgir dificultades que no se habían previsto en el momento de la planificación. A veces, para ir salvando los obstáculos se tendrá que empezar por poco e ir progresando a medida que las posibilidades lo permitan. En este sentido, las formas de intervenir por programas pueden adoptar distintas modalidades de implantación, según los distintos niveles de posibilidades. Las que se exponen a continuación son las principales.

La orientación ocasional

Supone el nivel más primario y menos estructurado de la intervención por programas. En él el personal docente aprovecha determinadas ocasiones de modo posibilista para impartir contenidos relativos a la tutoría y a la orientación. A menudo se trata de un docente que, por iniciativa propia, introduce en sus clases aspectos relacionados con alguna de las áreas de la orientación. En este caso, no se trata de un programa propiamente dicho, y tiene, además, una repercusión nula o muy escasa en la estructura educativa o en el diseño curricular, pero puede ser la semilla de algo que, con el tiempo, puede adquirir mayor desarrollo hasta convertirse en un programa.

Programas en paralelo

Se trata de acciones que se realizan al margen de las diversas materias curriculares, aprovechando para este fin algunas posibilidades en el ámbito escolar o en su entorno, aunque no directamente vinculadas a la estructura curricular. Este es el caso, por ejemplo, del desarrollo de programas de orientación en horario extraescolar. Por la condición de marginalidad de su aplicación, en relación con las actividades curriculares, el desarrollo de estos programas repercute en una parte minoritaria del alumnado, puesto que no se perciben como algo importante dado que la asistencia es voluntaria.

La colaboración de profesionales con los orientadores, profesores y padres es necesaria para llevar a cabo los programas de orientación, en especial los referentes a la orientación vocacional.

Materias de estudio optativas

Un paso más respecto del modelo anterior se da con la oferta, en los centros educativos, de materias optativas sobre temas relacionados con la orientación: métodos y técnicas de estudio, orientación sociolaboral, educación para la salud, educación moral, etcétera. Por ser una materia optativa, es lógico que, como en el caso anterior, no participen todos los alumnos, pero a diferencia de la aplicación de programas en paralelo, este modelo de aplicación se inscribe en la estructura escolar y se abre un espacio en el diseño curricular del centro, con lo que puede significar el inicio de una acción que, con el tiempo, se vaya ampliando.

Materias de síntesis

Otra modalidad que permiten algunos sistemas educativos son las denominadas materias de síntesis, que se llevan a cabo durante un breve período de tiempo y en las que se trata de las materias diversas. De este modo, se pueden elegir aspectos relacionados con la orientación: educación para la convivencia y la paz, educación ambiental, la dimensión profesional de la educación, entre otros. Esta modalidad supone ventajas evidentes respecto de las anteriores. De un lado, los contenidos de orientación aparecen vinculados a una asignatura de carácter obligatorio, con lo cual afecta a todo el alumnado, y, por otro lado, inscribe plenamente en la estructura escolar y en el diseño curricular del centro.

Acción tutorial

El desarrollo de un programa de acción tutorial, que desarrolla elementos de orientación dirigidos a todos los alumnos, supone una dedicación regular de tiempo, estimado, para una acción eficaz, en un mínimo de una hora semanal. Este planteamiento también tiene la ventaja de que la acción tutorial grupal se dirige a todo el alumnado.

Integración curricular

Es el caso en que los contenidos de la orientación se pueden integrar de forma transversal a lo largo de las diversas materias académicas y de todos los niveles educativos. Los profesores pueden incluir contenidos de orientación en la materia curricular cuya explicación las ha sido confiada. Se trata de una fusión o integración en el currículum académico de contenidos educativos que van más allá de lo estrictamente instructivo. En esta modalidad se incorpora la ventaja del incremento de significatividad que se añade a los contenidos de orientación por el hecho de presentarse vinculados a los contenidos de aprendizaje curricular.

Integración curricular interdisciplinaria

Con respecto a la integración curricular, esta opción supone un claro avance hacia el modelo de intervención de programas. Requiere la implicación del profesorado y la coordinación de los contenidos que imparten docentes distintos. Así, por ejemplo al tratar de la prevención del consumo de drogas, el maestro o profesor de ciencias naturales explica los efectos que tienen sobre la salud, en relación con el estudio del cuerpo humano; el de ciencias sociales desarrolla la presión social que induce al consumo, así como las presiones

económicas inherentes; en matemáticas, se realizan ejercicios sobre estadísticas de consumo y morbilidad; en educación física, se trata del doping y de los efectos que tiene el consumo del alcohol y el tabaco sobre el rendimiento deportivo; en lenguaje, se introduce el argot propio de las drogas; en expresión artística, se realiza, por ejemplo, un cartel destinado a concienciar sobre esta problemática, y cuyo mensaje puede ser: no consumir. De esa forma, en todas las materias se puede hacer alusión al tema de modo interdisciplinario.

Sistemas de programas integrados

Continuando la progresión ascendente hacia la adopción plena del modelo de programas, éste constituye también un paso adelante respecto al anterior, pues se trata de interrelacionar programas diversos. Así, por ejemplo, un programa de habilidades sociales se interrelaciona con un programa de búsqueda de empleo, considerando que la persona que tenga buenas habilidades sociales y de comunicación interpersonal tendrá más facilidad para superar la entrevista de selección de personal.

Este mismo programa de habilidades sociales se interrelaciona, en otro caso, con el programa de prevención del consumo de drogas, teniendo en cuenta que la habilidad para hacer frente a la presión de los compañeros es básica para evitar el consumo. O bien, el programa de orientación destinado a la prevención para evitar el consumo se integra con otro destinado a incrementar la capacidad de autocontrol y la prevención del estrés. De igual modo, el programa de prevención del estrés, integrado en la prevención del consumo, puede integrarse en la orientación ante los exámenes, las oposiciones o la selección de personal del programa de búsqueda de empleo.

En resumen, un buen análisis descubre la existencia de un conjunto de posibles programas, que, incluso cuando cada uno tenga su propia justificación, pueden ser impartidos de forma interrelacionada, produciéndose un efecto de sinergia. A este programa se le denomina un sistema de programas integrados.

Modelo de consulta colaborativa

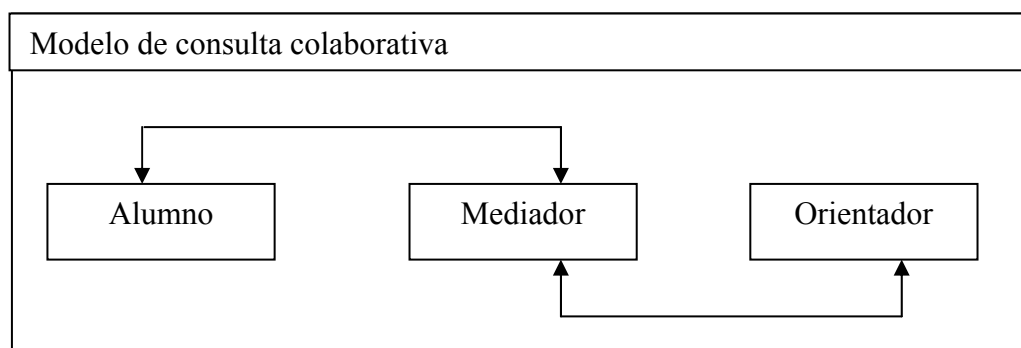
Los modelos anteriores, que se basan en la intervención directa sobre el individuo y la intervención grupal sobre el colectivo, no son suficientes si se quiere afrontar con eficacia y de forma plena la función educativa de la orientación. Es imprescindible, además, la intervención indirecta sobre todo los agentes educativos. El orientador deberá, por tanto, mantener una relación de formación y consulta con los profesores y los padres, principalmente, y con la institución educativa como tal.

El modelo de intervención que denominamos de consulta y formación sostiene que el orientador no sólo ha de centrar su acción sobre el sujeto, sino que ha de hacer de consultor, formador y estimulador de cambios del resto de agentes implicados en la acción orientadora. Puede definirse, por tanto, como la relación entre dos o más personas del mismo estatus, que plantean una serie de actividades con el fin de ayudar o asesorar una persona, un programa, una institución, un servicio o una empresa.

No se debe confundir este modelo de consulta con el modelo de counseling. Cuando se habla de consulta se está haciendo referencia a una relación entre profesionales con estatus similares, que se aceptan y respetan, desempeñando cada uno su papel (consultor-consultante). En cambio, en el counseling, la relación se lleva a cabo entre personas con

distinto estatus (orientador-sujeto), y se le atribuye un carácter predominantemente terapéutico.

En la consulta, la relación es triádica; se establece en primer lugar la relación entre consultor y consultante, y éste a su vez lo hace con el interesado. Sólo en contadas ocasiones el consultor actúa de forma directa, precisamente cuando el consultante, después de haber recibido la ayuda, no se encuentra todavía dispuesto y preparado para afrontar la relación con el sujeto. En relación con el sujeto, el consultante actúa de mediador, realizando una intervención directa, mientras que el consultor presta su ayuda de forma indirecta. Aunque el consultor no suele entrar en contacto directo con el interesado, controla y supervisa el proceso de la consulta.



El tutor y los padres pueden mantener una relación de colaboración en la cual el primero ejerza de consultor y los padres sean los mediadores que actúen directamente sobre sus hijos.

En el campo educativo, el consultor es, habitualmente, el orientador; el consultante es el docente, que actúa de mediador, y el sujeto es el alumno. Sin embargo, esta estructura se puede cambiar. En ciertas ocasiones, el consultor puede ser el tutor, y los mediadores, los padres.

Es conveniente insistir en la importancia que tiene la consulta colaborativa en el medio escolar. Se trata de una relación inter pares. Ni el orientador ni el profesorado mantienen un nivel de superioridad o una estructura jerárquica. A partir de un plano de igualdad y de la voluntad de participar en un mismo proyecto, se establece el contexto de la colaboración. El tutor es el que conoce mejor a los alumnos, los trata a diario, sabe de sus necesidades, dificultades y problemas. Pero, a veces, no tiene ni el tiempo ni la capacidad necesarios para proporcionar la ayuda que se precisa. Entonces entra en juego el orientador, para proporcionar, dentro de una relación colaborativa, materiales, estrategias, técnicas, propuestas metodológicas y recursos, entre otras ayudas. Así se establece la consulta colaborativa.

Fases del modelo de consulta colaborativa

Esquemáticamente, las diversas fases del modelo de consulta son las siguientes:

1. Se parte de una información y clarificación del problema.
2. Se diseña un plan de acción.
3. Se ejecuta y se evalúa ese plan de acción.
4. Se dan sugerencias al consultante para que pueda afrontar la función de consulta.

Se trata de un proceso largo y complejo, que requiere de la ayuda de los diferentes agentes implicados. Centrándose en el ámbito educativo, el orientador debe compaginar las modalidades de acción directa e indirecta sobre el alumno. El orientador, a la vez que consultor y formador de docentes, será consultor y formador de padres y consultor de la propia organización educativa. Se convierte, así, en dinamizador de la acción orientadora, facilitando las competencias adecuadas y la implicación y formación necesaria de los distintos agentes educativos. Su función básica no se limita a la intervención con los alumnos, sino que es el dinamizador, consultor y formador de los restantes agentes educativos.

Hacia un modelo psicopedagógico

Tal como se ha indicado los modelos de orientación deben servir de guía para la acción. Ahora bien, las orientaciones prácticas que proporcionan deben ser adaptadas a los contextos concretos en los que vayan a aplicarse. Aquí cabe recordar el aforismo escolástico «lo que se recibe, se recibe a la manera del recipiente» (quod recipitur, and modum recipientis recipitur). Por dicha razón, no es de extrañar que en la práctica sea difícil encontrar modelos básicos, y que lo que se observa sean combinaciones de ellos adaptadas a una realidad concreta.

Desde esta perspectiva, es oportuno utilizar la expresión «modelo psicopedagógico» para referirse a un modelo de intervención cuyas coordenadas en los ejes de referencia son las siguientes: intervención prioritariamente indirecta, grupal, interna y proactiva.

Características del modelo psicopedagógico

Así, pues, este modelo de intervención se caracteriza por su situación en el plano de coordenadas de los ejes vertebradores, donde se define como indirecta, grupal, interna y proactiva. Es una intervención prioritariamente indirecta por el hecho de prestar más atención al asesoramiento a la institución a través de la consulta que a la intervención directa en el aula. Esta última se potencia a través de los mediadores y, en concreto, mediante el plan de acción tutorial. Esto no obsta para que, en ciertas circunstancias, se considere oportuno que el orientador intervenga directamente con los alumnos.

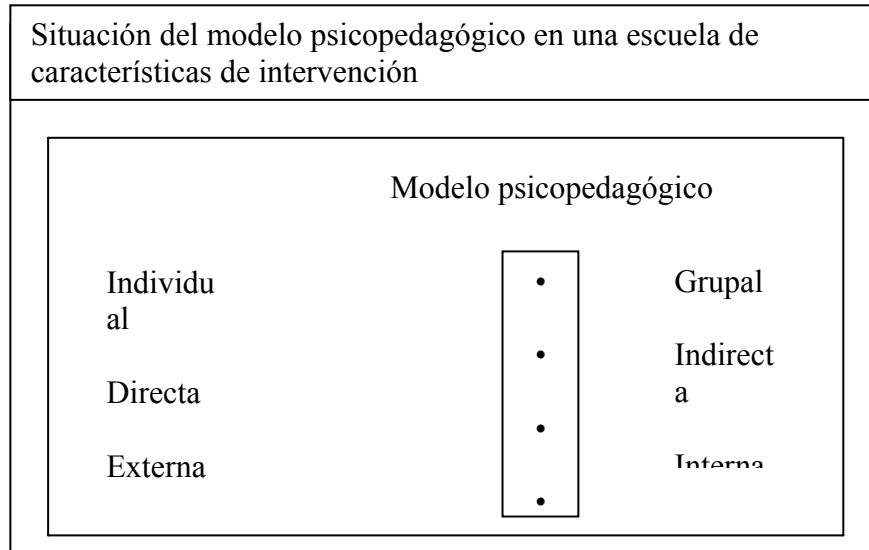
También es una intervención prioritariamente grupal; sin embargo, hay que reconocer que en ciertos momentos será necesaria una atención individualizada, en primer lugar a través de entrevistas con el tutor, y, cuando sea necesario, con el orientador, aunque estos tipos de intervención no son habituales, sino que se reservan para las necesidades especiales.

Es una intervención interna en cuanto que los dinamizadores son los tutores y orientadores del mismo centro educativo. Todos ellos forman parte del claustro de profesores, a los cuales pretenden implicar en la orientación a través del proyecto curricular de centro. El objetivo último a conseguir como estrategia de intervención es la integración curricular de los contenidos de la orientación (información académica y profesional, estrategias de aprendizaje autónomo, temas transversales, prevención y desarrollo personal, etcétera).

Es una intervención eminentemente proactiva y, por tanto, enfocada a la prevención y el desarrollo. Esta expresión alude a un campo muy amplio de contenidos (prevención del fracaso escolar y profesional; prevención del estrés, del consumo de drogas, de la salud, de los accidentes; desarrollo de habilidades de vida, habilidades sociales, autoconcepto, autoestima, asertividad, etcétera). Todo ello constituye la base de la intervención; pero se

acepta que, para atender a ciertas necesidades especiales, en algunos momentos, no quedará más remedio que una intervención correctiva, tal vez de carácter terapéutico.

La consulta es un elemento esencial de este enfoque. Con ella se pretende potenciar la intervención mediante programas integrados. Siempre que sea posible, dichos programas deben ser realizados por el profesorado y los tutores, pero en ciertas ocasiones será necesaria la intervención directa del orientador. La utilización de medios tecnológicos deben estar presente, siempre que sea posible, pero nunca llegarían a suprimir la ayuda personal de los tutores y orientadores. Un modelo de estas características se sitúa en el extremo opuesto del modelo clínico como planteamiento general.



Tal como se ha indicado, un modelo de intervención consiste en la estrategia que se seguirá para conseguir los objetivos de la orientación. En todos los casos se pueden utilizar materiales curriculares diversos, tales como libros o cualquier tipo de documentación escrita o en soporte tecnológico como videos y casetes de computadora, CD ROM o la red Internet, por ejemplo.

Cuando se trata de aplicar un modelo de intervención, la tecnología moderna puede ser de mucha ayuda. Videos, programas de computadora o los más recientes CD-ROM e Onternet son sistemas a tener muy presentes, ya que proporcionan materiales curriculares de gran utilidad para el desarrollo de la orientación.

Ultimamente, las tecnologías de la información aplicadas a la educación y a la orientación han experimentado grandes cambios y profundas innovaciones.

En este proceso de desarrollo y aplicación de las nuevas tecnologías se pueden señalar tres fases. En una primera fase, los medios tecnológicos se utilizaron sólo como ayuda para la medición y evaluación en las pruebas psicotécnicas (potenciación del cálculo). Posteriormente, estos medios permitieron la elaboración y actualización permanente de amplias bases de datos de tipo educativo ocupacional. En una tercera fase, se crearon auténticos sistemas para el asesoramiento y la orientación, con la aparición de programas interactivos que pueden ser utilizados a través de computadoras personales. En una fase

mas reciente, se ha producido la aparición de sistemas inteligentes, la tecnología multimedia y las técnicas hipermedia.

La tecnología como elemento colaborador

La tecnología de la información y de las comunicaciones puede poner a disposición del profesional de la educación y la orientación, unas estrategias o sistemas más dinámicos, participativos e interactivo en los procesos de aprendizaje, en la información personal, académica y ocupacional en los procesos de toma de decisiones y en la superación de problemas físicos y psíquicos.

Los alumnos necesitan que el orientador o tutor esté presente cuando se disponen a aplicar la tecnología, para que pueda ayudarles a usar la computadora, a utilizar un programa o a resolver cualquier duda que se les presente. El tutor debe trabajar con ellos la información y formación que van recibiendo.

No obstante, la escuela no siempre dispone de una estructura tecnológica que permita el aprovechamiento de estas posibilidades, e incluso, en muchos contextos socioeconómicos, el uso de tecnología de punta es un raro privilegio. Por ello es importante señalar que, aún cuando la tecnología puede ser un eficaz elemento colaborador, nunca podrá ser un sustituto del profesional. Sobre este punto hay acuerdo general entre los especialistas. Lo que sí podrá hacer es liberar de algunas tareas a estos profesionales (prioritariamente informativas y de autoexploración) y les permitirá potenciar otras actividades como la consulta y el asesoramiento, en las que la presencia del tutor y orientador es más imprescindible. Además, el tutor y el orientador tienen que estar presentes en el proceso de aplicación de la tecnología, para resolver los problemas que puedan surgir, comentar la información y la formación que se recibe sobre todo, para ayudar al sujeto de forma decisiva en su proceso de reflexión.

El plan de acción tutorial

El plan de acción tutorial es el documento que especifica lo que el claustro de profesores se ha propuesto realizar en materia de tutoría. Este plan, que incluye los objetivos generales de la tutoría, las áreas prioritarias de intervención, las estrategias más apropiadas, las actividades planificadas, etcétera, debe ser discutido y consensuado entre todo el profesorado. Cualquier persona con unos conocimientos mínimos sobre el tema, después de leer el plan de acción tutorial, debería ser capaz de ejecutarlo.

Como todo plan, está sujeto a las eventualidades que puedan surgir en el proceso de su aplicación. El hecho de que no se cumpla estrictamente no significa necesariamente un fracaso. La evaluación continua, que se aplica a lo largo del curso, puede justificar la conveniencia de modificar sobre la marcha algunos aspectos. La planificación no es rígida ni inamovible. Es, sencillamente, una guía para la acción, un apoyo a la intervención, un estímulo para seguir adelante; pero de ninguna manera un corsé al que haya que ajustarse. Al final de curso, lo más probable es que se introduzcan modificaciones para el curso siguiente. El plan de acción tutorial debe concebirse como un instrumento permanentemente inacabado y en constante revisión.

La orientación profesional

La orientación profesional, que se origino en Estados Unidos a principios del siglo XX, se entendió en un principio como una ayuda puntual en la transición de la escuela al trabajo pero, posteriormente fue ampliando su conceptualización.

Pronuesta de nlan de acción tutorial en secundaria	
Nivel educativo de 12 a 13 años	<ul style="list-style-type: none"> • Acogida y plateamiento general del plan de acción tutorial en secundaria. • Elección de delegados de clase. • Factores ambientales que condicionan el estudio. • La motivación para el estudio. • Cómo mejorar la eficiencia lectora. • Cómo preparar las evaluaciones. • Cómo estudiar una lección. • El subrayado. • El esquema. • El resumen. • La memorización. • La lectura del periódico. • Prevención del consumo de dorgas. • Educación del consumidor. • La publicidad. • Infomación de materias curriculares optativas. • Evaluación de la tutoría.
Nivel educativo de 13 a 14 años	<ul style="list-style-type: none"> • Acogida y presentación del plan de acción tutorial. • Elección de delegados de clase. • Educación para la convivencia y la paz. • Aprender a aprender. • Cómo presentar un trabajo de curso. • Programar las vacaciones: el ocio. • Educación para la salud. • Fisiología sexual. • Educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos. • La solución de problemas. • Las habilidades sociales. • Libertad y responsabilidad. • Estructura del sistema educativo. • Información de créditos variables. • Evaluación de la tutoría.
Nivel educativo de 14 a 15 años	<ul style="list-style-type: none"> • Acogida y presentación del plan de acción tutorial. • Elección de delegados de clase. • Sociograma. • Solución de conflictos de grupo. • Educación para la convivencia y la paz. • Normativa de convivencia. • Aprender a pensar. • Educación ambiental. • Autoconocimiento. • Prevención sobre el consumo de drogas. • Información sobre estudios y profesiones. • Información de materias curriculares optativas. • Evaluación de la tutoría • Alimentación equilibrada (anorexia y bulimia). • Educación ambiental.

<p>Nivel educativo de 15 a 16 años</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acogida y presentación del plan de acción tutorial. • Elección de delegados de clase. • Sociograma. • Solución de conflictos de grupo. • Educación para la convivencia y la paz. • Normativa de convivencia. • Aprender a pensar. • Educación ambiental. • Autoconocimiento. • Prevención sobre el consumo de drogas. • Información de materias curriculares optativas. • Evaluación de la tutoría. • Alimentación equilibrada (anorexia y bulimia). • Educación ambiental.
<p>Nivel educativo de 16 a 17 años</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acogida y presentación del plan de acción tutorial. • Elección de delegados de clase. • Educación para la convivencia y la paz. • Agresividad, violencia y racismo. • Autoridad y autoritarismo. • Derechos humanos. • Psicología afectiva-sexual. • Métodos anticonceptivos. • Opciones al finalizar la secundaria. • Planificar el futuro: orientación profesional. • Las tipologías profesionales (según Holland). • La formación profesional. • El mundo universitario. • El proceso de toma de decisiones. • Aprender a emprender. • Información de créditos variables. • Evaluación de la tutoría.
<p>Nivel educativo de 17 a 18 años</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acogida y presentación del plan de acción tutorial. • Elección de delegados de clase. • Educación moral. • La motivación para el estudio. • Toma de notas en clase. • Distribución del tiempo. • Hábitos de estudio. • El descanso (semanal, nocturno). • Voluntad y concentración. • La higiene mental. • El desarrollo afectivo-sexual. • Educación para el consumo. • Prevención del sida. • Educación ambiental. • El servicio militar y la objeción de conciencia. • Información sobre antiguos alumnos. • Estudios superiores no universitarios. • El proyecto personal de vida. • Evaluación de la tutoría.

<p>Nivel educativo de 18 años</p>	<ul style="list-style-type: none">• Acogida y presentación del plan de acción tutorial.• Elección de delegados de clase.• Trabajo en equipo y dinámica de grupos.• Las pruebas de acceso a la universidad.• Educación vial.• Aprender a amar.• Educación sexual.• Aborto.• Eutanasia.• Voluntariado.• Evaluación de la tutoría.
-----------------------------------	---

En la actualidad, la orientación profesional se centra en el desarrollo de la carrera entendida como la secuencia de papeles o roles que una persona desempeña a lo largo de toda su vida.

Durante la década de 1950, se publicaron varios trabajos que marcaron el paso a una nueva etapa. Tuvieron especial relevancia las aportaciones de D. E. Super (1910-1994), principalmente a partir de su obra *The Psychology of Careers* (1957). D. E. Super es el principal representante de las teorías del desarrollo de la carrera, con un énfasis especial en el autoconcepto. Las teorías del desarrollo vocacional (que, a partir de la década de 1950 se denominó «desarrollo de la carrera») fueron ampliando el campo de actuación de la orientación, que de una orientación vocacional centrada en la adolescencia fue pasando, progresivamente, a un enfoque del ciclo vital (life span).

Se entiende aquí por carrera la secuencia de posiciones y roles de una persona a lo largo de toda su vida, y puede denominarse «revolución de la carrera» el movimiento que surgió a mediados del siglo XX en favor de una orientación a lo largo de toda la vida. Con este enfoque se pasa de una concepción estática a una concepción dinámica de perspectiva evolutiva y de la elección vocacional, propia de la adolescencia y basada en la psicología diferencial, al desarrollo de la carrera, en base a la psicología del desarrollo. Esto ha supuesto la aparición de nuevos modelos, así como la incorporación de nuevos conceptos. Entendiendo la carrera como la secuencia de los roles de una persona a lo largo de la vida, debe incluirse en ella todo lo relacionado con la ocupación, la educación, la familia, el tiempo libre y la comunidad. El concepto de carrera supone pasar a una concepción de la orientación que incluya todos los aspectos de la vida. El desarrollo de la carrera incluye la vida total, no sólo la ocupacional. La persona debe ser considerada como un todo. Debe recordarse que la palabra «individuo» procede del latín *dividere*, y, por tanto, significa «indiviso», que no se puede dividir en sus partes. Según esta concepción, el desarrollo de la carrera y el desarrollo personal convergen.

Entre las implicaciones prácticas que se derivan de este nuevo enfoque y que se irán desarrollando en los años siguientes están las siguientes:

- La orientación es un proceso continuo y educativo.
- La orientación se ocupa de la globalidad de la persona y se enfoca de cara a un proyecto personal de vida.
- El individuo debe tomar conciencia de su responsabilidad de cara al desarrollo de la carrera a lo largo de toda su vida.

Evolución de la orientación vocacional

Hacia fines de la década de 1960, la palabra «vocación» y sus derivados (vocational guidance, vocational counseling) se vieron solapados por el concepto de «carrera». El paso de la vocational guidance (orientación vocacional) a la career guidance (orientación para la carrera) no se debió a un simple cambio terminológico, sino a una renovación profunda del concepto de orientación vocacional: el enfoque del vital, con carácter heurístico.

Este nuevo enfoque se hizo cada vez más patente, de tal tornia que hoy en día, en los trabajos publicados en Estados Unidos, el término «vocación» ha sido prácticamente sustituido por «carrera». Apartir de la década de 1960, las palabras claves en orientación vocacional fueron cada vez más: career guidance, career counseling, career education y career development.

En 1986, la National Vocational Guidance Association (NVGA), que había sido fundada en 1913, cambió su denominación por National Career Development Association (NCDA). En 1987, la publicación oficial de este organismo, que hasta entonces se había denominado The Vocational Guidance Quarterly. Con este cambio de denominaciones se pretendió ampliar el campo de actuación, principalmente a los adultos y a las organizaciones.

Durante la década de 1980 se pudo constatar el desarrollo de la carrera en las organizaciones como uno de los ámbitos de actuación de la orientación.

Principios de la orientación para la carrera

Entre los principios que deberían tenerse presentes a lo largo del proceso de la orientación para la carrera, cabe destacar los siguientes:

- El desarrollo de la carrera es un proceso que dura toda la vida; muchas personas cambian de profesión a lo largo de su vida; por tanto, en cualquier momento puede ser necesaria la orientación profesional. Si bien el período que abarca esta especialidad es decisivo de los 14 a los 18 años, es conveniente que la intervención orientadora se inicie mucho antes y se prolongue hasta mucho después.
- El individuo es libre para elegir, dentro de unos condicionamientos ambientales y unas posibles limitaciones individuales. Cuanta más y mejor sea la información académica y profesional de que disponga, la elección podrá ser más libre y con mayores probabilidades de éxito.
- El individuo posee un amplio campo de intereses vocacionales. El interés no se reduce a una ocupación concreta. Por lo tanto, la formación disponible debe abarcar amplios campos de actividades relacionadas.
- La orientación profesional aporta una ayuda primordial en el proceso de elección vocacional.
- Existen elecciones realistas y otras que son fantásticas. Estas últimas se producen cuando el individuo tiene una disonancia cognoscitiva, es decir, cuando las representaciones que el sujeto se forma del mundo profesional.
- No coinciden con la realidad. Una forma de prevenir la elección fantástica es mediante la orientación profesional.
- La mayoría de alumnos, por sí mismos, no saben dónde pueden encontrar información profesional. Por lo tanto, el sistema educativo debe proporcionársela o ayudarlos a encontrarla.

Principios de orientación para la carrera
<ul style="list-style-type: none">▪ La mayoría del alumnado no sabe dónde encontrar ayuda.▪ La orientación profesional evita el error en la selección de carrera.▪ La orientación aporta ayuda primordial en el proceso de elección vocacional.▪ Los intereses del individuo no se limitan a una dedicación concreta.▪ Cada persona es libre para

Conceptos afines

Por su afinidad, es frecuente la cofusión conceptual entre educación para la carrera y educación vocacional o, lo que es equivalente, entre educación para la carrera y formación profesional.

Entre la educación para la carrera (career education) y la formación profesional (vocational education), existe una serie de difeencias aunque ambos son medios importantes para la preparación para el trabajo. Por una parte, la formación profesional representa un cuerp de conocimientos específicos diseñado para proporcionar a los alumnos habilidades específicas necesarias para el ingreso en una ocupación. La educación para la carrera se propone proporcionar habilidades para «cambiar con el cambio» en lel mundo laboral, incluyendo habilidades académicas básicas, toma de decisiones, búsqueda de trabajo, hábitos de trabajo y valores de trabajo.

Por otra parte, la formación profesional es, por definción, un programa instructivo dirigido a un sector de individuos, generalmente a nivel de enseñanza secundaria o postsecundaria, mientras que la educación para la carrera se dirige a todos los programas de todos los niveles educativos. La formación profesional consiste en cursos y es un programa instructivo; la educación para la carrera es un esfuerzo sistemático, pero no en términos de cursos o programas instructivos. La formación profesional es una preparación para el trabajo remunerado; la educación para la carrera concierne a todo tipo de trabajo, tanto si es remunerado como si no. La formación profesional es impartida por docentes o formadores que han recibido una preparación específica; la educación para la carrera es un esfuerzo sistemático de todos los educadores (profesores o maestros, tutores, padres, orientadores, etcétera). La formación profesional se concetra en habilidades específicas dirigidas al ejerciico de una profesión. Por su parte, la educación para la carrera se dirige a las habilidades generales para la carera (general career skills), lo cual incluye, por ejemplo, habilidades de comunicación, pensamiento crítico y razonamiento lógico.

Como todo, siendo la formación profesional y la educación para la carrera cosas distintas, los profesores de formación profesional (igual que todos los docentes) deberían implicarse en la educación para la carrera.

Difusión de la educación para la carrera

La expresión «educación para la carrera» se ha extendido a diversos países, de tal forma que hoy en día es una de las palabras clave del enfoque actual de la orientación. En algunos ámbitos, el concepto está presente, aunque la terminología puede ser algo distinta. Así, por ejemplo, el movimiento de la activación del desarrollo vocacional y profesional, puede considerarse como uno de los métodos de la educación para la carrera.

Es importante facilitar a los alumnos ocasiones para que adquieran las máximas facilidades para comunicarse, pues ello les será de gran ayuda en su futuro profesional. Por tanto, la educación para la carrera debe tratar también de desarrollar estas habilidades.

Activación del desarrollo vocacional y personal

Algunos autores, entre los cuales se encuentra C. Bujold, formularon la hipótesis siguiente: Combinando las tareas de desarrollo descritas por D. E. Super y las habilidades cognitivas propuestas por J. P. Guilford, se podría llegar a conocer la forma en que tiene lugar una elección profesional. Esta hipótesis fue el punto de partida de lo que actualmente se conoce como «activación del desarrollo vocacional y personal». Otras bases que fundamentan este enfoque son la teoría de J. Piaget la psicología cognitiva y el enfoque constructivista.

La orientación es un proceso de búsqueda o investigación sobre sus propios intereses, aptitudes, motivaciones y personalidad. La activación implica los tres principios siguientes: El experiencial: centrarse sobre los contenidos experienciales.

El heurístico: inducir procesos de búsqueda, de forma similar a como se procedería en la solución de un problema.

Y la integración cognitiva: integración lógica y psicológica de la experiencia; es decir, las experiencias deben vivirse y deben ser tratadas cognitivamente.

La activación vocacional ha sido concebida con la idea de instrumentalizar al individuo en la búsqueda de sus fines personales.

Entre el repertorio de intervenciones educativas se han propuesto modos experienciales y procedimientos cognitivos.

Los primeros consisten en intervenciones allí donde los contenidos considerados por el sujeto son de orden perceptivo, imaginario, subjetivo, emotivo y comportamental, más que de orden simbólico y semántico.

Los procedimientos cognitivos son intervenciones de cara a la ejercitación de procesos y operaciones según las cuales el sujeto trata las informaciones y los datos de su situación experiencial.

Entre los modos experienciales se incluyen los medios audiovisuales, la primera impresión, la figuración, la visualización, la connotación, la evocación, la identificación empática, el sentido emocional, la dramatización, el role playing, la simulación y la experiencia inductiva.

Entre los procedimientos cognitivos está la estimulación de las formas de pensamiento creativo, conceptual, evaluativo e implicativo.

En las condiciones actuales del mercado laboral, los jóvenes son conscientes de que es muy necesario aprender a buscar trabajo de manera eficiente. Por esta razón, los programas de orientación para la carrera deben trabajar a fondo este tema.

Un modelo de programa de orientación profesional

La forma idónea de poner en práctica lo que aquí se expone es a través de un programa de orientación para la carrera (orientación profesional o vocacional). Existe la posibilidad de formalizar múltiples programas distintos de orientación profesional, pero en todos los casos se concede mucha importancia al aprendizaje de la búsqueda de trabajo y al comportamiento que debe adoptar el candidato en la entrevista de selección de personal. A título de ejemplo, se presenta a continuación el esquema de un posible modelo, estructurado en las siguientes fases:

1. Realizar una evaluación inicial que permita establecer el punto de partida y fijar los objetivos.
2. Conseguir la autocomprensión, es decir, que el sujeto llegue a un conocimiento de sí mismo.
3. Dar sentido a los datos de la autocomprensión.
4. Generar alternativas. Presentar las grandes alternativas que se ofrecen para poder elegir.
5. Obtener información ocupacional.
6. Conseguir que el interesado elija una opción determinada.
7. Planificar la puesta en práctica de la opción elegida.
8. Realizar la puesta en práctica de los planes.

Es imprescindible que el programa facilite a los alumnos la máxima información posible sobre la estructura del sistema educativo existente, tanto sobre formación profesional, como sobre estudios universitarios, estudios superiores no universitarios y otras posibilidades.

En la concreción de los contenidos de un programa de estas características, se pueden tomar en consideración a título de ejemplo, los siguientes puntos:

- Autoconocimiento de intereses, aptitudes, personalidad y motivaciones.
- Conocimiento de las posibilidades del contexto mediante la información sobre estudios y profesiones. Destacar la importancia y necesidad de obtener información profesional para elegir con conocimiento de causa, y facilitar información suficiente sobre la estructura del sistema educativo, la formación profesional (ramas y especialidades), los estudios universitarios, los estudios superiores no universitarios y otros estudios, los principales centros de formación, las ayudas al estudio, las convalidaciones al pasar de un nivel a otro y el análisis de las profesiones fundamentales, relacionándolas con las demás de su rama o grupo profesional.
- El proceso de toma de decisiones, que requiere una confrontación entre el conocimiento de sí mismo y las perspectivas profesionales, para realizar una elección consciente, y la necesaria toma de decisiones.

Es indispensable que los contenidos de información académica y profesinal se refieran al contexto educativo real y, por tanto, que se ofrezcan direcciones concretas de centros en los que puedan seguir elegidos aquellos alumnos a los que se estás informando.

A continuación se comentan brevemente algunos de los aspectos antes citados.

Algunas profesiones, como la de delineante, exigen unas mínimas aptitudes para desempeñarlas. Sin embargo, los alumnos deben guiarse por su vocación, pues cualquier pequeña limitación que puedan tener respecto a una habilidad concreta se supera a base de entusiasmo.

Intereses, aptitudes, personalidad u motivaciones

En primer lugar, se trata de que el alumno descubra sus intereses. Una forma de hacerlo consiste en entregarle un listado de profesiones y estudios, que puede ser una relación ordenada alfabética o sistemáticamente. El simple título de la profesión ya ofrece una primera información, a partir de la cual el individuo podrá realizar una serie de elecciones y rechazos.

Sobre las profesiones y estudios elegidos se le proporcionan informaciones más amplias y concretas, a fin de ayudarle a delimitar con mayor precisión sus intereses, hasta llegar a definir una, dos, o, como máximo, tres ramas profesionales.

Diversos autores han analizado las categorías de intereses profesionales y han elaborado un inventario de intereses vocacionales a partir de su propia tipología. Estas clasificaciones son sugerentes para los orientadores en su práctica profesional.

El siguiente paso consiste en considerar si se dispone de las aptitudes mínimas indispensables para el ejercicio de las profesiones seleccionadas en función de los intereses manifestados.

En primer lugar, es necesario advertir que no siempre debe esperarse una correspondencia absoluta entre intereses y aptitudes para considerar que aquellos son adecuados, pues es posible que un interés muy pronunciado pueda suplir algunas ligeras limitaciones aptitudinales. Se ha dicho que una persona puede triunfar en cualquier profesión por la que sienta un entusiasmo ilimitado.

Sin embargo, en esta fase, se pueden reducir los campos de interés, eliminando alguna profesión seleccionada si el sujeto no posee las aptitudes más idóneas para su ejercicio.

Algunas profesiones exigen aptitudes físicas determinadas o requisitos mínimos de salud. Por ejemplo, para ciertas profesiones se exige una talla mínima (como militares); para otras una visión perfecta larga distancia (como pilotos, conductores, etcétera); otras, requieren un oído muy fino (músicos, telefonistas, etcétera) o un estado de forma perfecto (bomberos, socorristas, etcétera).

Entre las profesiones que presentan contraindicaciones de carácter sanitario pueden considerarse, por ejemplo, las que conllevan el uso de productos químicos que pueden producir irritaciones en la piel (eczema) o alergias, como pintor, químico u otras parecidas.

Otro factor que se debe tener en cuenta en el proceso de toma de decisiones vocacionales es el autoconocimiento, es decir, el conocimiento de la propia personalidad. Algunas personas son extrovertidas mientras que otras son introvertidas, las hay optimistas y otras más bien pesimistas. las hay con estabilidad emocional y otras con frecuentes cambios en el estado de ánimo. En todo proceso de orientación debe tenerse presente el análisis de las propias

características personales, con objeto de formarse un autoconcepto y una autoestima apropiados.

Finalmente, en este mismo sector de contenidos del programa de acción tutorial, debe considerarse la motivación, que constituye el origen de las acciones, elecciones y decisiones. La motivación para el trabajo es muy diversa en los individuos. Según la motivación, algunas profesiones pueden no ser adecuadas. Una reflexión sobre las motivaciones puede, incluso, ayudar a planificar un proyecto de vida. Veamos, como ejemplo, algunas posibles motivaciones básicas en la toma de decisiones vocacionales.

Ganarse la vida

Motivación fundamental de independencia y supervivencia.

Seguridad en el empleo

Mayor facilidad para conseguir un trabajo y características del empleo que favorezcan su continuidad.

Horarios

Duración de la jornada laboral, flexibilidad horaria o trabajos que requieren dedicación en horarios especiales (nocturnos y festivos).

Relaciones sociales

Algunos pueden valorar más las buenas relaciones sociales en el ambiente de trabajo por encima de otras consideraciones.

Personas o máquinas

En algunas profesiones se trabaja principalmente con otras personas (por ejemplo, vendedor). Mientras que en otras lo fundamental es el trabajo con una máquina.

Porvenir

Algunos trabajos tienen, por sus características, mayores probabilidades de futura promoción que otros.

Poder, fama, dinero

Las personas suelen valorar en distinto orden de importancia estos objetivos.

Realización personal

Aparte de cumplir con la función básica de ganarse la vida, el individuo se puede sentir más o menos realizado como persona en una u otra profesión, según sus preferencias, y dar mayor o menor importancia a este hecho, según sus motivaciones.

Estudios y profesiones

Hay que informar sobre qué formación académica se necesita y qué estudios o qué proceso de aprendizaje hay que seguir para llegar al ejercicio de la profesión seleccionada.

Es importante que el alumnado conozca la estructura del sistema educativo, con sus interconexiones y convalidaciones, con el objeto de que se forme una idea clara de todas las posibilidades de formación que ofrece.

También se deben facilitar las direcciones de los centros más cercanos en los que se pueden seguir los estudios elegidos, así como las becas y ayudas que se puedan conseguir. Muchos de los contenidos sobre estudios y profesiones pueden integrarse en las diversas materias académicas como si se tratase de un tema transversal.

Toma de decisiones

A partir de los datos aportados y de las reflexiones realizadas en las fases anteriores, se hace un balance de todos los factores considerados para llegar a la elección de una vía profesional, con la determinación de una formación académica concreta.

En esta fase del proceso de orientación, puede ser del mayor interés proporcionar a los alumnos la posibilidad de entrevistas individuales, así como el diálogo con los padres, a fin de clarificar las ventajas y desventajas de las posibilidades que se están considerando. En muchos casos, se necesitarán informaciones más amplias sobre estudios y profesiones que el orientador deberá proporcionar.

Al margen de la información académica en sí, deben facilitarse direcciones de los diferentes centros en que pueden cursarse los estudios elegidos por los propios estudiantes, así como información específica sobre becas y otras ayudas que les sea posible solicitar.

En esta última fase del proceso se trata de aplicar habilidades de toma de decisiones, en cuyo proceso los pasos generales pueden esquematizarse del siguiente modo:

1. Definir el problema.
2. Establecer un plan.
3. Identificar las alternativas posibles.
4. Determinar la importancia de las alternativas (autovaloración).
- 5 Investigar sobre resultados probables:
considerar las posibles consecuencias de cada alternativa.
6. Eliminar alternativas de forma sistemática.
7. Tomar una decisión.
9. Actuar en consecuencia:
establecer programas específicos que permitan llevar a cabo la decisión.

Cuando se dispone de toda la información necesaria y se ha realizado el balance, se pasa a la decisión. En este punto es importante remarcar una idea: «Decide tú mismo».

En una situación real de igualdad de oportunidades, la decisión sólo incumbe al interesado, y no debería permitirse que sean los amigos tutores, orientadores, padres u otros familiares los que decidan. Siempre debe ser el propio sujeto el que debe tomar la decisión final, con conocimiento de causa y después de una reflexión detenida. Para llegar a esta decisión libre y responsable, antes se necesita un largo proceso. Incluso después de la decisión, el proceso orientador continúa, ya que siempre esta abierta la puerta de la reelección o el cambio de estudios o de profesión.

El proceso de toma de decisiones es genérico; no se limita a la toma de decisiones vocacionales, sino que puede aplicarse a múltiples situaciones. De hecho se aplica constantemente, aunque a veces de forma inconsciente, a lo largo de la vida. Se puede ejercitar a los alumnos a tomar decisiones en situaciones de la vida cotidiana propias de su entorno y nivel socioeconómico en las actividades grupales, ante el consumo, en situación de ocio, etcétera. Adiestrar al alumnado en el proceso de toma de decisiones en situaciones

diversas es una parte de las habilidades de vida. Esta habilidad se utiliza en las decisiones vocacionales como en una situación más, si bien ésta es una de las más importantes.

La información profesional

Bajo la expresión «información profesional» se engloba todo lo referente estudios, profesiones, carreras, ocupaciones, mercado de trabajo, centros de formación o becas y ayudas. Dentro del proceso de elección vocacional, así como en todo el desarrollo de la carrera, juega un papel importante la información profesional.

Tutoría y orientación

Según la teoría de la información, información cuando hay reducción de la incertidumbre; es decir, cuando hay conocimiento. El conocimiento que se obtiene a través de la información profesional produce, según el enfoque constructivista, una evolución de las representaciones profesionales, lo cual puede tener un peso importante para una decisión vocacional con mayores probabilidades de éxito. Según el principio de la integración psicológica, existe una estrecha relación entre la información y el crecimiento personal.

La información profesional debería introducirse cuando se reconoce su necesidad por parte del alumno y no debería ser utilizada para influir o manipular al sujeto. El modo más objetivo consiste en animarlo a obtener esa información por sí mismo a partir de fuentes originales (publicaciones y personas). Las actitudes y sentimientos del alumno ante la información profesional deben ser tratados de modo apropiado.

En un entorno social estructurado, las personas que desean aumentar sus conocimientos sobre ocupaciones tienen frecuentes oportunidades de hacerlo. Casi todas las personas con las que nos encontramos pueden enseñarnos algo de su vida profesional (como mínimo, de una ocupación) que probablemente desconocemos. Preguntando informalmente a las personas del propio entorno sobre su vida profesional se pueden aumentar continuamente los conocimientos sobre estudios y profesiones. Sin embargo, la pregunta «¿cuál es su profesión?» o similar suele ser superficial. Es preferible formular preguntas tales como: «¿cómo es un día normal de trabajo en una profesión como la suya?», «¿cuál es la diferencia entre un consultor y un auditor?», «¿cuáles son las funciones del sobrecargo?».

Para ser efectivos, los programas de información profesional, además de ofrecer el complemento de una orientación individualizada, deben conllevar una incitación permanente al uso de la información. Por eso existen dudas razonables sobre la eficiencia de los programas basados exclusivamente en sistemas computarizados y/o mass media (programas por televisión y video, principalmente), a pesar de la facilidad que permiten en la difusión de la información.

En un mundo laboral dominado por el paro o en un entorno social muy desestructurado es necesario buscar recursos que permitan enfocar la información profesional con cierta esperanza, incluso con una dosis de optimismo. Para ello, tal vez sea necesario recurrir a la conquista de nuevas formas de empleo. Las nuevas ocupaciones se crean en función de las necesidades. Se trata, por tanto, no solamente de dar a conocer los estudios y profesiones actuales sino, además, de ayudar a explorar las necesidades de la sociedad que quedan sin satisfacer y que pueden lugar a nuevas ocupaciones. En este sentido, es necesaria una dosis de creatividad y de utopía.

Es conveniente que sea el propio alumno quién busque la información profesional que necesita. Un buen método consiste en preguntar todo lo que le pueda interesar a las personas de su entorno sobre su vida profesional.

En síntesis, la información profesional es un aspecto importante de la orientación vocacional, pero no lo es todo. La información profesional debe considerarse como un aspecto más de un conglomerado de elementos que constituyen un programa de orientación.

Quién debe realizar la información profesional

La información profesional incumbe a todo el profesorado como trabajo de grupo. Los profesores que voluntariamente quieran colaborar pueden dar a sus materias académicas un enfoque nuevo: se trata de presentar la asignatura con sus nuevos profesionales.

Para llevar a término este proyecto se requieren, como mínimo, tres condiciones: el orientador debe procurar concienciar al profesorado de la importancia y necesidad de la información académica profesional; una vez que el profesorado ha tomado conciencia de ello, debe querer hacerlo; y querer no basta: además, el profesorado interesado deberá informarse de la situación real, actual, de la comunidad y de los usos profesionales de su asignatura.

Los docentes que quieran incorporar en sus materias la vertiente de información profesional pueden aprovechar muchas de las sugerencias presentadas en otros apartados de este capítulo, como por ejemplo la consideración de la información académica como un tema transversal.

La información profesional como eje transversal

Los ejes transversales son una propuesta que se ha difundido en este contexto a partir de la década de 1990, si bien su conceptualización es anterior.

Se entiende por ejes transversales aquellos contenidos necesarios para la vida en sociedad actual y que, por lo tanto, los alumnos deben adquirir, pero que, no obstante, no quedan contemplados en ninguna asignatura concreta. Por lo tanto, se trata de introducir estos contenidos a través de las diversas materias, de los distintos cursos, para que al final del ciclo educativo se hayan adquirido. Se trata de una fusión curricular. La inclusión de los ejes transversales implica a todo el profesorado de todas las materias, y cada uno de ellos pueden aportar al proyecto su grano de arena.

La educación vial es imprescindible para que los alumnos se desenvuelvan en un entorno urbano. Se trata de un tema transversal, necesario para la vida actual, por lo que debe ser enseñado en las diversas materias de cada curso.

El profesor de matemáticas resulta la persona más indicada para informar a los alumnos sobre su propia profesión, además de sobre otras que estén relacionadas con la materia que imparte.

Entre los temas transversales más habituales están: la educación para la salud, la educación sexual, la educación moral y cívica, la educación vial, la educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, la educación para la paz, la educación para el consumidor y la educación medio ambiental.

Por otra parte, la orientación profesional, principalmente en su dimensión de información profesional, también podría considerarse como un eje transversal. Si se quiere multiplicar la eficacia del programa de orientación profesional, lo que se debe hacer es integrarlo en el currículum académico. Esto supone que todo el claustro de profesores es consciente de la importancia del tema, y que todos los docentes están dispuestos a participar en el programa. El término «todos» debe entenderse aquí como un desideratum. En la práctica, es probable que no todos los docentes se impliquen en el proyecto, pero ello no debe impedir su realización.

La forma concreta de hacerlo consiste en que cada docente incluya en los contenidos de su materia una vertiente de información profesional. No se trata de aumentar el contenido de las materias, ya de por sí sobrecargadas. Tampoco se trata de cambiar unos contenidos por otros. Lo que hay que hacer es cambiar el enfoque de los contenidos habituales para darles una vertiente de información profesional.

Veamos algunos ejemplos sobre cómo llevar esto a término.

En primer lugar, se trata de analizar las principales profesiones que deberían ser contempladas a lo largo del currículum. Cuando se dispone del listado, se distribuyen las profesiones entre las materias de estudio, en función de la mayor afinidad entre asignaturas y profesiones. Se citan a continuación algunos ejemplos de profesiones que se pueden incluir en algunas materias.

Lenguaje

Bibliotecario, corrector, técnico en artes gráficas, actor, lingüista, periodista, escritor, profesor de lengua, filólogo.

Matemáticas

Administrativo, graduado social, profesor de matemáticas, ingeniero, estadístico, administrador de empresas, economista, empresario, empleado de banca.

Ciencias sociales

Empleados de transportes, comunicaciones, comercio y ventas, trabajador social, geógrafo, historiador, educador, pedagogo, psicólogo, relaciones públicas, servicios a la comunidad, sociólogo, político, abogado, juez, notario, azafata, controlador aéreo, piloto civil, profesor de autoescuela, chófer, marinero, capitán de barco, maquinista, albañil, constructor, metalúrgico, ebanista, trabajador de la industria textil, diseñador de moda, peluquero, zapatero, curtidor, militar, policía.

Ciencias naturales

Geólogo, técnico en minas, gemólogo, joyero, agricultor, biólogo, profesor de ciencias naturales, enfermero, veterinario, podólogo, fisioterapeuta, médico, óptico, optometrista, físico, electricista, técnico en imagen y sonido, meteorólogo, químico, farmacéutico o biólogo.

Idiomas

Guía de turismo, traductor, profesor de idiomas, intérprete.

Filosofía

Psicólogo, pedagogo, filósofo.

Arte

Dibujante, pintor, arquitecto, escultor, delineante, decorador, publicista, diseñador, restaurador de obras de arte, profesor de arte.

Música

Crítico musical, instrumentista (cuerda, metal, percusión, etcétera), cantante, danzarín, coreógrafo, compositor, director de orquesta, profesor de música, empresario de espectáculos.

Educación física

Deportista, entrenador, profesor de educación física, trabajador en un club deportivo o en un gimnasio.

Los ejemplos que anteceden deben entenderse como sugerencias. El listado no pretende ser exhaustivo. Además, hay que tener presente que muchas profesiones podrían estar contempladas simultáneamente en varias asignaturas, mientras que otras, probablemente, no encajen en ninguna. Esto obliga a que los profesores se coordinen para no repetirse, sin dejar fuera profesiones importantes.

Sugerencias y efectos

Una forma de introducir elementos de información profesional en el curriculum puede ser mediante la exposición de la biografía de personajes ilustres. Esto supone, por una parte, una personalización del contenido a exponer, lo cual contribuye a aumentar la motivación para el estudio. Por ejemplo, si al ir a explicar las leyes de Mendel, la ley de Newton, la ley de Boyle-Mariotte, el principio de Arquímedes o la campana de Gauss, se explica previamente la vida y obra de estos personajes, con especial referencia a su profesión, su vigencia y actualidad, y se explica cómo son y qué hacen hoy en día los profesionales de este campo de actividad, ofreciendo al mismo tiempo información profesional, contribuyendo a aumentar la motivación para el estudio.

Conocer la biografía de un científico como Pasteur, representado en estas viñetas ejerciendo su labor investigadora, acerca a los alumnos a una profesión y pueden orientarlos respecto a su vocación.

Una de las lecturas que atraen a los estudiantes son las biografías de personas ilustres. Por lo general, estos personajes han tenido una profesión. De hecho, si son personas célebres, es

porque han sobresalido en su profesión. La recomendación de lecturas de biografías, resaltando la vertiente profesional del personaje, es otra forma atractiva de aproximarse al estudio de las profesiones.

Al incluir contenidos de información profesional en el currículum se consigue un efecto múltiple, pues es un enfoque que obliga a la coordinación entre los profesores de un mismo curso, obliga también a la coordinación entre los distintos cursos, y esta coordinación permite ofrecer un amplio panorama del mundo laboral, con descripción objetiva y de tallada de la mayoría de las profesiones a de los estudios necesarios para acceder a ellas. Como consecuencia de esta coordinación entre materias y niveles sobre un mismo tema, se obtienen efectos beneficiosos sobre muchos otros aspectos del proceso de enseñanza/aprendizaje. Esto es el efecto sinergia. Si los alumnos pueden ver u experimentar la utilidad practica de las distintas materias sobre su posible futuro profesional, se sentirán más motivados para el estudio; hay que recordar que muchas veces la falta de motivación se debe a la falta de visión de aplicaciones prácticas de los contenidos que se estan impartiendo: el alumno piensa a veces que aquello que debe aprender no le va a servir para nada. La transmisión de información profesional, mediante la coordinación entre profesores, tiene como consecuencia un aumento en la motivación para el estudio y ayuda a dotar de sentido y significación social los aprendizajes que se proponen al alumno.

Un enfoque secuencial

Si bien la práctica de la orientación profesional suele iniciarse en la mayoría de los casos, en la enseñanza secundaria, conviene aclarar que, en realidad, debería iniciarse mucho antes: desde la educación infantil. Esto concuerda con el concepto de transversalidad. Por eso se propone un enfoque secuencial que supone integrar contenidos de orientación en todos los niveles educativos.

Preescolar

El niño y la niña aprenden actividades profesionales a partir de sus padres y de otros familiares. Distinguen roles; por ejemplo, vendedor, enfermera, director del colegio, profesor, médico.

Primaria

El alumno aprende del trabajo de su entorno inmediato (familia, escuela, vecindario). Conoce: peluquero, agricultor, policía, bombero, dependiente de la tienda, camarero, vendedores (profesionales de la alimentación), enfermera, médico (profesionales de la salud), oficinista, etcétera. Más adelante, amplía horizonte de profesiones; el énfasis se centra entonces en el transporte, las comunicaciones y las industrias principales. Conoce choferes, pilotos, carteros, empleados de teléfonos, de radio, prensa o televisión, entre otros. En cursos superiores, su conocimiento llega a cubrir el mundo del trabajo (industrial, comercial, etcétera) de su pueblo o ciudad, de su país y, en general, de los principales países del mundo, empleado de banca, abogado, economista y similares.

Secundaria

El alumno llega a tener un autoconcepto claro que le posibilita una autoaceptación u autoestima consecuente. De forma progresiva, va confrontando sus características

personales con las posibilidades del entorno y va tomando decisiones sobre materias optativas, opciones educativas, ciclos formativos, especialidades y ocupaciones.

A lo largo de la enseñanza primaria, el docente puede contribuir a la orientación profesional de diversos modos. Entre ellos están las siguientes posibilidades: proporcionar un conocimiento general básico sobre el mundo del trabajo; desarrollar una actitud saludable hacia todas las formas de trabajo; desarrollar una comprensión del rol individual en la elección vocacional y en cómo se realiza el proceso de toma de decisiones; desarrollar el concepto de sí mismo del alumno; ayudar a los padres a ver y aceptar sus roles en el desarrollo de los jóvenes.

Las técnicas para facilitar el desarrollo de la carrera incluyen actividades tales como visión de películas, simulaciones de trabajo, juegos, ensayos de comportamiento, aprendizajes, visitas e investigación bibliográfica.

En síntesis, a lo largo de todo el ciclo educativo se pueden realizar muchas actividades encaminadas al desarrollo de la carrera. Así, por ejemplo, se pueden realizar entrevistas personales, charlas, ruedas de prensa, visitas, videos, mesas redondas, programas para computadoras, role-playing, «como buscar trabajo», curriculum vitae, además de proporcionar información profesional y llevar a cabo el proceso de toma de decisiones.

Actividades de información profesional

La información profesional es el que mejor pueden participar docentes, tutores, padres y profesionales de la orientación. No obstante, hay que tener presente que estos servicios y actividades son más efectivos cuando se enmarcan en un programa orientación profesional.

La información profesional puede proporcionarse por muy diversos medios, si bien los servicios y actividades más representativas para proporcionar información profesional dentro del sistema educativo son los que se citan a continuación.

Charlas y conferencias

Consisten en una especie de lección magistral sobre profesiones o aspectos académicos. Se pueden distinguir varios tipos: la conferencia dada por un especialista sobre una profesión o sector profesional concreto; la charla de síntesis sobre todos los estudios y profesiones; la charla sobre aspectos académicos o profesionales, como por ejemplo la estructura del sistema educativo, becas y ayudas, cómo buscar empleo, centros educativos más próximos, etcétera. Pueden encontrarse profesionales dispuestos a dar charlas y conferencias sobre su profesión entre los padres de los alumnos, ex alumnos, amigos, vecinos o parientes.

Ruedas de prensa

Esta modalidad suele resultar muy atractiva, porque se basa en una participación muy directa del alumnado. Para realizar una rueda de prensa de información profesional se invita a un profesional para que presente su profesión de forma sintética y conteste a las preguntas de los alumnos. Es más fácil encontrar profesionales dispuestos a dar una rueda de prensa que una conferencia, dado que no se ven obligados a preparar una exposición extensa.

Visitas

Las visitas suponen un contacto directo con el mundo laboral. Pueden visitarse explotaciones agrícolas y ganaderas, fábricas, empresas, centros públicos, museos, granjas, talleres, oficinas, etcétera. Cuando los centros tienen costumbre de realizar visitas

culturales, estas mismas visitas pueden aprovecharse para darles un entoque de información profesional.

Las visitas a laboratorio, empresas, talleres, oficinas u otros centros profesionales facilitan a los estudiantes información profesional y una aproximación directa y real al mundo laboral.

Documentación escrita

Una forma muy eficaz de proporcionar información profesional es mediante la distribución de documentación escrita. Actualmente, existen obras de conjunto sobre estudios y profesiones, así como colecciones sobre monografías profesionales. También son útiles los folletos que distribuyen las administraciones públicas, las universidades y los centros de formación profesional.

No obstante, hay que ir con cuidado de no dar una información escrita tan abundante y heterogénea que produzca confusión en el alumno. Se trata de orientarlo sobre la documentación concreta que puede ser de utilidad en cada caso. Por otra parte, hay que tener siempre en cuenta la adolescencia de este tipo de información. En un mundo en cambio permanente, también las profesiones, y sobre todo los estudios, cambian continuamente. Por eso conviene asegurarse de que la información contenida en los libros y documentos de información profesional está actualizada.

Es conveniente que el centro disponga de medios audiovisuales. Un retroproyector para transparencias o un video resultan muy válidos para transmitir información profesional.

Medios audiovisuales

Los medios audiovisuales son un recurso potente de transmisión de información profesional. Se pueden utilizar, por ejemplo, diapositivas, transparencias de retroproyector, murales, gráficos, películas, videos o programas de radio y televisión, en la medida que lo permitan los medios de que se disponga.

Programas autoaplicados y materiales curriculares.

Los programas autoaplicados y los materiales curriculares son un recurso en la aplicación de la orientación. Los denominados programas autoaplicados no constituyen auténticos programas de orientación: son más bien un soporte para los programas, y sería más apropiado denominarlos materiales curriculares. Es pues conveniente distinguir entre programas y materiales.

Programas computarizados

También se puede comunicar información profesional mediante procedimientos computarizados. Recientemente, se han puesto de moda los programas de computadora para la orientación profesional. En este caso, la diferencia es que, en lugar de leer un libro, el alumno sigue las instrucciones de la computadora. Lo mismo podría conseguirse con un texto programado, pero parece ser que, de momento, la computadora posee un poder de atracción superior al libro.

Conviene recordar, no obstante, que estos «programas» sólo pueden considerarse como tales desde el punto de vista informático, ya que desde el punto de vista de la orientación profesional, deben considerarse como materiales curriculares de apoyo para la intervención. Por otra parte, es necesario aprovechar las facilidades de las computadoras para mantener bases de datos permanentemente actualizadas, con información sobre estudios, profesiones, ofertas, demandas o becas.

Capítulo aparte merece Internet, por las posibilidades que abre hacia el futuro. Actualmente ya se dispone de bases de datos que pueden ser consultadas por esta vía. Las universidades y centros de formación empiezan a disponer de un web donde se puede encontrar mucha información susceptible de ser utilizada en la orientación profesional, y la explotación de las posibilidades de esta nueva vía no ha hecho más que empezar.

Seguimiento de los ex alumnos

Consiste en ponerse en contacto con los ex alumnos, generalmente por correspondencia, por teléfono o por cualquier otro procedimiento, y pedirles que describan cómo es su trabajo actual. Con ello se pretende ofrecer a los alumnos actuales un panorama realista de su posible futuro. A veces, se puede invitar a los ex alumnos a dar una charla, o mejor una rueda de prensa, al alumnado.

Experiencia en el trabajo

La información que se puede obtener mediante la experiencia en el trabajo no se puede suplir de ninguna otra forma. En la práctica, no es fácil encontrar lugares que acepten a estudiantes para tener una experiencia en el trabajo, por lo que, por ahora, muy pocas veces se puede recurrir a este procedimiento. No se hace referencia aquí a las prácticas en empresas que en algunos sistemas educativos aparecen vinculados a los niveles de la formación profesional, sino a otro tipo de experiencias en niveles educativos inferiores, con objeto de que los alumnos puedan informarse mejor de cara a su posible futuro profesional. Para posibilitar estas experiencias se requiere organización. Hay empresas dispuestas a recibir a alumnos. A veces, los mismos padres de los alumnos, ex alumnos, conocidos o parientes, estarían dispuestos a recibir durante unos días a un grupo de alumnos para que conocieran cómo se desarrolla su trabajo cotidiano. El centro educativo puede intentar organizar estas estancias de experiencia en el trabajo. Hay que señalar aquí, no obstante, que estas actividades son más necesarias en contextos muy urbanizados y terciarizados, porque en ellos es mayor la distancia entre la vida cotidiana y las actividades productivas. Generalmente, en los entornos más primarios los alumnos conocen las tareas profesionales de su entorno con mayor inmediatez y probablemente incluso participan en algunas de ellas, en momentos determinados. En estos casos, la información debe poner énfasis en todo cuanto supone alternativa de futuro, desarrollo tecnológico aplicado, rentabilización de las explotaciones, modelos de profesionalización superadores de los tradicionales, etcétera.

Entrevista de información profesional

A veces, el estudiante está interesado en saber algunas cosas sobre estudios y profesiones, pero no se atreve a preguntarlo en público o no le interesa que los demás compañeros sepan

en qué profesión está interesado. Por eso hay que facilitar siempre la entrevista de información profesional siempre que el alumno se dirige al orientador solicitando informaciones específicas sobre estudios o profesiones. El centro escolar debería establecer este servicio, como mínimo para todos los estudiantes de secundaria.

Para que los alumnos tengan un conocimiento realista del mundo laboral, vivir la experiencia en el mismo lugar de trabajo les proporciona información de incuestionable valor.

Algunos centros elaboran periódicamente un boletín informativo. Este boletín puede aprovecharse para incluir información profesional como monografías sobre estudios o profesiones, ofertas y demandas, tendencias ocupacionales o estadística por ejemplo. En otros casos, pueden aprovecharse publicaciones locales de ámbito extraescolar, para lo cual el orientador deber movilizar y coordinar la acción de otros agentes sociales; de todas formas, pese a la dificultad que comporta, puede ser una alternativa a la falta de posibilidades de una escuela concreta.

Cómo buscar empleo

Lo más probable es que muchos estudiantes tengan que buscar trabajo por su cuenta. De la habilidad para realizar esta actividad puede depender que encuentren o no lo que buscan. Esto justifica que se conceda importancia al procedimiento que se debe seguir en la búsqueda de trabajo. Los estudiantes deben conocer las principales fuentes de información sobre ofertas y demandas: oficinas de empleo, anuncios en la prensa, bolsas de trabajo, colegios profesionales, etcétera. También deben saber como concertar una entrevista por teléfono y cómo escribir una instancia, un curriculum vitae y una carta de solicitud de empleo. Y tener en cuenta que el comportamiento en el momento de la entrevista de selección puede ser decisivo. En las actividades de información profesional deben incluirse orientaciones y sugerencias sobre todas estas actividades relacionadas con la búsqueda de empleo.

Intervenciones activadoras

Son intervenciones activadoras las que no se limitan a ofrecer información, sino que se preocupan por el desarrollo de habilidades y, en concreto, de la conducta exploratoria. Se trata de estimular y favorecer que el alumno adquiera, en primer lugar, la habilidad de saber buscar información por sí mismo. Muchas veces, esto puede implicar otro tipo de habilidades sociales y actitudes: lectura eficiente, habilidades sociales, habilidades para buscar empleo y, en definitiva, la capacidad de llegar a saber autoorientarse. Es decir, las intervenciones activadoras se dirigen hacia el desarrollo de la conducta exploratoria y en último término, de la capacidad de autoorientación.

La educación para la carrera

Como ya se ha dicho anteriormente, se entiende por «carrera» el conjunto de roles que una persona ocupa a lo largo de toda su vida; incluye, por tanto, la vida preprofesional, profesional, familiar, social y de tiempo libre. Así, en las publicaciones especializadas el

término «carrera» no coincide con «estudios universitarios», sino más bien con «carrera profesional»; o mejor aún, con «carrera vital». Con esta palabra (carrera) se intenta significar, a partir de la década de 1950, el enfoque del ciclo vital que adopta la orientación profesional. Como consecuencia, en lugar de la clásica expresión «orientación profesional», tal vez convendría utilizar «orientación para el desarrollo de la carrera», o simplemente orientación para la carrera, puesto que refleja los nuevos enfoques conceptuales y metodológicos de la orientación que se han dado a lo largo del siglo XX.

Orientación y educación

Hoy en día, la orientación para la carrera se concibe como un proceso de ayuda dirigido a la persona para que acepte una imagen adecuada de sí misma y de su rol en el mundo, para que conozca las posibilidades del entorno en cuanto a estudios y profesiones, confronte su autoconcepto con la realidad del entorno y pueda tomar decisiones con la máximas probabilidades de éxito personal, lo cual redundará en un beneficio social.

La educación para la carrera es la totalidad de los esfuerzos del sistema educativo, y de la comunidad en general, dirigidos a ayudar a todos los individuos a familiarizarse con el mundo del trabajo. Esto supone conocer los valores de una sociedad orientada hacia el trabajo, integrar estos valores en su estructura personal de valores y poner en práctica estos valores en sus vidas de tal forma que el trabajo sea posible, significativo y satisfactorio para cada individuo. La educación para la carrera incluye las experiencias a través de las cuales se aprende y se prepara para comprometerse en un trabajo que uno considera como parte integrante de su forma de vida.

En un intento de definir la educación para la carrera de forma operativa, C. Hoyt identifica diez habilidades, conocimientos o actitudes que deben ser adquiridos para facilitar la adaptación de los individuos a la profesión: una sólida formación de base en lectura, en comunicación oral y escrita y en matemáticas; buenos hábitos de trabajo; uno de valores de trabajo, personalmente significativos, que motivan al individuo a querer trabajar; conocimientos básicos sobre el sistema económico y sobre la organización del trabajo; habilidades de toma de decisiones, un conocimiento de sí mismo y de las posibilidades del mundo escolar y del mundo del trabajo; habilidades para buscar, encontrar, obtener y conservar un empleo; habilidades para utilizar de forma productiva el tiempo libre considerado como trabajo no remunerado, incluyendo el voluntariado el trabajo del hogar; actitudes para combatir los estereotipos que restringen la libertad de las elecciones escolares y profesionales; y actitudes para hacer su trabajo más humano.

La educación para la carrera cubre todo el sistema educativo, desde la enseñanza más elemental hasta la universidad, incluso la educación de adultos y la formación continua y recurrente. Aunque es posible que algunas instituciones no quieran unirse a este proyecto, C. Hoyt sugiere que no deben ser criticados por ello. Sin embargo, hay que exigir que sean claros sus objetivos, tanto para los alumnos que están atendiendo como para los que están sufragando los gastos. Esto supone por parte de los centros expresar claramente que no se proponen en absoluto preparar a sus alumnos para la vida profesional.

En síntesis, la educación para la carrera es un proceso educativo diseñado para estrechar la relación entre la escuela y la sociedad, relacionar el programa escolar con las necesidades del alumno, proporcionar oportunidades de orientación vocacional, extender la educación más allá de la escuela, preparar para el cambio acelerado de la sociedad y eliminar la distinción entre la educación académica y la educación con propósitos profesionales. Es un

esfuerzo dirigido a reconducir la educación y las acciones de la comunidad de cara a ayudar a los individuos a adquirir y utilizar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para hacer el trabajo significativo, productivo y satisfactorio, considerándolo como una parte importante del estilo de vida.

Es esencial que colaboren en la educación para la carrera las siguientes instancias de la comunidad: el mundo laboral, el de los negocios, la industria, los profesionales, la Administración, las instituciones comerciales y profesionales, los clubs y la familia.

En la sociedad actual, saber manejar correctamente una computadora es una habilidad básica tan necesaria para el futuro profesional de una persona como saber leer, escribir o calcular.

Obejtivos de la educación para la carrera

Los objetivos que pretende conseguir la educación para la carrera son los siguientes:

- Cambiar el sistema educativo para poner el énfasis en la carrera a lo largo del currículum mediante la fusión de conceptos y contenidos vocacionales.
- Estrechar los lazos de unión entre el sistema educativo y la sociedad de tal forma que la educación para la carrera sea un esfuerzo comunitario, más que una iniciativa aislada propio sólo del sistema educativo.
- Proporcionar a los individuos las habilidades de empleabilidad (employability skills) necesarias para ajustarse a los cambios sociales y profesionales.
- Proporcionar orientación vocacional de cara a la del mundo del trabajo, toma de conciencia de la carrera y adquisición del proceso de toma de decisiones.
- Enseñar cómo las distintas materias académicas se relacionan con las ocupaciones.
- Proporcionar a los jóvenes valores de trabajo positivos para contemplar el trabajo como una parte significativa de la vida total.
- Relacionar más estrechamente la educación con el mundo del trabajo a lo largo de un proceso de educación permanente.
- Reducir los sesgos y estereotipos en los patrones de carrera.

De lo que antecede se puede deducir que uno de los objetivos de la educación para la carrera es desarrollar habilidades de empleabilidad. Estas incluyen a formación profesional, las habilidades para el trabajo, el conocimiento del mundo laboral: los valores del trabajo y las actitudes y habilidades para la búsqueda de trabajo y el ingreso y mantenimiento del mismo, habilidades de vida, habilidades sociales y de comunicación interpersonal y habilidades académicas básicas (leer escribir, cálculo, informática y economía comercial y particular).

Hacia una renovación curricular

Es esencial la integración de la educación para la carrera en el currículum académico. Sin embargo, los esfuerzos destinados a integrar en el sistema educativo un programa amplio de educación para la carrera se enfrentan a veces con la respuesta de que no hay tiempo disponible».

El proceso de exagerado intelectualismo que ha impregnado la educación, sobre todo en contextos socioeconómicos desarrollados, ha generado una situación aberrante, de tal forma que un alumno de secundaria no sabe hacer otra cosa que prepararse para el acceso a la universidad.

Como consecuencia, la educación para la carrera se propone analizar críticamente los currículums, sugerir modificaciones y cambios en los programas de las escuelas para que incorporen un sistema amplio de orientación. La educación para la carrera pretende ir más allá de la integración curricular. No sólo se propone la integración de la orientación en el currículum, sino que su objetivo es una renovación curricular.

Notas definitorias de un programa de educación para la carrera

Un programa de educación para la carrera debe ser integrado, secuencial, sistémico, experiencial y comunitario.

Integrado

El programa debe estar integrado en el currículum. El adolescente es el agente fundamental. El orientador ha de participar en el desarrollo vocacional del currículum, colaborando con el equipo de profesores.

Secuencial

Debe basarse en los estadios del desarrollo vocacional. Debe tener objetivos secuenciados.

Sistémico

Debe implicar a todo el personal del centro educativo. Por tanto, han de ponerse en práctica estrategias de información, sensibilización y motivación por el programa. La coordinación de todos los recursos humanos es función del orientador.

Experiencial

El alumno ha de estar en contacto con la realidad. Deben cuidarse los aspectos afectivos y de relaciones humanas en las actividades de aprendizaje propuestas para lograr los objetivos de la educación para la carrera, que deben ser de naturaleza experiencial: estudio de las implicaciones profesionales de las materias de estudio, observación de trabajadores, experiencia en el trabajo, actividades de simulación, estudio de material escrito sobre el mundo del trabajo, utilización de medios audiovisuales para conocer el mundo profesional, visitas a lugares de trabajo (fábricas, industrias, talleres), role-playing, etcétera.

Comunitario

Debe incorporar a la familia y a la comunidad. Han de crearse canales humanos de comunicación. El orientador debe intervenir en las tareas de conexión y educación de los agentes extraescolares.

En definitiva, el movimiento de la educación para la carrera se propone establecer el nexo de unión entre la escuela y el trabajo. Se propone atender a todas las personas de todas las edades, es un esfuerzo que incumbe al sistema educativo y a la sociedad en general.

Los orientadores y la educación para la carrera

El rol de los orientadores en la educación para la carrera consiste en lo siguiente: ayudar a los docentes a comprender y utilizar la educación para la carrera; desarrollar y utilizar métodos y procedimientos para ayudar a los alumnos a desarrollar un conocimiento de sí mismo y una comprensión de las oportunidades educativas y ocupacionales; coordinar las

actividades de educación para la carrera; mantener contactos con miembros de la comunidad como recursos para la educación para la carrera; ayudar a los educadores y padres en los problemas que se encuentran en la educación para la carrera; proporcionar orientación para la carrera de forma individualizada y en grupo; asistir a los alumnos en el proceso de colocación, incluyendo instituciones educativas y en el trabajo; desarrollar y promocionar una variedad de acciones educativas y comunitarias para potenciar la elección de todas las personas (incluyendo deficientes y minorías).

El orientador trata de desarrollar medios o procedimientos para ayudar a los estudiantes a conocerse mejor a sí mismos y su entorno educativo y profesional. Sin duda, su responsabilidad pasa también por contactar con otros miembros de la comunidad para así enriquecer la educación para la carrera.

Los docentes y la educación para la carrera

Los docentes son un factor esencial para el desarrollo de la educación para la carrera. Es esencial ayudar a todos los educadores a comprender y aceptar el concepto de educación para la carrera, aprender a pensar en el objetivo de educación como preparación para el trabajo en relación a otros objetivos básicos de la educación, aprender sobre el mundo del trabajo, aprender las múltiples implicaciones que su materia tiene respecto a la carrera, aprender a utilizar personal de la comunidad como recursos humanos en el aula, aprender a utilizar la comunidad como un laboratorio de aprendizaje para ayudar a los estudiantes a aprender más sobre su materia, aprender los principios básicos del desarrollo de la carrera para coordinar mejor su acción, aprender a enlazar las habilidades, conocimientos y actitudes en el proceso de enseñanza/aprendizaje, para asegurar la retención de los elementos básicos de su materia.

Un modelo de educación para la carrera

Un modelo de educación para la carrera referido al currículum de la enseñanza secundaria puede incluir los elementos que se enumeran a continuación.

Toma de conciencia de uno mismo (autoconcepto)

Necesidades, intereses, capacidades, habilidades, limitaciones, valores, calificaciones, circunstancias. Todo ello en relación a las oportunidades disponibles.

Transmisión cultural

Conseguir la base necesaria para dar sentido al mundo al que se pertenece y capacitar para cambiarlo. Esto incluye, entre otras materias, el lenguaje, las matemáticas, la historia, la geografía, la ciencia, la tecnología, las ciencias sociales, los valores éticos y religioso, la estética, las artes y oficios, la técnica, la educación para la salud o el estudio de la comunidad.

Oportunidades

Oportunidades de estudios, formación profesional, empleo, tiempo libre. «¿A cuáles de estas oportunidades puedo acceder?», «¿cuáles van a satisfacer mis necesidades?», «¿cuáles prefiero?»

Habilidades de vida (life, skills)

Habilidades de estudio, habilidades de información (recogida, ordenación, valoración, utilización), habilidades para enfrentarse a los problemas (coping skills), habilidades sociales, habilidades de ayuda, habilidades de comunicación, de tiempo libre y de toma de decisiones, entre otras.

Toma de decisiones

Adquisición de estrategias de toma de decisiones que incluyan la valoración de las propias habilidades, intereses y valores en relación con las oportunidades del entorno. El objetivo final pretende adiestrar en habilidades de vida que favorezcan el camino hacia la autoorientación.

Transición

Facilitar una transición suave entre escuela y trabajo. Son habilidades necesarias: buscar trabajo, elaborar un currículum vitae, rellenar formularios, presentar instancias, realizar entrevistas de selección o conocer la normativa legal sobre contratos de trabajo, por ejemplo. Todo esto supone el desarrollo de habilidades de la vida, habilidades sociales, comunicación efectiva, utilización de la información y habilidades para enfrentarse a situaciones problemáticas (coping skills).

Un modelo de programa de educación para la carrera pueda utilizar métodos de aprendizaje que van progresivamente de lo abstracto y teórico a lo concreto y experiencial: clases magistrales, charlas, discusión, ejercicios, enseñanza, programada, proyectos, adquisición de habilidades, juegos, role playing, estudio de casos, visitas, breves experiencias en el lugar de trabajo, experiencias de trabajo regular.

Entre los recursos para hacer posible el aprendizaje están los personales (orientador, tutores, profesores, alumnos, padres, profesionales diversos), espacios, la biblioteca de información profesional, recursos audiovisuales (videos, transparencias para retroproyector, diapositivas, fotografías, etcétera y computarizados (programas de orientación asistidos por computadora) y la posibilidad de experiencias en el trabajo.

Algunos casos particulares

Durante la aplicación de un programa de orientación profesional es posible encontrarse con una serie de casos especiales, algunos de los cuales se comenta a continuación.

El alumno sin preferencia

Siempre suele haber alumnos sin preferencia, que dicen: «No sé qué hacer. Dígame lo que más me conviene». El orientador o el tutor no pueden aceptar la delegación de responsabilidad que pretende el alumno y ser él quien dé la solución a este problema; lo que debe hacer es ayudar al alumno a explorar sus necesidades, intereses, valores, ambiciones, ansiedades, habilidades, limitaciones, gustos, preferencias y posibilidades, entre otras

cuestiones. También es de gran utilidad proporcionarle información académica y profesional. Para ello se puede proceder del siguiente modo:

1. Presentar una lista de estudios y profesiones. Pueden servir clasificaciones de estudios y ocupaciones como, por ejemplo, la relación de estudios que se suelen entregar para optar a la universidad o a estudios profesionales, la clasificación internacional uniforme de ocupaciones de la OIT, la clasificación del Dictionary of Occupational Titles (DOT), la clasificación nacional de ocupaciones que se utiliza en cada país, etcétera.
2. El alumno realiza una primera selección: elige un número reducido de opciones (entre tres y cinco, como máximo).
3. Se le ofrece información descriptiva de las ocupaciones seleccionadas.
4. Se van eliminando las que no interesan.
5. Se ordenan las que quedan según las preferencias.
6. Se le invita a reflexionar antes de que tome una decisión consciente y responsable.

Si este procedimiento no funciona, probablemente se necesitará una atención individual a través de una entrevista de orientación en la que se consideren otros aspectos.

El alumnado indeciso

Otro caso frecuente suele ser el del alumno que tiene en perspectiva varias profesiones y no sabe por cuál decidirse. En este caso, conviene, en primer lugar, clarificar el problema; luego, ofrecerle más información profesional, siguiendo un procedimiento análogo al expuesto anteriormente; y, finalmente, invitarlo a considerar datos objetivos sobre el mercado de trabajo. Este último aspecto es muy importante considerarlo siempre antes de iniciar la preparación profesional.

La opción sin perspectiva

En algunos casos es posible encontrarse con un alumno que desea una profesión en la que probablemente no encontrará trabajo. En este caso, conviene ofrecerle información profesional que sea una alternativa válida a la primera elección. Si el alumno no acepta ninguna otra posibilidad, conviene dejarle seguir su opción a pesar de todo. Si más adelante fracasa a necesita ayuda, se tratará de confrontarlo con su situación y orientarlo para una segunda elección.

A veces, el padre quiere que su hijo siga una profesión que es inadecuada para él. En este caso, el orientador puede informar objetivamente a los padres para que estos se convenzan de ello y permitan que sea su hijo quien, en último término, tome la decisión.

La orientación condicionada

Es posible que, en algún momento, el orientador reciba indicaciones para contribuir a reclutar estudiantes para un determinado centro o trabajadores para alguna empresa. Su misión no es ésta. Al orientador le incumbe informar objetivamente, pero no hacer proselitismo. De cara al futuro convendrá distinguir entre información y publicidad al referirnos a la orientación profesional en su dimensión informativa.

En este sentido, las profesiones religiosas o militares deben considerarse como las demás. Ofrecer información objetiva: ni publicidad, ni desilusionar por convicciones personales contrarias, como pacifismo, antimilitarismo, ateísmo o proselitismo para otras religiones.

Los intereses y las necesidades del alumno no tienen por qué coincidir con los del orientador.

En cualquier situación, el problema básico reside en ayudar al alumno a encontrar lo que espera de su trabajo, lo que puede ofrecerle a cambio de lo que espera, y en qué ocupaciones tendrá más oportunidad de lograr lo que quiere. A veces, lo más difícil es encontrar lo que el alumno prefiere de su trabajo, ya que él no lo conoce de forma objetiva. El conocimiento que se tiene de cómo resolver los problemas es todavía incompleto. Es posible que algunos no puedan ser resueltos. La función del orientador no está en resolverlos, sino en ayudar al máximo a que el alumno pueda resolver sus propios problemas.

Resumen del capítulo

Se entiende por orientación el proceso de ayuda a las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo integral a lo largo de toda su vida.

La tutoría es la orientación que realizan los tutores y profesores y que pretende atender aspectos educativos más allá de los meramente instructivos.

La concepción actual de la orientación y tutoría es consecuencia de la evolución histórica experimentada durante el siglo xx, en que se han elaborado teorías y se han realizado investigaciones.

Actualmente, tanto la orientación como la tutoría tienen como finalidad última el desarrollo de la personalidad integral del alumnado. Para hacerlo posible, se distingue entre modelos, áreas, contextos y agentes de la intervención.

Si bien existe la figura del orientador psicopedagógico, para realizar una intervención de orientación con probabilidades de éxito se debe contar con todos los agentes educativos (profesorado, familia, agentes sociales) como un trabajo en equipo, planificado y coordinado.

Los objetivos de la orientación pueden variar en función del contexto. Para conseguirlos hay que asignar funciones generales, que deberán desglosarse entre los diferentes agentes implicados.

Se han propuesto unos ejes vertebradores de la intervención: la intervención individual-grupal, la intervención directa-indirecta, la intervención interna-externa y la intervención reactiva-proactiva. A partir de estos ejes, se pueden distinguir cuatro grandes tipos de modelos de orientación: el modelo clínico, el de servicios, el de programas y el de consulta colaborativa.

El modelo clínico se concreta en la entrevista. El modelo de servicios se caracteriza por ser el sujeto el que torna la iniciativa de pedir ayuda; en este sentido, puede considerarse como una generalización del modelo clínico.

En la actualidad, puede considerarse que el modelo más adecuado es el de programas, que se estructura en las siguientes fases principales: análisis del contexto para detectar necesidades, formulación de objetivos, planificación de actividades, realización de actividades evaluación del programa. Finalmente, debe complementarse con el modelo de consulta colaborativa.

Los modelos mencionados son modelos básicos, en el sentido de que deberían ser conocidos por todos los profesionales y deben ser adaptados a los contextos concretos en los que vayan a aplicarse.

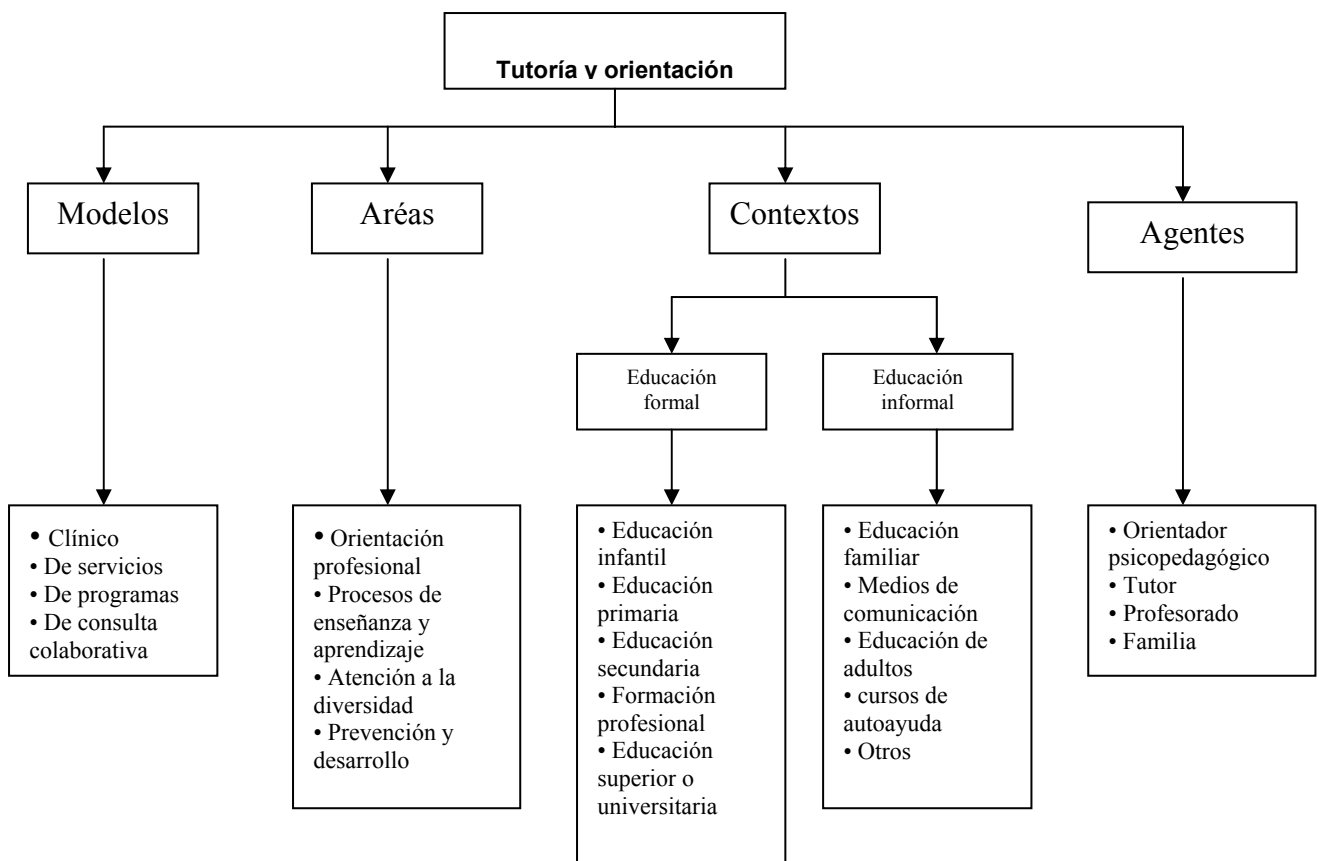
El plan de acción tutorial es el documento que especifica lo que el claustro de profesores se ha propuesto realizar en materia de tutoría e incluye los objetivos generales de la tutoría, las áreas prioritarias de intervención, las estrategias más apropiadas y las actividades planificadas.

Las grandes áreas de intervención son: la orientación profesional para el desarrollo de la carrera, la orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la atención a la diversidad y la orientación para el desarrollo íntegro del individuo.

Un programa de orientación profesional puede tener características muy diversas. Dentro del proceso de elección vocacional, así como en todo el desarrollo de la carrera, juega un papel importante la información profesional, en la que se engloba todo lo referente a estudios, profesiones, carreras, ocupaciones, mercado de trabajo, centros de formación, becas y ayudas, etcétera.

Los contenidos de la información profesional son tan extensos que requieren la participación de todo el profesorado y justifican la concepción de la información profesional como un tema transversal presente en todas las áreas académicas, a lo largo de todo el ciclo educativo.

Hoy en día, la orientación para la carrera se concibe como un proceso de ayuda dirigida a la persona para que acepte una imagen adecuada de sí misma y de su rol en el mundo, conozca las posibilidades del entorno en cuanto a estudios y profesiones, confronte su autoconcepto con la realidad del entorno y tome decisiones con las máximas probabilidades de éxito personal.





BLOQUE III
"PROCESO EVOLUTIVO DE LA ADULTEZ"
Desarrollo de la Adolescencia y de la Adulthood
Cuarto Semestre

PALACIOS, Jesús, "Cambio y desarrollo durante la adultez y la vejez" en: Desarrollo Psicológico en la adultez y la vejez. Pp. 521-544

20. Cambio y desarrollo
durante la adultez y la vejez y la vejez
Jesús Palacios

Lejos quedan ya en el tiempo las descripciones que limitaban el desarrollo psicológico a los cambios y transformaciones evolutivas que tienen lugar en la infancia y la adolescencia; lejos queda la identificación de infancia y adolescencia como pendiente de subida, la adultez como meseta y la vejez como pendiente de bajada (evolución-estabilidad-involución). Como se mostró en el capítulo 1, la década de 1970 señala el principio del fin de esas descripciones y esa identificación. Desde entonces, la psicología evolutiva lo s de

todo el ciclo vital, lo que —como también se mostró en el primer capítulo— ha supuesto para la disciplina no sólo una ampliación en las edades de estudio, sino también y sobre todo una ampliación de los conceptos, los modelos, el lenguaje y la metodología. Ciertamente que la infancia sigue siendo el período de la vida humana sobre el que más conocimientos se han acumulado en la investigación psicológica, pero es también verdad que es cada vez mayor el cuerpo de información de que disponemos respecto al desarrollo después de la adolescencia.

Los tres capítulos que siguen a éste dan cuenta detallada de los procesos de desarrollo psicológico en los ámbitos de la inteligencia (capítulo 21), de la personalidad (capítulo 22) y de la socialización (capítulo 23). Por nuestra parte, en este capítulo tratamos de introducir algunos conceptos e ideas clave para un mejor conocimiento del significado evolutivo del desarrollo posterior a la adolescencia, así como para facilitar también la comprensión de los contenidos que se exponen en los tres capítulos siguientes. Para ello, analizaremos en primer lugar el tipo de desarrollo a que nos referimos cuando hablamos de la adultez y la vejez, en un análisis que presenta distintas aproximaciones al concepto de edad, que es clave para entender estas etapas de la vida humana. En segundo lugar, nos referiremos a unos cuantos hechos biológicos que adquieren particular relevancia en la adultez y la vejez. Nos centramos después en algunas de las propuestas teóricas generales que se han hecho a propósito de estas etapas de la vida humana, concluyendo con varias reflexiones sobre el cambio y la continuidad después de la adolescencia, reflexiones que ilustraremos con algunos comentarios sobre el desarrollo intelectual, personal y social en estas edades, aspectos todos ellos sobre los que se entra con más detalle en los capítulos que siguen a éste.

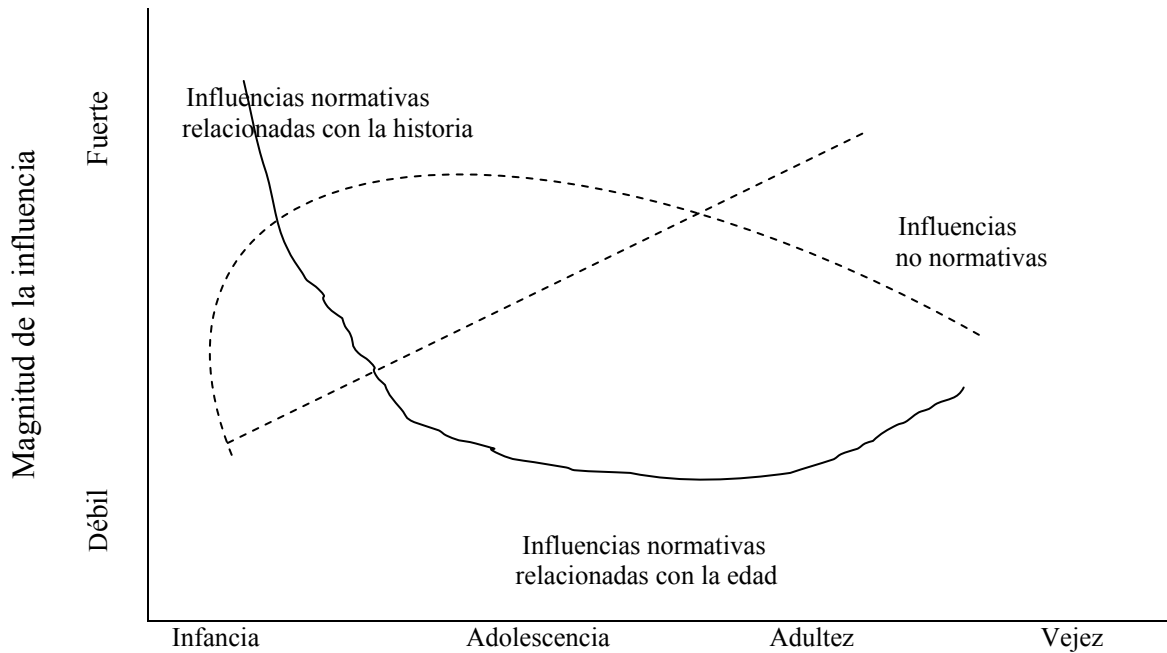
1. Edad e influencias sobre el desarrollo

Cuando en psicología evolutiva se dice que la edad es una variable vacía se está subrayando un hecho sobre el que existe un acuerdo generalizado: la edad por sí misma no explica nada y el paso del tiempo por sí solo no aporta elementos que nos ayuden a comprender los procesos de desarrollo psicológico. Como se señaló en el capítulo 1, la edad tiene un indudable valor descriptivo, ya que suele ir asociada a una serie de circunstancias y cambios que sí tienen capacidad explicativa; pero las relaciones entre edad y conducta son de tipo correlacional, no de tipo causal: en el proceso de desarrollo psicológico, determinados cambios son, más característicos de unas edades que de otras, pero eso no significa que sea la edad la que produce por sí misma los cambios.

Como decimos, la edad tiene un indudable valor descriptivo y gerencial. Así, por ejemplo, a propósito de las etapas del desarrollo de que ahora nos ocupamos es frecuente hacer una fragmentación de la adultez y la vejez en unos agrupamientos de edades que permiten hablar de adultez temprana (típicamente, desde los 25 a los 40 años), de adultez media (típicamente, de los 40 a los 65 años), de adultez tardía (típicamente, por encima de los 75 años). El valor de esta fragmentación es, sin embargo, bastante relativo y otros agrupamientos de edades, con otros límites cronológicos y otras denominaciones, son también posibles. Pero lejos de despachar la problemática edad-desarrollo con las reflexiones anteriores, por correctas que sean, merece la pena profundizar un poco en los diferentes significados del concepto de edad, porque ello nos permitirá situar mejor el significado de las etapas del desarrollo posteriores a la adolescencia y la juventud. Para

ello, nos serviremos de la diferenciación propuesta por Birren y Renner (1977) entre los diferentes significados de la edad:

- *Edad cronológica*: se refiere al número de años que han transcurrido desde el nacimiento de una persona. Es probablemente el índice por sí mismo menos útil de todos los que se analizan a continuación, quizá con la excepción de los primeros tramos del desarrollo (vida prenatal, primera infancia), en los que la fuerte asociación entre edad cronológica y procesos de canalización nos permite hacer predicciones más ajustadas (pero recuérdese: no es la edad *per se* la que permite, por ejemplo, aprender a andar hacia los 12 meses, entre otras cosas porque si así fuera todos los niños y niñas comenzarían a andar a esa edad, lo que permite aprender a andar tiene que ver con maduración, estimulación y motivación);
- *Edad biológica*: es una estimación del lugar en que una persona se encuentra respecto a su potencial de vida; este concepto se relaciona, pues, con la salud biológica, y no tanto en la edad cronológica; podemos tener a dos personas de 70 años con muy diferente edad biológica si una de ellas presenta una integridad física muy aceptable y la otra muestra grandes deterioros de salud.
- *Edad psicológica*: tiene que ver con la capacidad de adaptación que una persona tiene, es decir, con sus posibilidades para hacer frente a las demás del entorno; de nuevo, dos personas de la misma edad cronológica pueden presentar edades psicológicas muy diferentes si una es capaz de utilizar sus recursos psicológicos (inteligencia, motivación, emoción, competencia social...) de manera que responde adecuadamente a los retos de la vida cotidiana, mientras que la otra muestra dificultades en alguna o varias de estas áreas (problemas de memoria, desmotivación, aislamiento social...);
- *Edad funcional*: integra los conceptos de edad biológica y edad psicológica, y se refiere a la capacidad de autonomía e independencia; así, por ejemplo, para vivir sola en su casa, una persona tiene que tener un cierto nivel de salud biológica que le permita entrar y salir, ir de un sitio a otro, etc., y un cierto nivel de competencia psicológica que le permita recordar, planear, organizarse, etc.;
- *Edad social*: tiene que ver con los roles y expectativas sociales asociados a determinadas edades; forma parte de estas expectativas que a los 30 años se esté trabajando, que antes de los 40 se haya tenido algún hijo, que los 65 se acceda a la jubilación, así como que unos años más tarde se haya accedido a la condición de abuelo. La edad social tiene importancia, entre otras cosas, porque las experiencias que ocurren fuera de los márgenes habituales —particularmente cuando se distancian mucho de ellos— suelen ser una fuente de estrés y dificultades, como ocurre cuando una chica se convierte en madre a los 16 años o cuando alguien se jubila a los 50. No obstante, los cambios en costumbres y expectativas a que estamos asistiendo en occidente en los últimos años llevan a flexibilizar mucho los márgenes de la edad social, aunque quizá no hasta el extremo que algunos llegan cuando dicen que la edad social se ha convertido en irrelevante.



A las distinciones anteriores hay que añadir una diferenciación sobre la relación que la edad guarda con las influencias que moldean el desarrollo, distinción a la que se hizo breve mención en el capítulo 1 y que es ahora oportuno analizar con más profundidad. Se trata de la distinción propuesta por Baltes, Reese y Lipsitt (1980) entre influencias normativas relacionadas con la historia e influencias no normativas. La distinción se expresa gráficamente en la figura 20.1.

Las influencias normativas relacionadas con la edad tienen que ver con factores que afectan al desarrollo psicológico en relación relativamente estrecha con la edad, de manera que conociendo la edad de una persona podemos hacer predicciones razonablemente acertadas sobre algunos de sus procesos evolutivos. Así, saber que un bebé tiene entre 6 y 9 meses nos permite predecir que está en plena formación de los sistemas de apego y de cautela ante los extraños de que se habló en el capítulo 5; saber que tiene 6-8 años nos permite predecir que es capaz de razonar lógicamente y de un cierto control emocional, así como suponer que en esa etapa de su vida las relaciones con otros niños de su edad habrán adquirido bastante importancia, como se analizó en los capítulos respectivos. A medida que nos alejamos de la infancia, este tipo de influencias tiende a disminuir en magnitud, pues la maduración asociada a la edad va imponiendo menos y permitiendo más, con lo que otras fuentes de influencia se convertirán en predominantes, especialmente a partir de la adolescencia.

Como se observa en la figura 20.1, la curva que representa gráficamente este tipo de influencias tiene un cierto repunte al final de la vida humana, lo que se relaciona con la influencia que sobre aspectos psicológicos pueden tener los cambios biológicos del último tramo de la vida humana (menos reflejos, más lentitud en algunos tipos de procesamiento, etc.), tal como se analiza en el capítulo siguiente. Merece la pena notar, no obstante, que la magnitud de la influencia de este tipo de factores es en la vejez mucho más débil de lo que lo fue en la infancia, lo que se ilustra con un par de sencillos ejemplos: saber que un bebé tiene entre 6-9 meses nos permite hacer predicciones evolutivas mucho más acertadas

respecto al apego que saber que un anciano tiene 75-80 años; saber que una niña tiene 9 años nos permite hacer predicciones evolutivas más certeras respecto a sus capacidades de memoria que saber que una anciana tiene 70. No obstante lo anterior, no es evolutivamente descabellado suponer que el sistema de apego del anciano de 75-80 años y la memoria de la anciana de 70 haya conocido algunas alteraciones respecto a lo que había sido característico de ambos en la adultez.

Las infancias normativas relacionadas con la historia afectan a todas las personas que viven en una época y una sociedad determinadas, pero no a quienes han vivido o vayan a vivir en otra época y otra sociedad. Estas influencias presentan un perfil inverso al de las relaciones con la edad; en efecto, como se observa en la figura 20.1, allí donde las influencias normativas relacionadas con la edad presentan un perfil de influencia débil, las relacionadas con la historia lo presentan fuerte, y viceversa. Cuando la lógica biológica de la maduración o del envejecimiento imponen su ley, las diferencias ligadas al ambiente en que se vive se dejan notar menos, como ocurre con la maduración del cerebro que permite el acceso a la marcha independiente a edades muy similares por parte de niños y niñas crecidos en sociedades con prácticas de crianza y muy diferente, o como ocurre con las dificultades para pasar a la memoria a largo plazo los contenidos de la memoria a corto plazo en el caso de ciertos deterioros neurológicos relacionados con el envejecimiento (aunque, como se ha dicho, la magnitud de la influencia de ambos hechos sea muy diferente). Sin embargo, durante la mayor parte de nuestra existencia, desde el final de la infancia hasta la llegada –si se produce– de determinados deterioros funcionales en el cerebro al final de la vida, las influencias normativas relacionadas con la historia ejercen una influencia muy importante.

El concepto más estrechamente asociado con estas influencias normativas relacionadas con la historia es el de generación, analizado con detalle en el capítulo 1. en España, por ejemplo, hay una generación de personas que vivió la guerra civil de 1936-1939 y sus consecuencias, mientras que otras generaciones no la vivieron; a su vez, no es lo mismo haber nacido en 1918 y haberse visto enrolado en uno de los bando contendientes, que haber nacido en 1930 y haber vivido la experiencia como niño; ni es lo mismo haber terminado los estudios universitarios en la década de 1970, en plena expansión económica y con muchas oportunidades de empleo, que terminarlos en la primera parte de la década de 1990, en plena recesión y con una importante contracción del mercado de trabajo; ni es lo mismo ser un anciano a tratamientos médicos sofisticados para paliar algunas dificultades sensoriales, que haberlo sido en una época en que muchos de esos tratamientos o no existían o no estaban al alcance de la mayor parte de la población anciana. Las investigaciones de Elder (1998) resumidas en el capítulo 1, son una magnífica ilustración de los hechos que nos estamos refiriendo. Un ejemplo de la influencia de los factores generacionales sobre la población española actual lo podemos encontrar en un estudio del Centro de Investigaciones Sociológicas sobre las actitudes y conductas afectivas de los españoles (CIS, 1995); en respuesta a la pregunta sobre si una relación amorosa debe perdurar toda la vida, apenas se encontraron diferencias entre hombres y mujeres, hallándose, sin embargo, importantes diferencias generacionales: a la citada pregunta contestaron afirmativamente el 86% de las personas de 55 a 66 años frente al 74% de 45 a 54 años, el 64% de 35 a 44 años y el 57% de menores de 35 años.

La disminución en la vejez de la curva de influencias normativas relacionadas con la historia guarda relación con el incremento de la curva correspondiente a las influencias normativas ligadas a la edad: cuando la lógica biológica impone sus reglas, las influencias

generacionales se debilitan. Ello es particularmente evidente cuando se trata de influencias biológicas para las cuales no existen respuestas terapéuticas adecuadas, como ocurre, por ejemplo, con la enfermedad de Alzheimer, que en el momento en que se escriben estas líneas carece de tratamiento satisfactorio; así dos personas afectadas gravemente por dicha enfermedad se aparecerán mucho la una de la otra con independencia de la generación a la que pertenezcan.

Finalmente, *las influencias no normativas* hacen referencia a experiencias que tienen un carácter idiosincrásico o cuasi-idiosincrásico; en todo caso, se trata de experiencias no normativas, es decir, de experiencias por las que se sabe que no pasan todos los que tienen una determinada edad o los que pertenecen a una determinada generación. Si un adolescente tiene un accidente de moto que le produce secuelas de las que necesita varios años para recuperarse, se trata de un hecho no normativo; si una adolescente se convierte en madre, se trata de un hecho no normativo; el adulto que gana un premio muy cuantioso en un juego de azar tiene una experiencia no normativa; quedarse viudo a los 40 años es un acontecimiento no normativo. En realidad, lo que hace que un hecho sea no normativo es, por un lado, que afecte a algún o algunos individuos, pero no a todos; por otro, que tal hecho es impredecible respecto a su ocurrencia en un momento determinado, al contrario de lo que ocurre con las influencias normativas, que son predecibles biológica o generacionalmente hablando según corresponda. La curva que representa las influencias no normativas en la Figura 20.1 no deja de aumentar con el paso del tiempo, porque se supone que los acontecimientos a que nos estamos refiriendo se van añadiendo unos sobre otros, acumulando una historia personal cada vez más diferenciada.

Un buen ejemplo de influencias no normativas es el de los llamados «encuentros casuales» de personas desconocidas (Bandura, 1982), encuentros que se convierten en importantes desde el punto de vista evolutivo cuando tienen repercusiones relevantes para la persona de que se trate. La profesora que influye decisivamente sobre la toma de decisiones vocacionales de un alumno; un desconocido que nos es presentado y a través del cual accedemos a un trabajo; el encuentro casual de un chico, a través de un amigo común, con la que habrá de convertirse en compañera y esposa; todos ellos son ejemplos de encuentro casuales, no predecibles, no normativos, que ejercen una influencia relevante sobre nuestra vida. En el estudio del CIS antes citado, el 21% de los adultos entrevistados afirma haber conocido a su pareja de forma puramente casual y otro 19% afirma haberla conocido a través de familiares o amigos, lo que también tiene un importante componente de azar.

Si volvemos la mirada a la figura 20.1 podremos concluir que el desarrollo a partir de la adolescencia está muy poco determinado por la edad cronológica y bastante más determinado por la edad psicológica y la edad social. Respecto a la edad biológica, mientras el organismo mantenga niveles de funcionamiento que permitan una correcta adaptación, su influencia no será decisiva en la mayor parte de los casos; será cuando dicha edad comprometa la adaptación cuando se convertirá en relevante y cuando incidirá causalmente sobre la edad funcional.

Aduldez y vejez son etapas de la vida abierta al cambio, sensibles a las diversas fuentes de influencia a que nos hemos venido refiriendo. Muchos de estos cambios son netamente evolutivos, pues se presentan en una determinada secuencia y están dotados de una determinada organización que se relaciona con el conjunto de características que la persona tiene en cada momento. En la adultez y la vejez hay, efectivamente, pérdidas y decrementos, como sostenían los viejos estereotipos; pero hay también ganancias,

adquisiciones, incrementos y reorganizaciones, contrariamente a aquellas viejas creencias. Son, pues, etapas tan evolutivas como lo puedan ser la infancia o la adolescencia, aunque sin duda con características peculiares.

2. Cambios biológicos en la adultez y la vejez

Está fuera del alcance de este capítulo hacer una revisión minuciosa de los cambios físicos que tienen lugar una vez que termina el proceso de maduración biológica y las personas nos convertimos en adultos desde el punto de vista madurativo. Pero un análisis del significado evolutivo de la adultez y la vejez no puede prescindir de alguna referencia a esos cambios físicos, particularmente para distinguir entre los distintos procesos implicados en el envejecimiento y para hacer mención a algunos de los cambios físicos que tienen relevancia desde el punto de vista del funcionamiento psicológico.

2.1 Envejecimiento primario y secundario

El cuerpo humano alcanza su madurez entre los 25 y 30 años, etapa que se considera caracterizada por los mayores niveles de vitalidad y salud. Establecido este hecho, resulta difícil decir cuándo comienza el envejecimiento biológico, entre otras cosas porque no se trata de un proceso unitario que ocurra simultáneamente en todo el organismo, sino, bien al contrario, de un proceso muy asincrónicamente distribuido entre las distintas funciones biológicas y los diferentes órganos corporales; incluso dentro de un mismo órgano, como es el caso del cerebro, distintas partes siguen patrones de envejecimiento muy diferentes. Se trata, además, de un proceso que admite muy amplias diferencias entre unas personas y otras, de forma, por ejemplo, que aunque muchas personas en la década de los 40 años necesiten gafas para compensar las pérdidas visuales, otras muchas no las necesitan hasta bastante más tarde, y algunas pueden prescindir de ellas durante prácticamente toda su vida. Lo cierto es que a pesar de este proceso de envejecimiento, nuestro cuerpo y sus diferentes órganos son potencialmente capaces de mantener un correcto funcionamiento biológico hasta edades muy avanzadas, permitiendo así la adaptación a las demandas del entorno.

No existe un acuerdo generalizado sobre el qué consiste el envejecimiento y cuáles son sus causas. Por el contrario, existe un amplio consenso en distinguir entre el envejecimiento primario y el secundario. *El envejecimiento primario* se refiere a los procesos de deterioro biológico genéticamente programado, procesos que ocurren incluso en las personas con mejor salud y sin enfermedades importantes. En efecto, parece claro que parte del proceso de envejecimiento está programado en nuestro propio sistema biológico, es decir, resulta inevitable bajo cualquiera de las circunstancias individuales y ambientales. Las células de nuestro organismo están, por ejemplo, programadas para envejecer, como lo muestra el hecho de que no se pueden dividir infinitamente para producir células nuevas, sino que la capacidad de regeneración celular es limitada; o el hecho de que disminuya con el tiempo la capacidad para hacer frente a los deterioros que se producen en las cadenas de ADN; las células se ven también afectadas crecientemente por los radicales libres producidos como consecuencia del metabolismo y la respuesta a influencias ambientales como la alimentación, los rayos del sol o la polución atmosférica, dando lugar a una serie de reacciones químicas que provocan daños moleculares irreparables que se acumulan con la edad. Nuestro sistema inmunitario también está

programado para envejecer, de forma que con el tiempo disminuye nuestra capacidad para defendernos de las infecciones y aumenta los trastornos autoinmunes, que ocurren cuando nuestro sistema inmunitario ataca a células sanas de nuestro cuerpo, probablemente porque por error las identifican como patológicas. También envejece nuestro sistema endocrino, que controla tantas funciones corporales; cuando comienza su deterioro y el de los centros cerebrales que lo controlan (hipotálamo y pituitaria), nuestro funcionamiento biológico y nuestra salud se resienten y se ven amenazados. En resumen, el cuerpo humano está diseñado y programado para morir; con toda probabilidad, como consecuencia de los factores recién mencionados, nuestro organismo tiene una potencia de vida importante, pero limitado en el tiempo: se estima que el máximo potencial se sitúa entre los 110 y los 120 años. En esto no somos diferentes al respecto de las especies animales, que también tienen en su diseño básico un determinado potencial de vida, que en el caso de la mayoría de los mamíferos es bastante más corto que el humano. El envejecimiento primario es, pues, inevitable, universal y, hasta donde sabemos, irreversible.

Por su parte, *el envejecimiento secundario* se refiere de deterioro que aumentan con la edad y que se relacionan con factores controlables, tales como la nutrición, el ejercicio físico, los hábitos de vida (incluido el tabaquismo) y las influencias ambientales. Evidentemente, hay personas que pueden vivir sin experimentar todos o algunos de los efectos de este tipo de envejecimiento, que es, por tanto, prevenible, evitable y no universal. La exposición sin protección a los rayos del sol, por ejemplo, lleva al envejecimiento de las células de la piel y es un factor de riesgo de cáncer dermatológico; ciertos hábitos de alimentación, la ausencia de actitudes y ejercicio físico regulares, el consumo de tabaco y los excesos con el alcohol, conductas de riesgo sanitario en las relaciones sexuales, la contaminación ambiental (incluida la contaminación acústica) son todos ellos ejemplos de factores relacionados con el envejecimiento secundario, factores que a veces se agrupan dando lugar a una verdadera ecología envejecedora. Muchos de los trastornos y enfermedades que observamos en adultos y ancianos no son consecuencia del envejecimiento primario, sino de este tipo de envejecimiento secundario evitable y no universal.

Algunos autores proponen la existencia de un *envejecimiento terciario*, relacionado con la hipótesis del llamado «bajón terminal». De acuerdo con los resultados de numerosos estudios longitudinales llevados a cabo sobre distintos contenidos psicológicos, parece que a medida que se acerca la muerte de una persona se producen deterioros generalizados en su nivel de funcionamiento psicológico; analizados retrospectivamente, tales deterioros resultan ser más acusados cuanto más cerca de la muerte se encuentre el anciano. La capacidad de adaptación disminuye, todas las habilidades cognitivas se deterioran, la personalidad se desestabiliza y se hace más vulnerable.

Estos tres tipos de envejecimiento interactúan entre sí y añaden sus efectos mutuos. A este respecto, Birren y Cunningham (1985) han propuesto la metáfora del envejecimiento en cascada: el envejecimiento primario produce una lentificación del procesamiento de la información, el envejecimiento secundario (especialmente las enfermedades cardiovasculares y algunas enfermedades crónicas) hace que las pérdidas y decrementos se incrementen, y tanto más cuando mayor se la edad; finalmente, el envejecimiento terciario implica decrementos generalizados que afectan a todos los procesos psicológicos.

Finalmente, en lo que al envejecimiento se refiere, no pueden dejar de mencionarse las muy importantes *diferencias interindividuales* debidas tanto a factores genéticos como ambientales. Estas diferencias se acumulan con el tiempo, de manera que dos personas cuya

salud y hábitos de vida eran muy parecidas, por ejemplo, cuando tenían 35 años, pueden muy bien presentar niveles de salud muy diferentes a los 50, incluso si hay seguido manteniendo estilos de vidas similares; a los 70 años, esas dificultades se habrán acentuado y una de las dos puede vivir bastantes años más que la otra. Como se vio más arriba, dos personas con la misma edad cronológica pueden tener muy diferente edad biológica, y esto es tanto más cierto cuanto más nos adentremos a los años de la vejez.

2.2 los cambios y su repercusión sobre el funcionamiento psicológico

Teniendo todo lo anterior en cuenta, por la acumulación de los efectos del envejecimiento primario y secundario, nuestro organismo envejece. Envejece, por ejemplo, nuestro cerebro, cuyo tamaño y cuyo peso disminuyen a media que envejecemos; así, si el peso promedio del cerebro a los 20 años es de 1.400 gramos, entre los 50 y los 60 años el peso promedio des de 1.337 gramos, siendo de 1.266 entre los 70 y los 80 años y de 1.180 gramos entre los 80 y 90 años. Envejecen nuestras neuronas, dando lugar a una pérdida en su número y a un deterioro en su arquitectura y en su conectividad a través de las sinapsis (véase el Cuadro 20.1 a propósito de la pérdida de neuronas). Se alteran además los ritmos de la actividad eléctrica del cerebro, tanto los ritmos alfa relacionados con el estado de alerta (la lentificación de estos ritmos se relaciona con menor activación), como los ritmos delta, relacionados con el sueño (la alteración de estos ritmos explica que el sueño profundo disminuya y los patrones de sueño se hagan más irregulares). Las distintas partes del cerebro muestran patrones de envejecimiento diferentes; por sus repercusiones sobre la conducta, son de particular interés los procesos de envejecimiento que ocurren en los lóbulos frontales (relacionados con el control de nuestros procesos cognitivos y motores más finos) y en el hipocampo (relacionado con la memoria). En el caso de algunas enfermedades, como ocurre con el mal de Alzheimer, los deterioros de la corteza cerebra l y del hipocampo

Cuadro 20.1 Neuronas y envejecimiento

De acuerdo con Scheibel (1996, no existe pruebas ciertas del tópico según el cual perdemos 100.000 neuronas al día. Con toda probabilidad, la mayor pérdida de neuronas ocurre en la primera infancia; como se vio en el capítulo 2, tenemos una sobreproducción inicial de neuronas y sinapsis, de manera que muchas áreas del cerebro empiezan con el 150% de lo que luego han de ser los valores adultos, que se estabilizan en el 100% en el curso de los primeros meses y años de vida. Posteriormente se pierden neuronas, desde luego, pero no tan masivamente como en estos primeros momentos de la vida. Como señala acertadamente Mesulam (1987),m sólo los habituales estereotipos sobre la vejez explican que el extraordinario decremento de neuronas en la primera infancia sea catalogado como «evolutivo» mientras que el sin duda mucho más modesto decremento de la vejez sea clasificado como «involutivo»

El problema que afecta a las neuronas en el envejecimiento no se relaciona tanto con su disminución en número, cuanto con la pérdida de conectividad con otras neuronas, así como con la mayor lentificación de la transmisión de los impulsos. Lo que cambia s, pues, la arquitectura y la funcionalidad de las neuronas mucho más que su número.

son particularmente notables, produciendo un acentuado y acelerado envejecimiento del cerebro y dando lugar a síntomas tales como la pérdida de memoria, la incapacidad para desarrollar tareas rutinarias, dificultades para aprender, desorientación, cambios de personalidad y pérdida de habilidades lingüísticas. Aunque la enfermedad puede aparecer en edades anteriores, la mayor parte de las personas que padecen Alzheimer tienen más de 65 años, incrementándose el riesgo tanto más cuanto más se viva, lo que tal vez explique la mayor incidencia de la enfermedad entre las mujeres, dada su mayor longevidad.

No obstante, en el proceso de envejecimiento normal, los deterioros de que estamos hablando no tienen por qué ser obstáculo para el normal funcionamiento y desempeño psicológico. Un cerebro viejo pero sano es capaz de servir de soporte a un funcionamiento psicológico normal, permitiendo un adecuado desarrollo de actividades cotidianas y la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades; además, el mantenimiento de la actividad intelectual contribuye poderosamente a conservar una buena capacidad de funcionamiento cerebral. A partir de un cierto nivel de envejecimiento, la mayor lentitud de transmisión de información en el interior del sistema nervioso puede dar lugar a tiempos de reacción algo más largos, a una disminución de reflejos, a una ejecución psicomotriz más lenta y a un funcionamiento psicológico general que tal vez no tenga la rapidez y la flexibilidad de edades anteriores. El envejecimiento del hipocampo, por ejemplo, puede dar lugar a algunas dificultades típicas para trasvasar información de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo, con lo que se recuerdan peor cosas como dónde se ha dejado algo o como si se ha hecho o no alguna actividad, tal como se mostrará en el capítulo siguiente. La rapidez y flexibilidad que caracterizaba al funcionamiento de la memoria de jóvenes y adultos se verán también afectadas, de manera que a partir de un cierto nivel de envejecimiento del cerebro habrá, por ejemplo, menos rapidez para decidir qué estrategia de memoria es más adecuada en una determinada situación y para un determinado contenido. En el capítulo siguiente se analizan con mayor profundidad los cambios que se producen en la memoria después de la mitad de la vida.

Pero se puede llegar a edades muy avanzadas sin que las dificultades a que acabamos de referirnos aparezcan o, en todo caso, sin que afecten al desempeño cotidiano y a un buen ajuste psicológico. En realidad, lo que compromete este buen ajuste no es tanto el envejecimiento cuanto al enfermar del cerebro. Cuando los trastornos cardiovasculares y la arteriosclerosis disminuyen la irrigación cerebral y el aporte del oxígeno, algunas de las dificultades a que se ha hecho referencia en el párrafo anterior se acentúan, pudiendo llegar a dificultar algunas funciones psicológicas superiores. Pero puesto que estos procesos se relacionan más con la salud cerebral que con la edad cronológica, los procesos de que hablamos siguen más la lógica de la enfermedad que la del envejecimiento. Naturalmente, algunas de esas enfermedades aumentan algo su probabilidad con el paso de los años, pero otras se relacionan tan estrechamente con estilos de vida o con factores de riesgo individual, que no es adecuado relacionarlas de manera lineal con el envejecimiento.

El envejecimiento físico no afecta sólo al sistema nervioso central. Como se muestra en el capítulo siguiente, los órganos de los sentidos tienen también un deterioro relacionado con el paso del tiempo; puesto que allí se examinan los cambios con mucho detalle, baste ahora con decir que algunos de los órganos sensoriales empiezan a envejecer en las décadas de los 40 y los 50 años, mientras que otros sólo se deterioran a edades más avanzadas y aún otros se mantienen bastante intactos a lo largo de toda la vida, como es el caso del gusto. El detalle de estos cambios y de sus repercusiones se encuentra en unas páginas más adelante.

Una esfera en la que se producen cambios significativos es la de los órganos reproductivos. Fisiológicamente, el envejecimiento sexual comienza hacia los 30-35 años y sigue luego el proceso muy lento y gradual en el que además hay importantes diferencias interindividuales. Quizá uno de los aspectos más llamativos de este proceso tiene que ver con las muy notables diferencias entre el hombre y la mujer, por lo que resulta necesario referirse a esos cambios por separado. Aunque las causas del deterioro que acompaña a la edad (en aquellos aspectos en los que el deterioro se produce) son complejas, no cabe duda de que hay factores hormonales implicados. En el trabajo de López y Olazábal (1998) se encuentra un análisis detallado de la sexualidad en la vejez, incluidos los cambios físicos que en el sistema reproductor humano ocurren a partir de la tercera década de la vida.

En la mujer, a partir de los 30-35 años disminuye la capacidad de fertilidad (la mujer no se vuelve infértil; sencillamente, el embarazo suele producirse con menos facilidad que en la década anterior), aumenta el riesgo de abortos espontáneos y la posibilidad de complicaciones en el embarazo y en el feto. Los ovarios van perdiendo capacidad funcional y los niveles de estrógenos en el sangre tienden a reducirse, de forma que entre los 40 y los 45 años empiezan a aparecer ciclos anovulatorios; se trata del inicio de una etapa llamada climaterio, que incluye cambios que se dan antes, durante y después de la menopausia. Por término medio, la menopausia o cese de la menstruación ocurre entre los 48 y los 50 años, aunque el criterio clínico general es esperar un año entero sin menstruación para poder hablar de cese definitivo de los ciclos menstruales. La menopausia se acompaña de algunos síntomas adicionales característicos, como los sofocos y sudores que afectan a un 80% de las mujeres menopáusicas. Como en todo, hay una notable variabilidad entre unas mujeres y otras, de manera que algunas refieren sofocos muy frecuentes y otras más ocasionales, en algunas duran unos segundos y en otras varios minutos, a algunas les afectan durante unos pocos meses y a otras durante años. Por lo demás, la disminución de estrógenos va a producir cambios en la estructura interna de los ovarios, el útero y la vagina, así como en la vulva, que tiende a perder elasticidad y, durante la actividad sexual, lubricación. Como consecuencia de los cambios que ocurren con la menopausia, las mujeres van a tener mayor susceptibilidad a problemas tales como los ataques de corazón y la osteoporosis, como luego comentaremos.

Con un buen nivel de salud general, la actividad sexual de la mujer puede mantenerse hasta edades muy avanzadas, más allá de los 80 años. Pero, de acuerdo con López y Olazábal (1998), en torno a un 50% de las mujeres refieren un cierto deterioro de su sexualidad después de la menopausia (reducción del deseo, coitos menos frecuentes, peor orgasmo), existiendo también un 25% que por el contrario presenta una mejoría en la actividad sexual (quizá como consecuencia de la despreocupación respecto al embarazo y de la menor urgencia eyaculatoria del varón que también va envejeciendo). En todo caso, la sexualidad postmenopáusica guarda una estrecha relación con la anterior a la menopausia y muchas de las dificultades físicas que se presentan pueden ser resueltas adecuadamente con facilidad.

En el hombre, los cambios son más paulatinos y no están marcados por un acontecimiento similar a la menopausia; los factores hormonales están también implicados, en este caso una reducción de los niveles de testosterona en la sangre. Aunque los cambios comienzan hacia los 30 o 40 años, progresa muy lentamente, siempre con notables diferencias interindividuales. La respuesta sexual se va haciendo más lenta con la edad; así, según los datos citados por López y Olazábal (1998, p. 38), un varón de 18 años puede alcanzar una erección completa a los tres segundos, aumentando el lapso a veinte segundos

a los 45 años y pudiendo requerir hasta cinco minutos a los 75 años. Otros cambios incluyen una disminución en el número de erecciones involuntarias, el retraso en la eyaculación y el menor volumen de espermatozoides eyaculados, el menor número e intensidad de contracciones orgásmicas y el alargamiento del período hasta una nueva erección completa después de una eyaculación.

Como en el caso de la mujer, todos estos cambios no impiden una actividad sexual satisfactoria: será una sexualidad probablemente menos urgente y que se viva de otra forma, pero desde luego el envejecimiento no debe asociarse necesariamente a impotencia y desaparición del deseo y de la actividad sexual. Tanto en el caso del hombre como en el de la mujer, los estereotipos sociales existentes sobre la sexualidad en la vejez constituyen un obstáculo tanto mayor para una sexualidad satisfactoria como los cambios físicos a que nos hemos venido refiriendo. El Cuadro 20.2, tomado de López y Olazábal (1998), presenta un buen resumen de los datos que hemos sintetizado en los párrafos anteriores.

Cuadro 20.2 Cambios en la respuesta sexual humana consecuentes al envejecimiento

	Deseo	Excitación	Orgasmo	Resolución
HOMBRE	Puede ser menor, por razones psicosociales u hormonales	Necesita más estímulos. Es más lenta. Los cambios son menos vigorosos. Puede haber dificultades en la erección	Menor volumen de eyaculado. Menos contracciones, menor vigor en las contracciones	Se alarga claramente el tiempo que ha de pasar hasta una nueva erección
MUJER	Suele ser menor, Por razones psicosociales u hormonales.	Necesita más estímulos. Es más lenta. Los cambios son menos vigorosos. Puede haber dolor en el coito	Menos contracciones. Menos vigor con las contracciones. Mantiene la capacidad multiorgásmica	No clara afectación.

Ninguna dificultad fisiológica impide el placer sexual pleno. El placer subjetivo de la respuesta orgásmica no tiene por que disminuir.

La respuesta sexual está afectada por factores afectivos y cognitivos: fantasías, valoración de la relación, grado de intimidad, pasión sexual, etc.

Hay una gran variabilidad de unas personas ancianas a otras.

Aunque mucho mas breve, es necesaria una referencia a los cambios corporales que afectan a otros componentes de nuestro organismo, por ejemplo, a los músculos y los huesos. El tejido muscular tiende a disminuir a lo largo de la adultez, con un declive más rápido a partir de los 50 años; consecuentemente, la fuerza muscular disminuye con la edad. Aunque resulta difícil precisar cuál es la parte de esa pérdida que se puede deber a una disminución de la actividad y el ejercicio, estas disminuciones son a la larga inevitable

incluso en personas que se mantienen activas y que tienen un buen nivel de salud. Por lo que a los huesos se refiere, el proceso normal a través del cual parte del hueso viejo es reabsorbido y reemplazado por hueso nuevo empieza a mostrar cambios a partir de los 30 años, cuando la cantidad de hueso reabsorbido empieza a ser mayor que la cantidad de hueso nuevo sintetizado. Aunque la importancia de las pérdidas de masa ósea depende mucho de cuál fuera la masa inicial, en general los huesos se van haciendo más frágiles y porosos a medida que envejecemos. Cuando la pérdida de masa y vigor óseo alcanza límites patológicos aparece la osteoporosis, que constituye una exageración del proceso normal de pérdida que se acaba de describir y que incrementa el riesgo de fracturas óseas; la osteoporosis afecta mucho más a las mujeres que a los hombres, especialmente después de la menopausia.

Finalmente, se debe hacer una mención también rápida a los cambios en el sistema cardiovascular. Los cambios estructurales son aquí poco importantes en la medida en que la persona se mantenga sana; es cierto que, como se verá en seguida, las enfermedades cardiovasculares son una de las más importantes causas de mortalidad, pero ello se relaciona con enfermedades que afectan al sistema, no con el proceso normal de envejecimiento. Entre esas enfermedades debe hacerse una mención especial a la arteriosclerosis, que conlleva un estrechamiento de las paredes arteriales y una consecuencia disminución del flujo sanguíneo.

Dos comentarios finales son de interés antes de dedicar nuestra atención a otras cuestiones. El primero de ellos para indicar que en muchos de los cambios y alteraciones que hemos venido examinando resulta muy difícil deslindar el papel del envejecimiento primario y el del secundario. Tomemos, por ejemplo, el caso del envejecimiento cardiovascular o de la disminución de la masa ósea, en los que hay implicados factores quizá inevitables, pero cuya magnitud y cuyas consecuencias dependen estrechamente de los hábitos de vida, de la alimentación, del ejercicio físico. O tomemos el caso de los cambios en la conducta sexual, parte de los cuales se relaciona con factores estrictamente hormonales, pero otra parte de los cuales tiene que ver con actitudes, estereotipos, salud sexual previa, etc. en conjunto, el cuadro que nos deja la revisión que antecede es bastante menos sombrío que lo que pintaban las concepciones tradicionales; un cuadro, por otra parte, en el que la salud aparece como un capital que uno puede acrecentar durante la juventud y los primeros años de la adultez a través de estilos de vida saludables, ejercicio físico habitual, buena alimentación, etc., o bien que uno puede comprometer y poner en riesgo a través del sedentarismo, la dieta inadecuada, el consumo de tabaco y los excesos con el alcohol, etc.

Los factores psicológicos no se pueden dejar al margen de estas consideraciones. La salud y el bienestar psicológico guardan también relación con la salud y el bienestar físico. Son bien conocidas, por ejemplo, las negativas influencias que el estrés produce sobre el sistema inmunológico. Otro buen ejemplo de este tipo de relaciones lo encontramos en las conexiones entre salud psicológica y enfermedades del corazón; habitualmente se ha considerado que las personas con personalidad llamada tipo A (competitivas, aceleradas, impacientes, algo hostiles...) eran más proclives a las enfermedades coronarias; la revisión llevada a cabo por Booth-Kewley y Friedman (1987) sugiere que en efecto el estilo de personalidad de tipo A guarda relación con la incidencia de este tipo de enfermedades, pero corrigiendo algo los rasgos del perfil de este tipo de personalidad: personas deprimidas, agresivamente competitivas, fácilmente frustrables, habitualmente ansiosas o enfadadas. Por lo demás, las enfermedades del corazón se relacionan con una serie de factores de

riesgo tales como dietas inadecuadas, tabaquismo, obesidad e historia familiar de ese tipo de enfermedades.

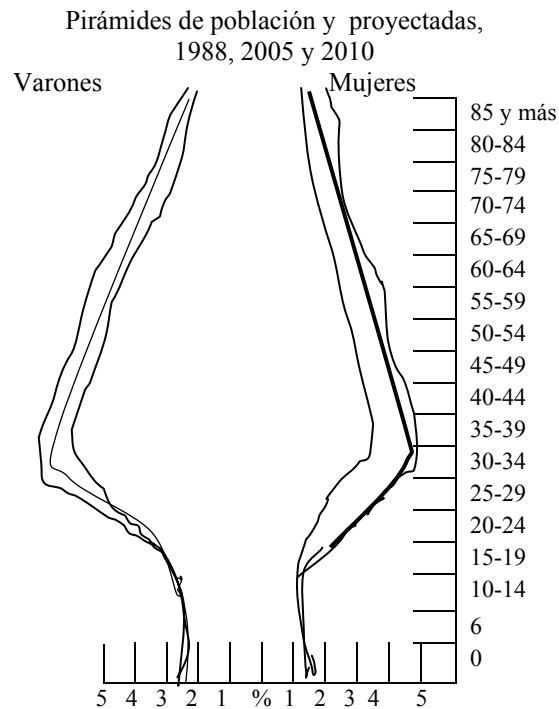
2.3. Esperanza de vida y factores relacionados

Antes o después, el cuerpo humano detiene su funcionamiento. Se trata de un hecho biológico que ha sido objeto de múltiples análisis demográficos. Nuestro análisis en este capítulo no puede por menos que ser muy selectivo, remarcando tan sólo los hechos esenciales, a los cuales nos permite acercarnos la Figura 20.2.

Si nos limitamos a analizar los datos a partir de los 30 años, es apreciable un ensanchamiento de la pirámide de la población hasta aproximadamente los 60 años, edad a partir de la cual la pirámide empieza a estrecharse; el estrechamiento se hace más claro aún a partir de los 70 años y más visible todavía a partir de los 80 años. Como se aprecia en la Figura 20.2, las mujeres presentan una tasa de supervivencia superior a los hombres, particularmente si tenemos en cuenta las estimaciones para el año 2010: mientras que el porcentaje de hombres en el pico más alto de la pirámide apenas cambia respecto a 1998, el de las mujeres se amplía para el mismo margen de tiempo.

Parte de las diferencias de población que se observan en la Figura 20.2 se relacionan con el hecho de que en determinadas épocas se producen menos nacimientos que en otras. Así, claramente, el estrechamiento de la pirámide en la parte baja no se debe a la elevada

Figura 20.2 Pirámides de población proyectadas para los años 2000, 2005 y 2010



FUENTE: INE, 1998

mortalidad infantil, sino a una reducida natalidad. Para hacerse entonces una idea de lo que significan los datos de la figura correspondientes a las edades más avanzadas, resulta útil recurrir a otro dato estadístico interesante: la esperanza de vida al nacer, es decir, el número de años que en promedio viven las personas en un momento determinado. El Cuadro 20.3 muestra los datos de la esperanza de vida al nacer de los países de la Unión Europea en 1995. Como puede verse, en el caso de los varones la esperanza promedio de vida al nacer es de unos 74 años, mientras que en el caso de las mujeres es de unos 80 años, lo que de nuevo muestra la mayor supervivencia de las mujeres respecto a los hombres.

Para situar estas cifras en una perspectiva histórica, frente a los datos de esperanza de vida al nacer en 1995 para la población española (hombres: 74,4; mujeres: 81,6), el promedio en el año 1930 era de 48,3 años para ellos y de 51,6 para ellas, los datos de 1960 eran de 67,4 para ellos y de 72,1 para ellas; la estimación para el año 2010 es de 75,3 y 82,9, respectivamente, mientras que para el año 2020 es de 76,0 y 83,7, siempre de acuerdo con los datos y las estimaciones del Instituto Nacional de Estadística.

¿Por qué se mueren las personas? De acuerdo con los datos del INE referidos a la población española y a 1995, el 38% de las defunciones se deben a enfermedades del aparato circulatorio (isquemia cardíaca, enfermedades cardiovasculares, insuficiencia cardíaca). En el caso de los varones, vienen luego enfermedades relacionadas con el aparato respiratorio (cáncer de bronquios y pulmones, enfermedades pulmones crónicas), el cáncer de próstata, el sida y los accidentes de tráfico; en el caso de las mujeres, tras las enfermedades del aparato circulatorio, la mayor mortalidad se relaciona con el cáncer de mama, las demencias seniles y preseniles, y la diabetes. Algunos datos llamativos son el hecho de que el sida sea la principal causa de muerte en los varones de 25 a 29 años y que los accidentes de tráfico sean la principal causa de muerte en los varones de 15 a 24 años y la segunda, después del sida, en los de 25 a 29 años. El número de fallecimientos relacionados con trastornos mentales es destacado sobre todo en las mujeres, lo que en parte se relaciona con el aumento de demencias seniles producidas por la enfermedad de Alzheimer; como quedó señalado anteriormente, este hecho se relaciona con que las mujeres vivan más tiempo, siendo entonces más susceptibles a las enfermedades seniles avanzadas.

Cuadro 20.3 Esperanza de vida al nacer en la Unión Europea en 1995		
	Hombres	Mujeres
Alemania	73,3	79,7
Austria	76,6	80,1
Bélgica	73,4	80,2
Dinamarca	72,7	77,8
España	74,4	81,6
Finlandia	72,8	80,2
Francia	73,9	81,9
Grecia	75,0	81,9
Irlanda	72,9	78,4
Italia	74,6	81,0
Luxemburgo	73,0	80,2
Países Bajos	74,6	80,4
Portugal	71,2	78,6
Reino Unido	74,0	79,2
Suecia	76,2	81,4

FUENTE: INE, 1998

3. Modelos evolutivos de adultez y envejecimiento

De forma sintética, los distintos modelos evolutivos propuestos para dar cuenta de los cambios que tienen lugar durante la adultez y el envejecimiento pueden agruparse en dos grandes tendencias: la de quienes han descrito tales cambios como formando parte de una secuencia de estadios y la de los que han defendido un modelo de cambios evolutivo sin estadios. Tomaremos a Erikson (1980) como representante típico del primer grupo y a Baltes (1987) como ejemplo del segundo.

La descripción del modelo evolutivo de Erikson se ha presentado en capítulos anteriores en relación con la infancia y la adolescencia (por ejemplo, en los capítulos 9, 13 y 18). Como se recuerda, dicho modelo plantea una secuencia de estadios o etapas en cada una de las cuales se juega una dimensión psicológica básica; si el desarrollo psicosocial funciona satisfactoriamente, se desarrolla el polo positivo de esa dimensión (la seguridad en unos mismos y en los demás por ejemplo), pero si las cosas no van tan bien, e desarrolla su polo negativo (por ejemplo, la inseguridad y la desconfianza respecto a uno mismo y a los demás): Por lo que al desarrollo adulto y la vejez se refiere, pasada la adolescencia en la que lo que se jugó fue una identidad clara o una identidad difusa, los primeros años de la juventud y la adultez temprana son decisivos para el establecimiento de relaciones de intimidad (o, si las cosas no van bien, para desarrollar un sentimiento de aislamiento); a lo largo del resto de la adultez se decidirá si la persona desarrolla un sentimiento de generatividad relacionado con tener hijos, con ser productivo y creativo, o sí, por el contrario, los sentimientos prevalecientes serán de improductividad, de falta de capacidad de acción y compromiso. Finalmente, el último de los estadios descritos por Erikson se

sitúa después de los 65 años y en él la persona se juega su sentimiento de integridad del yo y sus experiencias vitales, o bien un sentimiento de desesperanza y fracaso.

Aunque la propuesta de Erikson es probablemente la más conocida, no es la única que ha sostenido un modelo de desarrollo adulto siguiendo una secuencia de estadios fijos y relacionados con la edad. No obstante, buena parte de las otras propuestas existentes guardan relación con la de Erikson, aunque sólo sea por su fuerte énfasis en los procesos de tipo psicosocial mucho más que en los estrictamente psicológicos. Por lo demás, todas estas propuestas dan por supuesto la existencia de una secuencia de cambios ordenada, predecible y secuencial, que son los rasgos que caracterizan a todas las propuestas del desarrollo en estadios.

Existe otra forma de referirse a los cambios en la adultez y la vejez sin necesidad de postular la existencia de estadios. Las propuestas de la psicología evolutiva del ciclo vital se han orientado en esa dirección, como lo muestran las ideas al respecto de Baltes (1987), uno de sus representantes típicos de esa concepción del desarrollo. Algunas de las ideas centrales de su propuesta tienen que ver con los conceptos de multidimensionalidad (los contenidos psicosociales de que habla Erikson, por ejemplo, son una parte del desarrollo, pero hay otros muchos componentes y no todos ellos siguen la misma lógica ni la misma secuencia evolutiva), multidireccionalidad (no todos los contenidos psicológicos evolucionan en la misma dirección, sino que unos se incrementan, otros se deterioran, unos progresan rápidamente al principio y lentamente al final, y a otros les ocurre lo contrario), combinación de ganancias y pérdidas (evolución no significa siempre incremento ni envejecimiento significa siempre pérdidas; en todas las edades hay procesos de ganancias y de pérdida, incluida la vejez), plasticidad (incluso personas muy mayores sin enfermedades incapacitantes conservan capacidad para el cambio y la adaptación) y contextualismo (los diferentes contextos en que se desarrolla la vida de las personas y el distinto ecosistema en que transcurre, ejercen una gran influencia sobre los procesos evolutivos).

Los modelos evolutivos en los que el desarrollo es descrito como una secuencia de estadios tuvieron su auge en la psicología evolutiva anterior a 1970, como se mostró con detalle en el capítulo 1. En la medida en que la reflexión sobre las fuentes de influencia ha ido ampliando el foco de nuestros análisis, las descripciones en términos de estadios nos van pareciendo más problemáticas. La discusión que en el primer apartado de este capítulo se hizo sobre los distintos tipos de influencia sobre el desarrollo es una buena prueba de ello, al tiempo que muestra claramente la forma en que en la actualidad se plantea el problema. La enorme importancia que con el tiempo van adquiriendo las experiencias no normativas, así como su lógica acumulación con la edad y el hecho de que la presión canalizadora de las fuerzas normativas relacionadas con la edad disminuya, se compadece mal con una concepción en términos de secuencias evolutivas necesarias, ordenadas, organizadas y orientadas en una determinada dirección. Esto no significa que el desarrollo durante la adultez y la vejez sea desordenado, caótico o impredecible; significa tan sólo que los importantes cambios que en estas etapas de la vida ocurren no se acomodan a las rígidas exigencias del concepto de estadio. Si la utilidad de este concepto para describir los cambios en la primera parte de la vida ha sido muy cuestionada recientemente, y si durante esos primeros años la presión normativa de la maduración tiende a imponer una cierta homogeneidad en relación con la edad, es evidente que la utilidad del concepto es todavía más cuestionable en las fases de la vida humana en que esa presión normativa presenta valores muy bajos. Esto no quita para que el tema de la generatividad sea importante en la

adulthood, por ejemplo; sirve simplemente para cuestionar la existencia de una etapa de generatividad con las connotaciones que el concepto de estadio supone.

4. Cambio y continuidad

Concluiremos este capítulo con algunas reflexiones sobre los procesos de cambio y continuidad que caracterizan al desarrollo durante la adulthood y la vejez. El argumento centro de estas reflexiones es que durante estas etapas de la vida humana hay elementos de estabilidad, como sostenían los viejos estereotipos, pero hay también muchos elementos de cambio; tales cambios suelen presentarse en línea de continuidad con todo el desarrollo anterior y no como ruptura o desintegración de las adquisiciones precedentes. Para hacer más concretas estas reflexiones, las ilustraremos con algunos datos procedentes de tres ámbitos diferentes; el desarrollo intelectual, las transformaciones en el sistema del yo (autoconcepto y autoestima) y los cambios en el sistema de apego. Los tres capítulos siguientes analizan con mucho más detalle los aspectos más concretos implicados en el desarrollo cognitivo, de la personalidad y social, siendo necesario remitir a ellos para un análisis evolutivo de mayor profundidad.

Como quedó apuntado en el capítulo 17, las operaciones formales han resultado no ser el punto final de nuestro desarrollo intelectual, ni tampoco su meta más alta. Algunos rasgos típicos de lo que se ha dado en llamar pensamiento postformal tienen que ver con un mayor relativismo, con la aceptación de la contradicción como un rasgo de la realidad, con el uso de un tipo de intuiciones que procede de la acumulación de experiencia, con la mayor capacidad para sintetizar y para hallar fórmulas de compromiso, con una mayor flexibilidad y apertura a diversas fuentes de información, con una mejor convivencia con la incertidumbre, con una más favorable disposición ante lo nuevo o desconocido. Como se ve, se trata de un conjunto de cambios que es cualquier cosa menos irrelevante.

Además, los adultos adquieren en al menos algunos ámbitos de su conocimiento la categoría de expertos. Ciertamente que ser experto en algo no es privativo de la adulthood, como se mostró en varios lugares y de este libro a propósito de la comparación entre niños expertos en ajedrez y adultos desconocedores de ese juego. Pero no cabe duda de que, parafraseando a Freud, el niño es en general un novato polimorfo, mientras que el adulto ha desarrollado una experiencia y unos conocimientos que le convierten en experto en algunos ámbitos. De acuerdo con Flavell (1985), lo que caracteriza las redes conceptuales de los expertos es que en ellas hay múltiples rutas de cada concepto a los demás, de forma que cada concepto da lugar a múltiples referencias cruzadas en un diccionario mental más denso y abigarrado.

Por si los cambios a que se ha hecho referencia en los párrafos precedentes fueran pocos, se puede todavía hacer referencia a una forma de conocimiento que suele considerarse característica de los últimos años de la vida y a la que se ha dado el nombre de sabiduría, un concepto que implica en buena medida destrezas y recursos cognitivos, pero que comporta otros elementos adicionales, como se mostrará al final del capítulo siguiente.

Sin embargo, no todo en el pensamiento adulto es pensamiento postformal, conocimiento excepto y sabiduría. Como se vio en el capítulo 17 a propósito de la adolescencia, también durante la adulthood prevalecen muchas concepciones erróneas, muchas ideas e interpretaciones equivocadas que resultan funcionales (razón por la que se mantienen) aunque sean incorrectas. De forma que las habilidades del pensamiento a que hemos venido haciendo referencia coexisten en la inteligencia humana con algunas ideas,

estrategias e interpretaciones que probablemente han sufrido relativamente pocos cambios desde la infancia, y ello incluso si se ha estado expuesto a una educación formal prolongada. Ciertamente, nuestra inteligencia no parece ser precisamente una estructura unitaria y en ella encontramos, durante la adultez y la vejez, un buen número de elementos de cambios y desarrollo que coexisten con otros elementos procedentes de épocas anteriores.

No muy diferente es lo que ocurre en el ámbito del autoconcepto y la autoestima. Respecto al primero de estos aspectos, la tendencia evolutiva general no hace sino acentuar lo que realizó como característico de los años previos a la adolescencia (capital 13): la imagen que nos hacemos de nosotros mismos es cada vez más compleja, más abigarrada, con más elementos. A medida que se acumulan componentes en su interior, el autoconcepto desarrolla también una estructura cada vez más jerarquizada, en la que algunos rasgos adquieren una importancia crucial, mientras que otros pueden tener un lugar bastante secundario. Basta con pensar en los nuevos roles que aparecen típicamente en la adultez (por ejemplo, el rol de padre o madre, el rol de trabajador o trabajadora, el de miembros de asociaciones, partidos o sindicatos, etc.), o en los cambios físicos que ocurren a lo largo de los años que ahora nos interesan, para darse cuenta de que la trama del autoconcepto se hace más tupida. Además, como quiera que los rasgos psicológicos forman parte esencial del autoconcepto desde el final de la infancia, y que las personas profundizamos en el análisis y conocimiento de esos rasgos durante la adultez, ello añadirá una complejidad adicional al autoconcepto adulto.

Si los señalados en el párrafo anterior son todos ellos signos de cambio, no se debe perder de vista que también en el autoconcepto hay importantes elementos de continuidad. Con toda probabilidad, existe un núcleo central de nuestro autoconcepto que está dotado de una importante estabilidad a lo largo del tiempo. De hecho, las personas nos reconocemos a nosotras mismas como más similares a como fuimos de lo que los demás con mucha frecuencia nos reconocen. Ese sentimiento de continuidad, de identidad a lo largo del tiempo, es un claro testimonio de una estabilidad que sobrevive a los cambios o, para decirlo quizá con más precisión, que integra los cambios en una autorepresentación que mantiene rasgos de permanencia a lo largo del tiempo.

No muy diferentes es lo que ocurre con la autoestima. La vida adulta y la vejez tienen suficientes contenidos y experiencias de las que la autoestima no puede dejar de tomar nota: el sentimiento de eficacia o ineficacia en las tareas de ser madre o padre, el rendimiento en el trabajo y el reconocimiento profesional alcanzado, las experiencias en el ámbito de las relaciones sociales o en el de la creatividad, son todos ejemplos de vivencias que envían mensajes positivos o negativos tanto a los componentes específicos de la autoestima, como a la autoestima global. Aunque la investigación evolutiva de la autoestima después de la infancia y la adolescencia es escasa, algunas conclusiones parecen claras. Una de ellas es el importante papel que juegan los momentos de transición (a vivir en pareja, a empezar a trabajar, a ser padre o madre, tal vez a una ruptura matrimonial, a la salida de los hijos del hogar, a la jubilación, a la pérdida de seres queridos...). Según como se salden esas transiciones, el impacto sobre la autoestima será de signo positivo o negativo, aunque sin duda alguna de las mencionadas y otras que pueden añadirse (pérdida del trabajo, divorcio, sentimiento de fracaso en relación con la educación de los hijos, conciencia de las limitaciones fiscales o de las enfermedades...) suelen ir acompañadas de un signo negativo.

Cuando definimos la autoestima en el capítulo 9, insistimos en su fuerte carácter subjetivo en función de las prioridades y expectativas de cada uno. Quizá convenga añadir ahora que esas prioridades y expectativas no quedaron fijadas de una vez por todas en la infancia, sino que a lo largo del desarrollo son objeto de redefiniciones y reajustes de una gran importancia funcional. A modo de ejemplo, basta con pensar en alguien para quien las destrezas físicas y deportivas eran una parte importante de su autoestima; si esta persona no reajustase sus expectativas posteriormente, bien porque esas actividades dejan de ser importantes, bien porque las expectativas de ejecución se van ajustando a las capacidades en cada momento posibles, estaría condenada a una autoestima negativa en este ámbito, lo que no es necesariamente el caso. Algo parecido ocurre con las relaciones sociales, que ocuparon un lugar y a propósito de los cuales la persona joven se planteaba unas metas que quizá tengan poco que ver con lo que ocurrirá en esa misma persona cuando llegue a la vejez. Quizá como consecuencia de esta redefinición de expectativas y valores, las personas mayores suelen conservar buenos niveles de autoestima positiva, en contra de los estereotipos habituales que al identificar vejez con deterioro, llevaban a pensar en un decremento generalizado en la valoración de uno mismo.

Aunque la carencia de investigaciones empíricas suficientes impida hacer muchas generalizaciones, parece que a pesar de todos los cambios comentados en los párrafos precedentes, las personas seguimos disponiendo de una autoestima base que probablemente presente mayor estabilidad que la que se encuentra en algunos de los componentes a que nos hemos estado refiriendo. No es que esta autoestima base sea inalterable ocurra lo que ocurra en la vida de cada individuo, sino que tiende a mantener un cierto nivel de coherencia a lo largo del tiempo, coherencia que desde luego puede verse alterada en presencia de hechos que a uno le resulten altamente significativos.

Finalmente, en relación con el aspecto en la vida adulta y la vejez, los cambios son tan numerosos y tan importantes como los que se observan en cualquiera de los otros contenidos a que nos hemos referido. La lista de acontecimientos que tienen gran relevancia para las relaciones de apego es de nuevo bastante larga: enamoramiento, relación o relaciones de pareja, nacimiento de los hijos, salida de los hijos del hogar, nacimiento de nietos, pérdida de la figura de apego, nuevos apegos que pueden elaborarse en cualquier momento... el análisis de López (1998) sobre la evolución de los vínculos de apego a lo largo del ciclo vital en un claro exponente de la cantidad y la magnitud de los cambios que se operan en este importante dominio de nuestra personalidad. Si en la infancia las figuras de apego eran sobre todo personas de las que dependíamos, en la adolescencia y la adultez temprana van a ser personas más parecidas a nosotros en cuanto a edad, competencias y capacidades; el nacimiento de los hijos dará lugar a una nueva forma de apego, en la que se incorporan como nuevas figuras centrales (sin desplazar necesariamente a las anteriores) personas que dependen de nosotros. Al final de nuestra vida, el círculo puede cerrarse y el padre o la madre tal vez viudo pueden pasar a depender de los hijos, de sus cuidados, su protección y su afecto.

A pesar de todos estos cambios, el apego cumple básicamente las mismas funciones a lo largo de todo el ciclo vital (apoyo, seguridad, proximidad, intimidad...). Por lo demás, como señala López (1998), la estabilidad del apego es mayor a medida que las personas vamos avanzando de edad: «Después de la adolescencia, es muy probable que el apego se convierta en un patrón básico poco modificable, aunque se puede aumentar el autoconocimiento de las propias características del apego, el autocontrol de sus efectos y el

aprendizaje de habilidades sociales para relacionarse de manera eficaz a partir del propio estilo de apego» (p.135).

En conclusión, la adultez y la vejez están plagadas de cambios psicológicos de una enorme relevancia. Tantos cambios, en tantos aspectos y tan relevantes, que parece sorprendente que durante décadas estuviéramos convencidos del escaso interés evolutivo de la adultez y la vejez. Tal vez el análisis evolutivo se ve entorpecido en estas edades por la disminución de factores normativos asociados a la edad y por el importante incremento de la variabilidad interindividual. Pero, *sensu contrario*, la existencia de importantes elementos de estabilidad a lo largo del ciclo vital humano, por debajo de tantos cambios y mutaciones, hace el análisis evolutivo particularmente interesante y oportuno. Así lo testimonian los tres capítulos siguientes a propósito de los contenidos en cada uno de ellos abordados.

VEGA, José Luis, Bueno Belén y Buz José Luis, Jesús, “Desarrollo cognitivo en la edad adulta y la vejez” En: Desarrollo Psicológico en la adultez y la vejez. Pp. 545-565

Licenciatura en Intervención Educativa
Desarrollo de la Adolescencia y de la Adulthood
Cuarto Semestre

21. Desarrollo cognitivo en la edad adulta y la vejez

José Luis Vega, Belén Bueno y José Buz

Este capítulo se centra en el análisis de los cambios cognitivos durante la etapa adulta y la vejez. Nuestro análisis tiene uno de sus principales soportes en la perspectiva del procesamiento de la información, de acuerdo con la cual el ser humano toma información del ambiente de forma parecida a como un ordenador recibe y trabaja con la información. Los procesos básicos de la cognición, tales como el reconocimiento, la exploración del entorno, la integración de la información de diversos sentidos y el aprendizaje, corresponden al *hardware* del ordenador, a aquello con lo que la máquina viene cuando todavía no se le han metido informaciones concretas dentro. El conocimiento que se acumula a través del tiempo se corresponde con la base de datos del ordenador y con las estrategias que utiliza para procesar la información, elementos todos ellos conocidos como el *software* del ordenador.

La mayoría de los investigadores están de acuerdo en que, por lo general, el envejecimiento se acompaña de un cierto declive cognitivo. En efecto, el declive en la habilidad para procesar información se ha encontrado reiteradamente en tareas relacionadas con la atención, el aprendizaje y la memoria. Pero dicho deterioro es menos severo, aparece más tarde, y se produce en una proporción más pequeña de la población de lo que se pensó en principio.

Un primer grupo de explicaciones que intentan dar cuenta del declive debido a la edad, se basan en el *hardware* del sistema, mientras que otras explicaciones atribuyen los problemas al *software*. Lo más probable es que la mayor parte de los declives con la edad se puedan atribuir a alguna combinación de esas explicaciones. Por otra parte, los datos

sobre el declive intelectual encontrado en las personas mayores dependen en gran medida de cuestiones metodológicas y no suponen, en la mayor parte de los casos, una limitación importante en el estilo de vida de los ancianos.

Como se ha puesto de manifiesto en Bueno, Vega y Mañanes (1999), los factores cognitivos y sociales a que luego nos referiremos, así como otros que aquí no podemos desarrollar, son fundamentales para elaborar programas en el ámbito de la «gerontología educativa» y la «educación gerontológica». Estos términos se utilizan, respectivamente, para referirse al aprendizaje de las personas mayores, y para describir la enseñanza de la gerontología en todas sus formas. En el intento de integración de ambos conceptos se acuñó el término «geragogía», que se emplea para incluir la pedagogía del envejecimiento y de la vejez. Dicho término presenta una nueva área de trabajo resultante de la investigación y la teoría sobre el desarrollo humano aplicadas a la enseñanza y el aprendizaje de las personas mayores.

1. Los procesos sensoperceptivos y de ejecución

Nuestra capacidad para tratar e interactuar adecuadamente con el ambiente depende, en gran medida, de nuestra habilidad para detectar, interpretar y responder de forma apropiada a la información que llega a nuestros sentidos (a los cinco clásicos, más a los somestésicos, relacionados con la temperatura, el dolor y el equilibrio). Por ello, es importante conocer cómo cambian los procesos sensoperceptivos y de ejecución con el envejecimiento.

1.1. Los procesos sensoriales

En relación con la *vista*, a partir de la edad adulta, la mayor opacidad del humor vítreo provoca que las personas experimenten mayores problemas para ver con niveles de luminosidad reducidos. También se produce un ligero declive en la capacidad para diferenciar colores, especialmente el verde, azul y violeta, aunque la repercusión de este declive es bastante irrelevante. Además, va apareciendo una mayor sensibilidad a los cambios bruscos de iluminación: se tarda más tiempo en adaptarse a ellos. La causa está en los cambios de los músculos de la pupila, que hacen que su respuesta sea más lenta.

El nivel de agudeza visual se reduce a partir de los 50 años por el cambio en el perfil y el endurecimiento de la lente (Spence, 1989). La agudeza para objetos en movimiento decae incluso más aceleradamente que la de objetos estáticos. Es frecuente el fenómeno de la presbiopía, es decir, la incapacidad para enfocar los objetos cercanos, obligando a una muy importante proporción de personas adultas a llevar gafas para leer. Estos cambios, que son normales en el proceso de envejecimiento, pueden verse acompañados de otras patologías debidas a enfermedades como el glaucoma (incremento de la presión del líquido intraocular que si no es tratada a tiempo desemboca en ceguera), las cataratas (que, debido a la opacidad del cristalino, producen una agudeza visual muy disminuida, que puede llevar a la falta de visión) y la generación muscular senil (que, a consecuencia del deterioro de la porción central de la retina, afecta a la visión central pero no a la periférica).

En cuanto al *oído*, los probables de audición de las personas adultas y ancianas se deben tanto a factores ambientales presentes a lo largo de su ciclo vital, como a efectos del envejecimiento. Los cambios funcionales en la audición suelen pasar más desapercibidos

que en la visión. Sin embargo, algunos de ellos son progresivos, irreversibles y perjudiciales para la adaptación y la interacción adecuada con el entorno.

Un problema auditivo muy frecuente es la presbiacusia. Se trata de una pérdida progresiva de la sensibilidad auditiva en el oído interno relacionada con la edad. Los hombres son más propensos que las mujeres a sufrir este tipo de trastorno, caracterizado por la pérdida de capacidad para oír los sonidos de las frecuencias altas (Whitbourne y Weinstock, 1986), aunque los sonidos de otras frecuencias también suelen estar afectados. La queja más común que expresan las personas que la padecen es una incapacidad frustrante para comprender lo que otros dicen, incluso aunque se las oiga hablar; el motivo es que numerosos sonidos del discurso son de frecuencia alta. Otro problema que puede aparecer se relaciona con la capacidad para localizar sonidos, capacidad que se basa en la comparación de la discrepancia del sonido percibido por los dos oídos. Finalmente, otro problema potencial es el zumbido consiste en el pitido o sensación permanente de que los oídos retumban; por lo general, suele acompañarse de presbiacusia, sin que hasta el momento la procedencia de la molestia haya sido definida con claridad (Corso, 1987).

Antes de pasar a describir lo que ocurre con otros sentidos, merece la pena mencionar brevemente las implicaciones de los cambios en la vista y el oído para la vida cotidiana de muchos ancianos, puesto que estos problemas suelen acentuarse en la vejez. Piénsese, por ejemplo, que uno de los factores que más se asocian con la disminución de las actividades del ocio en los ancianos no es la edad, sino la mala visión. Obviamente, la reducción de la agudeza visual y de la audición interfieren con la comunicación y la interacción social, ya que ambas modalidades sensoriales interactúan y se complementan. Por ejemplo, muchos ancianos que experimentan dificultades auditivas, especialmente para oír el discurso, pueden romper con las situaciones de relación social en las que se pueden sentir avergonzados. Las dificultades para seguir las conversaciones e interactuar suelen llevar al aislamiento, produciendo sentimientos de soledad y malestar emocional, por lo que la adaptación social y psicológica de las personas mayores puede verse seriamente afectada (Whitbourne y Weinstock, 1986).

Con respecto al *olfato*, su eficiencia suele disminuir con la edad. Sin embargo, parece que la pérdida de sensibilidad olfativa no es universal y que suele asociarse a diferentes enfermedades (Alzheimer, Parkinson, infecciones víricas y bacterias). Salvo en estos casos, el declive de la sensibilidad olfativa es pequeño. La identificación de algunos olores se hace más difícil, de forma por ejemplo que algunos dejan de resultar desagradables. Esto puede llegar a afectar, por ejemplo, a las relaciones sociales de las personas mayores, ya que su insensibilidad al olor corporal puede alejar de ellas a personas que encuentran esos olores desagradables u ofensivos.

El *gusto*, sin embargo, permanece bastante intacto a la vejez. A veces se ha atribuido a los supuestos declives en el gusto una cierta incapacidad para detectar el sabor de algunos alimentos conocidos; sin embargo, según Corso (1987), la principal razón de esa dificultad tiene más relación con el olor y con la memoria que con el sabor. Las frecuentes quejas sobre el sabor de la comida puede deberse, más que a pérdidas sensoriales, a factores de adaptación personal, actitudes hacia uno mismo o sentimientos de abandono, lo que no resulta demasiado extraño teniendo en cuenta que comer es un acto social.

La mayoría de los investigadores coincide en que la sensibilidad para el *tacto* empieza a disminuir en torno de la década de los 50 años; dicha pérdida se atribuye a una disminución en la cantidad de receptores y de su sensibilidad individual, produciéndose en las palmas de las manos y de los dedos. Sin embargo, ni todos los aspectos de la

sensibilidad táctil disminuyen, ni afectan a todas las personas. En cualquier caso, la disminución de la sensibilidad táctil no es lo suficientemente grande como para interferir en la capacidad para localizar, manipular e identificar objetos.

En relación con otros sentidos somestésicos, con la edad se suele desarrollar una insensibilidad a *temperaturas* extremas, tanto de calor como de frío; es como si las personas mayores, al igual que los niños muy pequeños, no pudieran detectar de forma precisa cuánto calor o cuánto frío hace; es por esto por lo que pueden llegar a sufrir complicaciones físicas o médicas, tales como hipotermia, acaloramientos y congelaciones, más fácilmente que otros grupos de edad. Quizá por la variedad de factores que influyen en su percepción, no se ha podido demostrar con certeza si la sensibilidad al *dolor* disminuye aumenta o se mantiene igual cuando las personas envejecen; sí se sabe que la motivación, las emociones, las creencias, la personalidad, el estatus socioeconómico y la procedencia étnica, son factores que afectan a la percepción de dolor. Finalmente, en relación con el *equilibrio*, una queja habitual en los ancianos es el vértigo, experiencia que parece ser consecuencia de los efectos del envejecimiento sobre el sistema vestibular (Whitbourne y Weinstock, 1986); cualquiera que sea la causa, el vértigo es desagradable y perturbador para los ancianos, y además limita bastante la libertad y la comodidad con que las personas mayores se mueven en el entorno físico.

1.2. Los procesos perceptivos

Desde la perspectiva del procesamiento de la información, la percepción no es un resultado inmediato de la estimulación o sensación, sino que es consecuencia de la actuación de una serie de procesos implicados mediatizados neurofisiológicamente, que desarrollan y transforman activamente los estímulos ambientales, y que condicionan la interpretación más o menos automática que la persona efectúa de la información que recibe. Este principio debe ser tenido en cuenta a lo largo del análisis que sigue sobre los procesos perceptivos en las modalidades visual y auditiva. El lugar que corresponde a los procesos perceptivos en la secuencia de procesamiento de la información se ilustra en el Cuadro 21.1.

En relación con la *percepción visual*, cuando las personas envejecen, procesan la información más lentamente de lo que lo hacían en su juventud (Permuter y Hall, 1982), y ello se aprecia tanto en el ritmo con que se realizan distintos procesos, como en la latencia con la que se inician. Estas dificultades pueden ejemplificarse con algunas alteraciones perceptivas visuales que suelen darse en estas edades: por una parte, se sabe que el comportamiento de búsqueda visual se hace menos eficiente, sistemático y completo, así como que la percepción de la profundidad empieza a deteriorarse entre los 40 y los 50 años; por otra parte los ancianos tienen mayor dificultad que los jóvenes para conseguir percepciones organizadas de los estímulos ambiguos, incompletos, o poco estructurados; finalmente, se han encontrado dificultades similares en relación con la identificación de objetos en tareas con escaso tiempo de inspección, con contraste o iluminación inadecuados, con presencia de «ruido» visual, o con estímulos irregulares o no familiares, datos todos ellos que se suelen interpretar como un aumento de la dependencia de campo con la edad.

Cuadro 2.1. Pasos a dar en el procesamiento de la información

Estímulos ambientales



Almacén sensorial



Codificación y
Análisis perceptivo



Decisión y
Selección de respuesta



Ejecución
de la respuesta

En relación con la *percepción auditiva*, la pérdida de sensibilidad absoluta a los tonos puros que quizás el cambio relacionado con la edad más ampliamente aceptado y mejor establecido; esta pérdida de audición es progresiva a medida que aumenta la edad, particularmente en los hombres, y es pronunciada por encima de 1.000 Hz. De todos modos, es cuestionable que los valores de sensibilidad absoluta representen adecuadamente la capacidad auditiva de las personas mayores, pues podría ser que los déficits de ejecución de los ancianos estuvieran exagerados por la precaución de sus respuestas, por lapsus de atención, y/o por falta de familiaridad con la tarea.

La capacidad para discriminar entre diferentes sonidos es importante para el procesamiento de señales complejas como las del lenguaje hablado, ya que algunos sonidos del discurso se distinguen por diferencias en la frecuencia (por ejemplo, las vocales) o por su intensidad (por ejemplo, algunas consonantes). No debe entonces extrañar que los problemas auditivos lleven a veces asociadas alteraciones de la percepción de conversaciones muy importantes para la interacción social, particularmente en condiciones ambientales no ideales; las dificultades se relacionan, por ejemplo, con que el nivel de sonido que se necesita para identificar correctamente el discurso aumenta progresivamente después de los 50 años, tanto en hombres como en mujeres, con una pérdida de la inteligibilidad de las conversaciones conocida como «regresión fonética» y con el hecho de que, a partir de los 40 años, las dificultades para la percepción de conversaciones con ecos, con velocidad, o con interrupciones, son progresivas.

Por otra parte, las dificultades en la comprensión del lenguaje hablado que tienen los ancianos se deben tanto a cambios sensoriales, como a cambios con la edad en los procesos cognitivos que mediatizan la percepción habiéndose aceptado últimamente como causas de

este deterioro componentes tanto centrales como periféricos (Crandell, Henoch y Dunkerson, 1991).

1.3 La ejecución psicomotora

Se ha constatado amplia y reiteradamente que los ancianos son más lentos en sus habilidades psicomotoras (Birren y Fisher, 1995), y para dar cuenta de este enlentecimiento asociado con la edad, se han propuesto numerosas hipótesis y teorías que difieren en el tipo de criterios o de estrategias implicadas. Parece que el enlentecimiento que aparece en los ancianos en general y que no se puede vincular a un déficit específico, puesto que son muchos los mecanismos implicados que se deterioran con la edad, y no sólo uno. Esta limitación en la ejecución puede llegar a tener efectos importantes sobre la vida diaria de las personas mayores, dañándose actividades tan cotidianas como pasear y subir escaleras, o actividades de cuidado personal como comer y bañarse.

Se han propuesto diversas explicaciones para dar cuenta del enlentecimiento que se produce en la ejecución psicomotriz con el envejecimiento. Un grupo se centra en explicaciones periféricas, que atribuyen la pérdida de velocidad a las dimensiones en la eficacia de los órganos sensoriales y/o del sistema nervioso periférico; según esta explicación, lo que provoca el enlentecimiento son factores tales como la discriminación sensorial, la pérdida del poder de contracción muscular o la velocidad del movimiento puro. Sin embargo, en la actualidad, la mayoría de los investigadores coincide en pensar que los factores periféricos sólo contribuyen ligeramente al enlentecimiento que se produce con la edad. En contraposición, las explicaciones centrales atribuyen el enlentecimiento a algún proceso interno de nivel superior, pero difieren en señalar de qué proceso específico se trata; en términos generales, parece existir un cierto consenso en considerar que el enlentecimiento tiene que ver sobre todo con los procesos que tienen lugar entre la captación del estímulo y la emisión de la respuesta.

El impacto del enlentecimiento motor puede verse notablemente reducido mediante la práctica de tareas concretas y a través de la práctica de ejercicio físico. Ambos factores se han mostrado los más eficaces para reducir las diferencias en velocidad psicomotora respecto a poblaciones más jóvenes. En consecuencia, con una actividad física de suficiente intensidad, duración y frecuencia, tanto la fuerza como la resistencia muscular pueden seguir manteniéndose a un nivel adecuado. Se evitan así accidentes a los que las personas mayores pueden ser más propensas.

2. Los procesos de filtro y almacenamiento

Superada la fase sensoperceptiva, el siguiente paso en el procesamiento de la información tiene que ver con el filtro y el almacenamiento de la información. Los procesos implicados son, respectivamente, la atención y la memoria, y de ambos nos ocupamos a continuación.

2.1 La atención

La atención es la energía o capacidad necesaria para apoyar el procesamiento cognitivo, siendo un recurso tan eficaz como limitado. Aunque no son totalmente independientes entre

sí, podemos hablar de tres tipos de atención (sostenida, dividida, selectiva) y de una función que consiste en el cambio de atención; así, por ejemplo, mantener la atención en la tarea que se está realizando a lo largo de un tiempo requiere atención sostenida; cuando se realizan dos tareas a la vez estamos ante un problema de atención dividida; si se seleccionan señales de todo un conjunto de estímulos, se habla de atención selectiva; por último, si cambiamos de una tarea a otra, centrándonos primero en una y luego en la otra, hablamos de cambio de atención.

La atención sostenida está muy relacionada con la detección de cambios en la estimulación que se producen a lo largo del tiempo durante la ejecución de una tarea. En este tipo de situaciones (conocidas genéricamente como tarea de vigilancia) los resultados de las investigaciones (See, Howe, Warm y Dember, 1995) muestran que los ancianos son menos precisos que los jóvenes en el nivel de partida de detección, pero no en su evolución a lo largo de una determinada tarea, de forma que, con independencia de la edad, se cometen más errores a medida que transcurre la realización de dicha tarea, sin que tampoco haya diferencias entre viejos y jóvenes en la rapidez con que empieza a disminuir la precisión. Respecto al primero de los factores indicados, la precisión en la detección de cambios de estimulación, no se conocen con exactitud las causas del deterioro, aunque las explicaciones generalmente se basan en niveles de alerta más bajos, problemas en el *arousal* (activación de la atención) y mayor susceptibilidad a la distracción. Cualquiera que sea la causa, es muy importante continuar investigando en este terreno, dadas las implicaciones prácticas de las tareas de vigilancia. Por ejemplo, cada vez hay más conductores mayores en las carreteras y más posibilidades de que personas mayores continúen trabajando hasta edades avanzadas.

En cuanto a la *atención dividida*, la capacidad de los mayores disminuye cuando se tiene que prestar atención a varias tareas al mismo tiempo, siendo el descenso tanto más acusado cuanto mayor sea el número de tareas implicadas y cuanto mayor sea su dificultad. Parece que este tipo de atención sólo muestra deterioro graves en casos muy específicos, siendo las explicaciones sobre su declive muy controvertidas.

Por su parte, *la atención selectiva* cumple una función de filtro que se encuentra entre las más básicas de la atención, por lo que resulta esencial para el aprendizaje (Plude, Enns y Broker, 1994). Las diferencias en el nivel de ejecución de adultos y ancianos respecto a los jóvenes depende de la naturaleza de la tarea: cuando la tarea de selección de información es sencilla y no hay que procesar mucha información irrelevante, no aparecen diferencias en atención selectiva entre los distintos grupos de edad; pero cuando hay que seleccionar información relevante en un contexto de mucha información irrelevante, entonces sí aparecen diferencias con la edad, diferencias que perjudican a los ancianos.

Finalmente, y en relación con el cambio del *foco de atención*, la eficacia con que se realiza parece disminuir con la edad, aunque algunas investigaciones han puesto en entredicho esta disminución tradicionalmente aceptada. Como ocurre con tanta frecuencia cuando hay disparidad en las investigaciones, las diferencias metodológicas entre unos estudios y otros pueden ser la causa de estas discrepancias.

En resumen, la atención es un proceso complejo en el que intervienen muchos factores, como la dificultad y novedad de la tarea, la cantidad de información irrelevante que contenga, la velocidad con la que haya que hacerle frente, etc. son estos factores los que determinan la eficacia en la utilización de la atención. Piénsese, por ejemplo, que aunque los ancianos necesitan más tiempo para tomar decisiones atencionales, con un tiempo de preparación adecuado, muchas diferencias de edad desaparecen.

2.2. La memoria

Aunque procederemos en seguida a un análisis más detallado, podemos ahora comenzar con una afirmación de tipo general según la cual no podemos afirmar rotundamente que la memoria de las personas empeore con la edad, ni con el olvido sea una consecuencia inevitable del envejecimiento. Además, las pequeñas pérdidas que se producen en la etapa adulta son fácilmente compensadas por el uso de otras estrategias cognitivas como, por ejemplo la de prestar más atención inicial al material. De hecho, las tres estructuras de la memoria se ven afectadas de forma diferente; así, la memoria sensorial (MS) y la memoria a corto plazo (MCP) no sufren cambios significativos en la edad adulta; por lo que se refiere a la memoria a largo plazo (MLP) en ancianos no enfermos, hay una pérdida que parece no estar tanto en la capacidad para almacenar información, cuanto en la habilidad para recuperarla (Salthouse, 1994).

Cuando se producen alteraciones en la memoria en la vejez, las hipótesis explicativas se han centrado en factores ambientales (cambios en el estilo de vida o en la motivación), déficits del procesamiento de información (el área que ha recibido más investigación y que utilizaremos en seguida en nuestra exposición) y factores biológicos (deterioros en determinadas partes del cerebro, como los lóbulos frontales). Esta última explicación resulta útil en los casos de enfermedad física o mental, pero en personas mayores con buena salud se producen déficits de memoria que no parecen completamente explicables por factores biológicos. El Cuadro 21.2 recoge esquemáticamente los contenidos hasta aquí tratados y algunos de los que se analizarán a continuación.

Cuadro 21.2 Principales componentes de la memoria		
Memoria		
Explicaciones del cambio		
<ul style="list-style-type: none"> • Factores ambientales • Déficit en el procesamiento de la información • Factores biológicos 		
Capacidades	Contenidos	
Estructuras <ul style="list-style-type: none"> • Memoria sensorial • Memoria a corto plazo • Memoria a largo plazo 	Procesos Codificación Almacenamiento Recuperación	Memoria de procedimientos Memoria declarativa - Memoria episódica - Memoria semántica

FUENTE Perlmutter y Hall, 1992.

Aún a riesgo de simplificar en exceso, con el fin de comprender la naturaleza de los cambios con la edad en la memoria, dividiremos la memoria en capacidades y contenidos (Perlmutter y Hall, 1992). Las capacidades se componen a su vez de estructuras (MS, MCP, MLP) y procesos (codificación, almacenamiento y recuperación). Los contenidos tienen que ver con el conocimiento almacenado. Adelantando algunas conclusiones, podemos decir que las capacidades de la memoria pueden declinar con la edad, mientras que los contenidos pueden aumentar. Veamos ahora con más detalle lo que ocurre tanto en las estructuras, como en los procesos y contenidos.

En lo que a las *estructuras* de la memoria se refiere, la mayor parte de los investigadores está de acuerdo en que, en condiciones normales, el envejecimiento sólo tiene efectos pequeños y carentes de importancia sobre la *memoria sensorial*. Así, a pesar de los cambios ya comentados en el sistema visual debidos a la edad, no se han demostrado déficits sistemáticos ni en la capacidad para identificar estímulos visuales, ni en la persistencia de la información almacenada en la MS.

En la *memoria a corto plazo* el declive más acusado aparece a partir de los 70 años. Las diferencias más claras entre jóvenes y ancianos se manifiestan en tareas en las que para el funcionamiento de la MCP interviene la MLP, tareas que requieren mayor atención, flexibilidad mental y procesos de reorganización en material. La causa de la menor eficiencia de la MCP con el envejecimiento no se conoce con exactitud; las principales hipótesis explicativas se centran en aspectos como la disminución de los recursos de procesamiento, la menor flexibilidad en el procesamiento (con lo que resultaría más difícil cambiar de un proceso a otro), la intrusión de información irrelevante en la memoria activa (que desplaza el material deseado o dificulta la recuperación de información específica desde la memoria a largo plazo), o un más deficiente proceso de recuperación de la información, proceso en el que los ancianos son más lentos y cometen significativamente más errores que los jóvenes. Con todo, se ha encontrado una interacción entre los cambios con la edad y la familiaridad con los estímulos presentados, de tal manera que las diferencias entre jóvenes y ancianos son menores con estímulos familiares que con otros poco habituales. En conclusión, los resultados de los estudios sobre la existencia o no de diferencias con la edad en MCP resultan todavía controvertidos. Por si fuera poco, además se ha encontrado que, bajo circunstancias muy específicas, la capacidad de la MCP puede aumentar, aunque las razones de ese incremento no están claras (Henry y Millar, 1993).

El rendimiento de la *memoria a largo plazo* se muestra claramente más afectado por la edad, de manera que presenta una disminución significativa de la juventud a la adultez y a la vejez. Los esfuerzos de los investigadores se han dirigido a tratar de identificar las razones de esta disminución, intentando ver en qué medida se ven afectados por el envejecimiento los diferentes procesos que intervienen en la memorización (codificación, almacenamiento y recuperación):

- En los ancianos se han observado déficits en la codificación, particularmente cuando se trata de tareas que exigen un procesamiento muy elaborado por contener mucha información o por tener información muy compleja; en estos casos, los ancianos preparan pero el material para su memorización;
- La capacidad de almacenamiento parece ser tan buena en personas de 80 años como en sujetos jóvenes, por lo que parece ser el mecanismo que permanece más intacto;

- Hay diversas evidencias que parecen dar razón a quienes defienden que los problemas de memoria de los ancianos radican en la dificultad para recuperar la información almacenada: por una parte, en tareas que implican memoria de reconocimiento, los ancianos muestran niveles de ejecución más parecidos a los de los jóvenes que en tareas de recuerdo; por otra, en tareas de recuerdo libre se ha encontrado que los ancianos usan estrategias o mecanismos de recuperación menos efectivos de los jóvenes (Verhaeghen, Marchen y Goznes, 1993);
- Finalmente, existen interacciones entre la codificación y la recuperación, puesto que la información que se guarda peor codificada es luego más difícil de recuperar.

Por lo que se refiere a los *contenidos* de la MLP, partimos de la distinción mostrada en el Cuadro 21.2 entre memoria de procedimiento (actividades que se han practicado mucho y se realizan de forma muy automática) y la memoria declarativa (conocimiento acumulado, que puede ser episódico, cuando se refiere a recuerdos personales vinculados a un tiempo y un lugar, o semántico, cuando se refiere a nuestro conocimiento organizado y sistemático). Pues bien, la memoria de procedimientos no suele alterarse con la edad, de manera que se conservan las habilidades aprendidas y practicadas reiteradamente. Por lo que se refiere a la memoria declarativa, tradicionalmente se ha pensado que los resultados episódicos son sensibles al envejecimiento, mientras que los recuerdos semánticos no se suelen deteriorar en la vejez (Russo y Parkin, 1993). Sin embargo, en estudios recientes se han obtenido disminuciones relacionadas con la edad en diversos tipos de tareas de memoria semántica, encontrándose que los ancianos muestran disminuciones relacionadas con la edad en algunas pruebas de vocabulario, producen menos ítems en pruebas de fluidez verbal, y tienen mayores dificultades para encontrar palabras en la conversación espontánea. Probablemente lo que ocurre es que algunos procesos de la memoria semántica se afectan con la edad, mientras que otros no se alteran, y que algunas tareas semánticas hacen más probables los problemas que otras.

Muchas de las afirmaciones anteriores se basan en investigaciones llevadas a cabo en situaciones de laboratorio. A esas afirmaciones se pueden añadir algunas consideraciones relacionadas con la utilización de la memoria en situaciones de la vida cotidiana. Algunos contenidos típicos de este tipo de memoria tienen que ver con los recuerdos autobiográficos y con la memoria de tipo retrospectivo y prospectivo.

Por lo que se refiere a la *memoria autobiográfica*. Conway y Rubin (1993) han encontrado algunas particularidades características de las personas mayores: los recuerdos agradables son mejor recordados que los desagradables, se olvida la información que no es congruente con el modo con el que uno se ve a sí mismo en la actualidad (es más probable que lo recordado se «ajuste» a la concepción actual que se tiene en sí mismo) y, por último, algunos períodos de la vida se recuerdan mejor que otros.

La *memoria retrospectiva* se refiere a los recuerdos de acontecimientos realizados o vividos (recuerdos percibidos), aunque pueden existir recuerdos de acciones que nunca se han realizado, aunque se hayan planeado (recuerdos generados). Normalmente, las personas somos capaces de distinguir entre sucesos reales e imaginados, lo que sin duda es crucial en la vida cotidiana, ya que situaciones familiares de este tipo se producen, por ejemplo, cuando no recordamos si hemos añadido sal a la comida o si sólo hemos pensado en hacerlo. Un curioso fenómeno que ocurre durante el envejecimiento es la disminución en la capacidad para distinguir entre recuerdos percibidos y generados; quizá porque se codifica

menos la información contextual, quizá porque se preste menos atención a detalles contextuales, lo cierto es que con el envejecimiento aumenta la probabilidad de errores de confusión del tipo mencionado.

Sin embargo, en contraste con lo anterior, en la *memoria prospectiva*, que tiene que ver con las actividades que se planea hacer, algunos estudios han demostrado que las personas mayores recuerdan mejor los aspectos que han planificado anticipadamente (como por ejemplo, los detalles de la preparación de un viaje), que las personas más jóvenes.

También desde una perspectiva ecológica se ha estudiado la metamemoria. La evaluación de la propia cognición muestra diferencias sustanciales entre los jóvenes y las personas mayores. Por ejemplo, los ancianos tienden a percibirse a sí mismo como *menos eficaces* en muchas tareas cognitivas, en comparación con los jóvenes o con ellos mismos cuando eran más jóvenes. También su sensación de «control» es mejor que la manifestada por los jóvenes. Sin embargo, en lo que respecta al conocimiento sobre el funcionamiento de la propia memoria, las diferencias de edad son mínimas.

Antes de concluir este apartado, merece la pena detenerse en una reflexión sobre en qué medida los cambios de que hemos estado hablando comprometen las capacidades de aprendizaje de las personas mayores. El estereotipo habitual es que las personas mayores ya no tienen edad para aprender, y, como ocurre con frecuencia, en ese estereotipo se encierra una profecía que se autorrealiza, pues al suponer que no se tienen capacidades para aprender puede que haya menos implicación en actividades de aprendizaje. Quizá al afirmar esto se están limitando implícitamente los campos sobre los que aún se puede aprender; de hecho, el porcentaje de personas adultas y ancianas que participan en situaciones de aprendizaje formales es pequeño, lo que tal vez se relacione con el estereotipo mencionado.

En la mayor parte de las personas mayores no existen problemas físicos o cognitivos que les impidan beneficiarse de la *educación formal*, aquella en la que se reciben enseñanzas organizadas de forma sistemática por parte de alguien con mayor conocimiento; su menor implicación en este tipo de actividades no significa entonces que no sean capaces de aprender, sino que deben interpretarse a la luz de factores históricos y sociales (McDonald, 1995), o bien a factores personales relacionados con falta de motivación, baja autoestima, experiencias escolares previas desagradables o poca familiaridad con el sistema educativo actual.

Las cosas son algo diferentes en relación con los *aprendizajes informales*, relacionados con actividades incidentales de la vida cotidiana o con situaciones de aprendizaje más controladas por el propio sujeto (aprender a manejar un equipo de música, por ejemplo, o aprender a encuadernar libros) y de gran importancia por su función adaptativa al medio. La mayor parte de los ancianos sigue pudiendo aprender a manejar electrodomésticos y otros objetos cotidianos, así como sigue siendo capaz de comprender asuntos sociales, políticos y económicos que les afectan. Puede que, comprado con los jóvenes, su nivel de ejecución no sea tan bueno, pero desde luego es suficiente como para poder ser considerado normal.

En resumen, las personas mayores y los ancianos conservan buenas capacidades de aprendizaje, particularmente cuando se dan condiciones de motivación y actitudes adecuadas. Para que esas posibilidades sean aprovechadas, y sobre todo en situaciones de aprendizaje formal, a veces es necesario introducir algunos cambios que tomen en consideración las particularidades físicas, cognitivas y personales (condiciones de iluminación y sonido, eliminación de barreras arquitectónicas, fomentar la motivación y la

implicación activa...), así como adaptar los diseños curriculares y los recursos pedagógicos, flexibilizando las situaciones educativas y facilitando a quienes en ellas participan la sensación de control sobre ellas.

3. Los procesos superiores

Revisando los datos que tienen que ver con el desarrollo durante la adultez y la vejez de la maquinaria de procesamiento humano de información, podemos ahora concentrar nuestra atención sobre algunas dimensiones más generales y más globales del funcionamiento cognitivo humano. En primer lugar, la inteligencia, quizá el concepto tradicional más integrador de contenidos diversos; en segundo lugar, dos aspectos que no siempre se consideran en este tipo de análisis y que adquieren particular relevancia en el análisis del funcionamiento cognitivo en estos tramos del ciclo vital: la creatividad y la sabiduría.

3.1 la inteligencia

Analizados los procesos que intervienen en el procesamiento de la información, nos centraremos a continuación en el análisis de la capacidad intelectual durante la adultez y el proceso de envejecimiento. En realidad, más que hablar en singular de capacidad intelectual corresponde usar el plural, pues estamos haciendo referencia a todo un diverso conjunto de operaciones mentales que hacen posible funcionar de forma eficaz en el entorno. Esta definición, por tanto, representa un enfoque funcionalista y adaptativo de la inteligencia. Partimos nuevamente del estereotipo de acuerdo con el cual la inteligencia disminuye con el envejecimiento y nuestro objetivo es analizar en que medida se trata de una creencia correcta o equivocada.

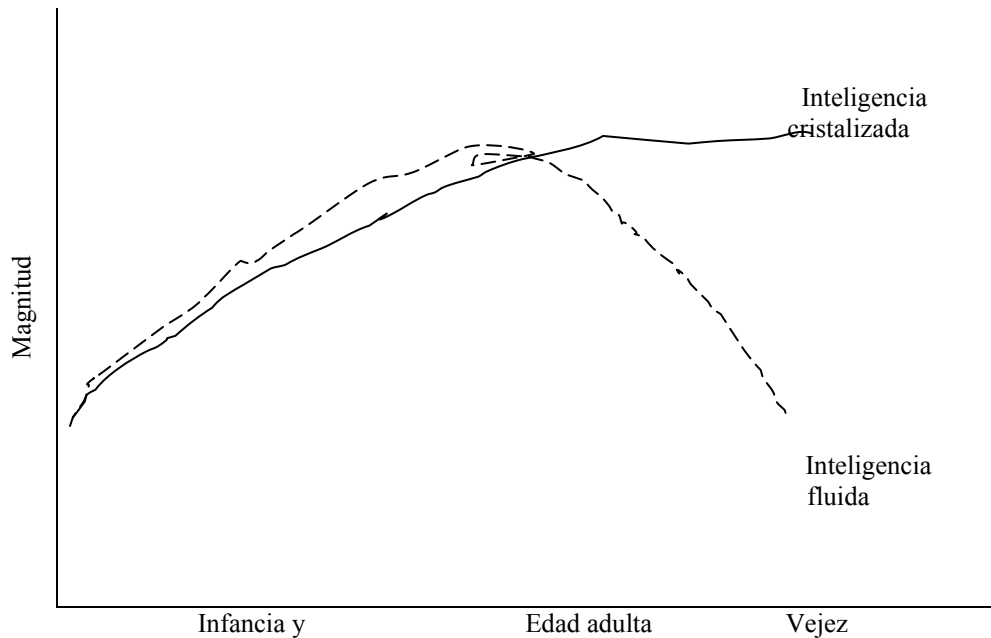
Para empezar, debe de nuevo decirse que parte del problema es metodológico, en este caso muy relacionado con el tipo de diseño de investigación utilizado. Así, la utilización de diseños transversales en investigaciones en que se compran personas correspondientes a generaciones muy diferentes (de 20, 40, 60 y 80 años, por ejemplo), tienden a infravalorar la inteligencia de las personas mayores, que en la mayor parte de los casos tuvieron menos oportunidades educativas y que además las tuvieron hace mucho más tiempo. Por el contrario, la utilización de diseños de investigación de tipo longitudinal tiende a dar una visión más optimista de las capacidades de las personas mayores al comparárselas consigo misma a lo largo del tiempo y no con personas con trayectorias educativas y con edades actuales muy diferentes a las suyas.

En el campo del estudio de la inteligencia durante estas etapas de la vida humana, existe un consenso generalizado entre los investigadores en distinguir entre la inteligencia fluida y la cristalizada (Catell, 1967), en el bien entendido de que todas las aptitudes intelectuales específicas tienen un mayor o menor componente de ambos tipos de inteligencia. La *inteligencia fluida* se corresponde con los procesos cognitivos básicos y es análoga al factor general de inteligencia; tiene que ver con la habilidad para manejar situaciones nuevas, con la capacidad para percibir relaciones, para formar conceptos y para resolver problemas y situaciones; se trata de un tipo de inteligencia vaporable a través de tareas que no estén cargadas de contenidos académicos o culturales. La *inteligencia cristalizada* es el producto de los conocimientos que se adquieren a lo largo del ciclo vital y tiene que ver con la aplicación de la inteligencia fluida a los contenidos culturales y

académicos a los que una persona está expuesta a lo largo de su vida; es por tanto, el conocimiento organizado que se ha acumulado a lo largo de la vida de una persona.

Como se muestra en la Figura 21.1, ambos tipos de inteligencia presentan perfiles evolutivos diferentes, particularmente en la última etapa de la vida humana. Tal es al menos la hipótesis de autores como Horn (1976), de acuerdo con la cual la inteligencia fluida presenta una importante disminución a partir de la edad adulta, con una caída importante en

Figura 21.1 Evolución de la inteligencia fluida y cristalizada



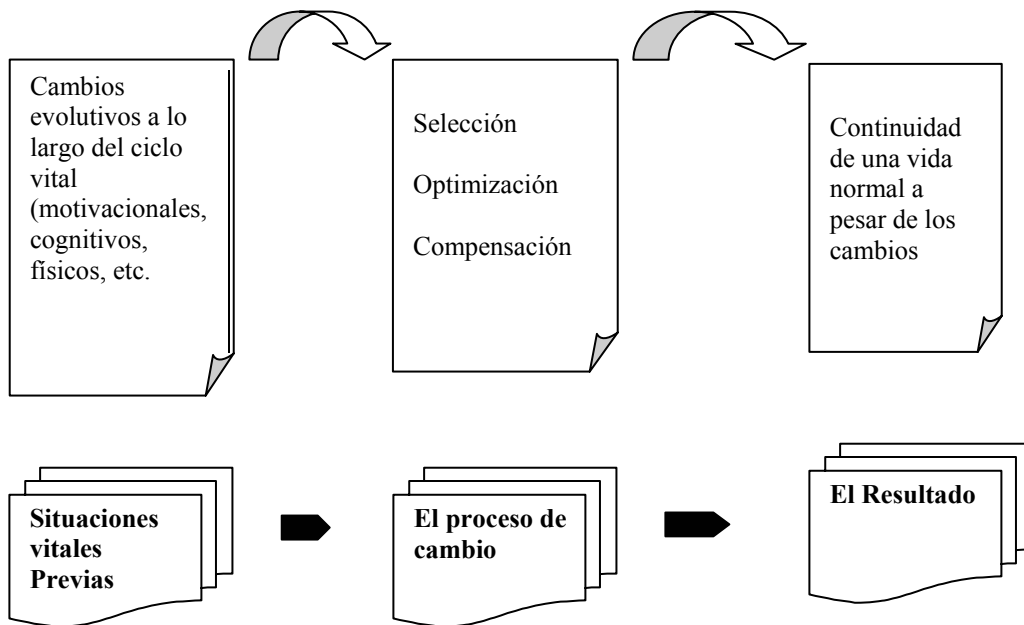
la vejez: por su parte, la inteligencia cristalizada se mantiene estable o incluso se incrementa un poco entre la adultez y la vejez. Esta diferente evolución queda gráficamente reflejada en la figura 21.1. Las razones del deterioro de la inteligencia fluida estarían en causas diversas, como el enlentecimiento perceptivo a la menor disponibilidad de recursos cognitivos (capacidad de concentración, por ejemplo). Con todo, desde la perspectiva de Horn (1976), hasta aproximadamente los 65 años, las pérdidas de la inteligencia fluida se verían equilibradas con las mejoras en la inteligencia cristalizada en una proporción equivalente.

Los datos anteriores deben tomarse con cierta precaución, pues existe una variabilidad considerable intra e interindividual en el nivel de funcionamiento de la inteligencia fluida y cristalizada, por lo que hay que ser cautos y no interpretar con demasiada rigidez las curvas de desarrollo y de declive en la edad adulta (Vega y bueno, 1996). Además, es difícil encontrar pruebas puras de cada uno de estos dos componentes. Por otra parte, los trabajos de Schaie (1993) utilizando diseños secuenciales han llegado a la conclusión de que las diferencias en habilidades cognitivas entre jóvenes y adultos se deben más a diferencias generacionales que a la edad. Los resultados de estos estudios muestran que no existe un patrón uniforme de cambios en las aptitudes intelectuales

durante la edad adulta y la vejez, habiendo importantes diferencias tanto intraindividuales como interindividuales; en lo intraindividual, porque cada aptitud o proceso cognitivo tiene su propio ritmo de envejecimiento, encontrándose más deterioro en las capacidades que implican velocidades en la respuesta y en las que está involucrado el sistema nervioso periférico (disminuciones que, en efecto, pueden afectar a la inteligencia fluida); en lo interindividual, porque hay personas que muestran declive desde los 30 años, pero otras no lo muestran con edades de hasta 80 años. Por otra parte, además de la edad deben tenerse en cuenta los rasgos de personalidad (como la rigidez/flexibilidad cognitivo-motora y las actitudes) y las variables que tienen que ver con el estilo de vida y el estado de salud. Sin duda, la conclusión más importante que se puede extraer del estudio realizado por Schaie sobre la inteligencia adulta, es que resulta claramente infundada la noción de un declive generalizado e irreversible en las aptitudes intelectuales a medida que aumenta la edad.

Desde posiciones como la que se acaba de comentar se sostiene que, a pesar de ciertos declives en el funcionamiento cognitivo en los adultos y ancianos, lo que predomina es la continuidad, siendo también a veces posible detectar incremento de la competencia intelectual. Para explicar este hecho se han propuesto modelos como el de *optimización selectiva con compensación* (Baltes y Baltes, 1990), de acuerdo con el cual los adultos y ancianos hacen uso de las habilidades específicas de que disponen para compensar las pérdidas que sufren en otras áreas; de este modo, aunque la inteligencia general disminuya algo, las personas mayores pueden mantener un normal funcionamiento en lo personal, lo social y lo profesional. el modelo se ilustra en la Figura 21.2.

Figura 21.2 Modelo de optimización selectiva con compensación de Baltes y Baltes (1990)



FUENTE: Feldman, 1997.

Muchos de los datos disponibles en relación con los procesos cognitivos en los adultos y ancianos proceden de investigación es realizadas con tests y pruebas psicológicas. Pero también hay trabajos que se han interesado por la inteligencia práctica, que no debe confundirse ni con experiencias muy especializadas ni con la sabiduría de que luego nos ocuparemos. Nos estamos refiriendo al funcionamiento cotidiano de las personas en sus contextos habituales. Uno de los ejemplos que puede ponerse como ilustración se refiere a la cognición espacial, que tiene que ver con las habilidades que nos permiten orientarnos, estimar distancias, reconocer claves de las rutas que utilizamos, hacer y leer mapas (Guifford, 1997); en una palabra, comprender la posición en el espacio en diferentes lugares a través de mapas cognitivos que facilitan la orientación en el espacio. En general, las diferencias entre jóvenes y mayores en lo que se refiere a la cognición espacial son más cualitativas que cuantitativas, pues las personas mayores parecen pensar sobre lo que les rodea de forma diferente a como lo hacen los jóvenes. Típicamente, la gente mayor se desenvuelve mejor en lugares que les son familiares y significativos, mostrando más dificultades para aprender información especial nueva (aprender una nueva ruta, por ejemplo) o para recordar la configuración de espacios complejos (por ejemplo, pueden sentirse perdidos en unos grandes almacenes).

En general, puede afirmarse que hay factores personales, ambientales y culturales relacionados con la mayor o menor magnitud del declive intelectual. Las menores pérdidas intelectuales se suelen asociar a la ausencia de enfermedades crónicas, al estatus sociocultural alto, a un ambiente intelectualmente estimulante, a un estilo de personalidad flexible y a sentimientos de satisfacción con las propias capacidades.

En resumen, se puede decir que, globalmente consideradas, las habilidades intelectuales muestran un lento declive a lo largo de la vejez, pero que las distintas habilidades cambian de diferente modo, con diferencias significativas entre los individuos y con factores personales, ambientales y culturales muy relacionados con los cambios en la inteligencia.

3.1. La creatividad

La creatividad se suele asociar a la inteligencia fluida y al pensamiento divergente, en tanto que representa una habilidad para dar diversas soluciones nuevas o creativas a los problemas. Por su parte, el otro tema del que nos ocuparemos más abajo, la sabiduría, suele ponerse en relación con la inteligencia cristalizada, por lo que implica de continua adquisición de conocimientos.

Los estudios sobre la creatividad son, si cabe, aún más difíciles de llevar a cabo que los de la inteligencia. Al fin y al cabo, mientras sobre inteligencia hay muchas definiciones, mucha tradición investigadora y muchas pruebas bien asentadas en esa tradición, la creatividad está menos estudiada, menos definida y menos frecuentemente operativizada en cuanto a instrumentos de investigación ampliamente utilizados. Sea como quiera, en el ámbito volvemos a encontrar el estereotipo ya conocido de acuerdo con el cual la creatividad sería un privilegio de la juventud. Algunas investigaciones parecieron confirmar esta creencia al encontrar que la creatividad y la preferencia por la complejidad disminuyen con la edad, con un nivel óptimo al rededor de los 30 años.

Pero la mayor parte de las investigaciones no se interesaron por el estudio de las personas con habilidades creativas demostradas. Cuando se han comparado mujeres activas con un buen nivel educativo pero que nunca habían dado pruebas especiales de creatividad (con edades entre 25 y 74 años), con mujeres artistas y escritoras profesionales (con edades entre 22 y 87 años), se observan dos patrones evolutivos diferentes: entre las mujeres no creativas, las jóvenes muestran mayores capacidades en este ámbito cuando son más jóvenes; entre las creativas, no se encontraron diferencias asociadas a la edad (Crosson y Robertson-Tchabo, 1983). Probablemente lo que ocurre es que los rasgos y habilidades que son importantes para una persona se mantienen en la vejez, y que cuando una determinada habilidad ha sido ejercitada de manera continuada, no se producen en ella declives, pudiendo incluso aparecer procesos creativos nuevos basados en un estilo más integrador y original resultante de las propias experiencias (Sasser-Coen, 1993).

Los trabajos que han tratado de encontrar perfiles evolutivos en las personas creativas parecen encontrar un pico de creatividad al final de la década de los 30 años y al principio de la década de los 40. No obstante, se han detectado variaciones en función del dominio sobre el que se ejercite la creatividad. La productividad creativa en las ciencias exactas es temprana, con un pico a principios de la década de los 30 años; algo parecido ocurre con la productividad creativa en poesía. Sin embargo, en otros ámbitos, como la filosofía, la literatura y la historia, los picos de productividad creativa aparecen más tarde, al final de la década de los 40 y al principio de la década de los 50 años. En otras muchas disciplinas (incluida la psicología), el patrón evolutivo se sitúa entre los dos extremos mencionados, con un pico de productividad en torno a los 40 años y un descenso posterior.

Los datos deben además matizarse en función de que se utilice uno u otro de los tres índices siguientes; precocidad (personas que empiezan muy pronto a ser creativamente productivos), longevidad (personas que se mantienen hasta edad avanzada en niveles altos de productividad creativa) y ritmo de producción (cantidad de producción en una unidad de tiempo dada, independientemente del comienzo y el final de la carrera creativa). No obstante, se ha encontrado que estos tres aspectos están fuertemente relacionados entre sí, de manera que los que son creativamente precoces suelen también ser creativamente longevos y prestar ritmo de producción elevados por unidad de tiempo. El ejemplo de Picasso, al que se alude en el capítulo siguiente, es sin duda excepcional, pero resulta paradigmático de este perfil.

3.3. La sabiduría

La noción de sabiduría es culturalmente más antigua que la creatividad, pero se ha convertido más tardíamente en objeto de investigación psicológica. En dirección contraria a muchos de los estereotipos que sobre la vejez hemos ido revisando, hay culturas en las que la sabiduría es considerada como privilegio de la vejez. Así, las culturas asiáticas y la indio-americana han venerado tradicionalmente a aquellos que llegan a ancianos, pensando que tienen una sabiduría especial procedente de una larga vida. En nuestra cultura podemos encontrar refranes del tipo «El viejo, el consejo» que reflejan claramente la identificación popular de la sabiduría viene con la vejez ha sido compartida por algunas teorías psicológicas, como las de Jung o Adler.

La persona sabia es inteligente, pero no necesariamente al revés. Aunque conozcamos los subsistemas de la mente (percepción, atención, memoria, etc.), su funcionamiento trasciende a las partes que la componen. La sabiduría va más allá de la

inteligencia, estando además guiada por valores sociales, éticos y morales. No debe olvidarse que la sabiduría refleja los conocimientos, valores y las normas de una sociedad de manera que el sabio en una cultura no tiene por qué recibir la misma consideración en un contexto diferente.

Para algunos psicólogos, los procesos cognitivos implicados en la sabiduría, la inteligencia y la creatividad son los mismos, pero son usados de modo diferente según los individuos. Se puede decir que existe un «algo más» que diferencia a las personas con gran sabiduría de las demás. Por ejemplo, se sabe que las personas consideradas sabias tienen una alta tolerancia a la ambigüedad, que aprecian lo difícil que es hacer juicios justos, que muestran especiales capacidades de empatía y comprensión. La investigación psicológica trabaja hoy día en dar con ese «algo más» que hace distintas a las personas con sabiduría, convencida de que no es sólo la edad ni la acumulación de experiencia lo que convierte a una persona en sabia.

Algunos autores creen que el «algo más» es de naturaleza fundamentalmente cognitiva. Así, algunos relacionan la sabiduría con una especial capacidad metacognitiva que tiene que ver con un difícil equilibrio entre conocer y dudar, o con una especial habilidad para saber encontrar problemas, reflexionar sobre ellos y juzgar. Baltes y Smith (1990) creen que la sabiduría tiene mucho que ver con la pragmática general de la vida en la que se combinan conocimiento del mundo, experiencia y metacognición, dando lugar a una combinación de atributos que, conjuntamente, caracterizan a la sabiduría: rico almacén de conocimientos tanto declarativos (saber cosas, experiencia de la vida) como de procedimientos ((saber cómo hacer cosas), capacidad para un pensamiento contextualista y relativista, actitud positiva ante la incertidumbre. Definida de esta manera, la sabiduría es una manifestación del pensamiento postformal en grado particularmente elevado.

Otros autores creen que el «algo más» tiene que ver con una estructura de personalidad bien integrada, que permite trascender las perspectivas más egocéntricas e individualistas, para situarse en una visión más global, más universal y colectiva. Además de estos rasgos de personalidad, para hablar de sabiduría se necesitaría el concurso de un desarrollo cognitivo complementario, siendo la acumulación de la excepcionalidad cognitiva sobre la excepcionalidad personal lo que explica la dificultad de alcanzar la sabiduría. Sobre el papel de los rasgos de personalidad en estos procesos ya había insistido Erikson (1980) al destacar el autodesarrollo y la autotrascendencia al hablar de la personalidad sabia, un tipo de personalidad que él veía como inusualmente integrada y madura, que trasciende la preocupación por los sentimientos y pensamientos propios, y que es capaz de estructurar de manera especial sus relaciones consigo mismo, con los demás y con el mundo.

Los datos empíricos (Orwoll y Perlmutter, 1990) parecen apoyar una visión de la sabiduría en la que se combinan un avanzado desarrollo de la personalidad con un avanzado desarrollo cognitivo. Por una parte, una personalidad bien integrada con altas dosis de empatía, comprensión y preocupación por los demás; por otra, una cognición compleja y dialéctica, que permite un buen discernimiento; además, capacidad para una profunda reflexión amplia y global sobre temas de la vida, sobre problemas universales. En trabajos empíricos en los que se ha comparado a ancianos etiquetados como sabios con ancianos etiquetados como creativos (Orwoll, 1988), no se encontraron diferencias entre ambos en medidas de bienestar psicológico, pero los etiquetados como sabios puntuaron más alto en una medida de integridad del yo y manifestaron una perspectiva más global que los creativos, incluido un mayor interés por el estado del mundo y por la humanidad como un todo. Conclusiones semejantes proceden de otros estudios (Kramer, 1990) que han

mostrado además que el de la sabiduría es un ámbito en el que es posible un desarrollo continuado a lo largo del ciclo vital.

FIERRO, Alfredo, “El desarrollo de la personalidad en la adulterz y la vejez”
En: Desarrollo psicológico en la adulterz y la vejez.
pp. 567-590

Licenciatura en Intervención Educativa
Desarrollo de la Adolescencia y de la Adulterz
Cuarto Semestre

22. El desarrollo de la personalidad en la adulterz y la vejez

Alfredo Fierro

1. El estudio de la personalidad adulta

La vida adulta ocupa la mayor parte de la existencia humana, alrededor de los dos tercios de la duración total media. El inicio de la misma puede fijarse en tal o cual momento cronológico, por ejemplo a los 25 años, pero esto es muy convencional. El rigor, el momento de su comienzo es variable e impreciso. El final de la juventud y la transición de la adulterz no viene señalado por algún hecho tan claro y universal como la pubertad, que marca el inicio de la adolescencia. La entrada en la vida adulta se produce a través de un proceso menos perceptible y más dilatado que la entrada en la adolescencia. Hay distintos hitos en esa entrada, índices varios que señalan que ya se es adulto. En la sociedad occidental, y hasta hace poco tiempo, lo señalaba el casamiento, al abandonar la casa paterna y formar un hogar y familia propia. Para el varón era también el momento del primer trabajo, que a su vez permanecía casi siempre el mismo a lo largo de la vida, sin más cambios que los ascensos o el progreso dentro de un mismo gremio para la mujer, casarse era pasar a ser ama de casa, lo que podía equivaler a dueña y señora, si había otras personas para las tareas domésticas, o, por el contrario, y para la mayoría de las mujeres, convertirse en servidora y sierva dentro de la propia casa o a veces, peor aún, también fuera de ella, en tareas suplementarias, sirviendo en una casa ajena.

En los últimos decenios ha cambiado el paisaje. Las relaciones sentimentales y sexuales se desarrollan con frecuencia al margen del matrimonio e incluso sin una convivencia en hogar propio. Como consecuencia del extendido desempleo y de la dificultad para hallar un primer puesto de trabajo, los jóvenes tardan más tiempo en independizarse, en tener casa propia y formar familia, aunque la deseen. Relaciones estables de pareja pueden establecerse precozmente, incluso en la adolescencia, pero se aplaza mucho el proyecto de un hogar.

Es, pues, una constelación compleja de circunstancias lo que hoy marca la transición a la edad adulta: el trabajo remunerado, la autonomía económica, la salida de la familia y hogar en que se nació, el matrimonio o emparejamiento con voluntad de permanencia, la formación de una nueva familia. Hay jóvenes trabajadores o estudiantes con 18 o 20 años que llevan ya una vida de adultos: en una casa distinta de la paterna, con cierta holgura económica que equivale a independencia, conviviendo con compañeros o con una pareja sentimental. En cambio, hay personas que no se emparejan y que viven solas durante largas etapas de su vida adulta. Hay, en fin, perpetuos adolescentes que llegan a los 40 y más años

viviendo todavía con su mamá dentro de los moldes más tradicionales hogareños, acaso con autonomía económica, pero sin mayoría de edad sentimental ni comportamental.

En este capítulo se toman juntas dos edades que suelen diferenciarse en otros tratados: la adulta y la tercera edad. La fusión de ambas en un capítulo no obedece sólo o principalmente a una economía de espacio, de páginas. Responde sobre todo a una toma de posición acerca del fondo del asunto: la tercera edad es adultez tardía y se halla en clara continuidad respecto a la adultez intermedia; el proceso de envejecimiento no difiere sustancialmente del de maduración; en ambos se da o puede darse verdadero desarrollo hacia la plenitud de la existencia.

Por otro lado, a continuación van a tratarse aspectos de personalidad y no otros. Personalidad en el concepto —o familia de conceptos— de que se sirve la psicología para reflejar y analizar la realidad de la persona humana: individuo, sujeto de comportamiento, un sujeto que no es meramente pasivo o sólo reactivo, sino que es, en verdad agente, principio de conducta, de acciones, y que funciona —se conduce— en interacción con el medio, y es capaz de autorregulación. La perspectiva evolutiva destaca, además que la personalidad se despliega en una sucesión de conductas, que lo son de un mismo agente en momentos distintos de su vida. Aunque a lo largo del ciclo de la vida, el sujeto no permanece invariable, sigue siendo «el mismo». La personalidad no es ajena, pro tanto, a su propio desarrollo. no tanto nace, cuanto se hace, se aprende, se desarrolla.

2. Factores socioculturales y maduración personal

Mucho más que otras etapas, más que la infancia e incluso que la adolescencia, la edad adulta está social y culturalmente marcada. Los jalones de desarrollo son más semejantes en niños de culturas distintas, particularmente en edades tempranas. Mucho menos lo son en los adultos. Casi cualquier descripción de su comportamiento lleva una restricción sociocultural, que suele ser la de los países desarrollados de occidente. Muchos de los hallazgos de investigación y de los contenidos de los tratados de psicología de la vida adulta son en extremo etnocéntricos, válidos, pues, para la sociedad occidental y aun a veces sólo para las capas más favorecidas de ella. Se delinea en ello una «psico-grafía», una descripción de patrones de conducta, más que una «psico-logía», un señalamiento de leyes universales del comportamiento adulto.

La psicología de la vida adulta, en consecuencia, aun más que la de otras edades, ha de discernir los distintos órdenes de generalizabilidad de sus afirmaciones; ha de declarar cuándo habla de hecho humanos universales o transculturales y cuándo, en cambio, refiere manifestaciones atribuibles a una cultura concreta o al curso individual de la vida. La exposición que sigue contiene así elementos de índole acaso universal, inherentes a la condición humana, y otros más peculiares de la sociedad occidente. Aún dentro de estos últimos, sin embargo, y a través de ellos, es posible llegar a establecer algunas leyes, quizá no muchas, de validez transcultural. La primera de ellas ya está dicha: la determinación sociocultural se hace en esta edad aún más poderosa que en etapas anteriores. Las propias acciones del adulto, reguladas por pautas sociales, han ido adquiriendo a lo largo de los años un peso determinante creciente sobre consecuencias y eventos que ahora le afectan.

Justo como efecto de ello, e incluso en el seno de la misma cultura, la vida adulta trae consigo mayor diferenciación interindividual. Los adultos se parecen entre sí menos que los niños. Las diferencias interindividuales se acrecientan típicamente con el paso del

tiempo, o, mejor, con la acumulación de la experiencia. El resultado es que la edad comporta un efecto progresivo de mayor heterogeneidad entre las personas. Incluso la programación genética del desarrollo en el niño parece estar más rígida y regularmente organizada que en el adulto. Se han, puesto, patrones idiosincrásicos del madurar humano en un grado inexistente en las etapas del crecer. Desarrollarse es diferenciarse. La diversidad en dimensiones de personalidad en los adultos adquiere una varianza no imaginable en los bebés y en los niños pequeños. El hecho diferencial, la diversidad entre las personas, y las características idiosincrásicas pasan a ser un elemento constitutivo de las edades más tardías con un alcance y en una medida mucho mayores que en las edades más tempranas. En ese sentido la persona es progresivamente más responsable de cómo es, cómo se comporta y cómo se perfila su propio desarrollo personal.

3. Temas y tareas del comportamiento adulto

A lo largo de la vida, la conducta humana se desenvuelve de forma sucesiva en ámbitos diferentes con predominio y valor significativo en cada edad. Así, el desarrollo de la motricidad, de la inteligencia y del lenguaje son temas dominantes en la infancia, como la adquisición de una conciencia de identidad personal es uno de los temas dominantes en la adolescencia. La vida adulta tiene también sus vectores de desarrollo, sus figuras específicas. Existe una morfología y topografía comportamental adulta con formas y escenarios típicos de conducta en esta edad: en la familia, en las relaciones afectivas elegidas, en el mundo del trabajo (Smelser y Erikson, 1982).

En esos ámbitos, en gran medida nuevos para el joven adulto, aparecen las demandas a las que ha de responder y hacer frente, adoptando unas líneas y patrones de comportamiento que lo son también de personalidad. Ahora bien, y además, como consecuencia de la extrema movilidad y de los cambios producidos en las relaciones sentimentales, en las estructuras familiares y de trabajo, eso no se hace o se logra de una vez por todas. La edad adulta se ha vuelto llena de cambios, de nuevos desafíos; y con eso se ha tornado también más difícil y problemática. Por otro lado las demandas y desafíos constituyen verdaderas «tareas de desarrollo», según el concepto de Havighurst (1972), unas tareas culturalmente pautadas a las que se vincula el desarrollo personal, el cual se asocia a —y es dependiente de— un acertado cumplimiento de lo que ellas demandan. Los psicólogos evolutivos de orientación dinámica (Monedero, 1986) destacan que amar y trabajar satisfactoriamente es lo que cabe esperar de un ser humano desarrollado con normalidad. Hay otras formulaciones afines: convivir, comunicarse con otros, asumir responsabilidades en la vida privada-familiar y en la pública-laboral es el espacio de los quehaceres y retos del desarrollo adulto.

Al ámbito del trabajo se le suele ver relacionado con el desarrollo psicosocial de los adultos, mientras que el desarrollote su personalidad se hallaría más afectado por el devenir de sus relaciones sentimentales, familiares y, en suma, amorosas. La investigación y la teoría psicológica sobre el amor es así, en consecuencia y en máxima media, investigación y teoría sobre la personalidad en la vida adulta. Decir «amor» es una abreviatura para un conjunto complejo de sentimientos, actitudes, prácticas y hábitos, cuya primera manifestación acaso sea el apego infantil del que se habló en el capítulo 5. el amor adquiere variadas facetas a lo largo de la vida y en la edad adulta es, sin duda, una realidad compleja. Sternberg /1989) ha propuesto analizarlo en un triángulo de dimensiones: la de intimidad, o

sentimientos que promueven el acercamiento, el vínculo entre las personas; la pasión, como expresión de deseo y necesidad de unión con otra persona; y la de compromiso o voluntad y decisión de amar y estar con el otro a largo plazo. El propio Sternberg ha perfilado una tipología de las variedades básicas del amor, según el predominio de uno u otro de esos elementos. También ha trazado los grandes rasgos de la historia que a lo largo de la vida adulta suele darse en las relaciones amorosas de pareja; tienden a comenzar por el componente de pasión y, si llegan a consolidarse en el tiempo, es gracias no tanto al compromiso cuanto a la intimidad de un cariño amistoso.

Con las áreas del trabajo y del amor —o de lo afectivo y familiar— guarda relación un tercer espacio en el que también se desenvuelve el comportamiento adulto: el del ocio. Este es la principal prolongación de algo que desempeñó un papel decisivo de la infancia: el juego. También los adultos juegan, aunque de otras maneras, y no sólo en los convencionales juegos y deportes. Lo hacen en aficiones tan variadas como el coleccionismo, los viajes y vacaciones, el buen comer, la caza y la pesca, o los juegos de azar. Juegan algunas personas poco o nada, mientras otras llegan hasta extremos de ludopatía. El más característico y universal de los juegos adultos es el erotismo, que justo en su carácter lúdico aparece a menudo disociado de las relaciones familiares y de amor o afecto.

Valen sobre todo en relación con el ocio las palabras que la experimentada Joan Crawford, en *Johnny Guitar*, le dice al pistolero adolescente, que morirá poco después: «Todo hombre tiene derecho a ser un niño durante algún tiempo». Nietzsche había expresado algo semejante: la transformación en niño como última metamorfosis de la madurez humana, la madurez interpretada como recuperación y plenitud de la infancia. Desde ahí, desde el ocio, es reinterpretable, por cierto, el conjunto de tareas de la vida adulta, incluidas las que derivan de las responsabilidades de trabajo y de familia. S sabido que otras sociedades, otros pueblos, incluso y precisamente los más «primitivos», dedican al trabajo muchas menos horas que nosotros, los occidentales. Pero también para nuestra sociedad nace de ahí un modelo realizable de vida adulta en que las tareas, responsabilidades y deberes de trabajo son vividos como ocio, como fiesta y juego. Ha sido tradicionalmente el modelo del artista, pero lo es o puede serlo asimismo de muchas profesiones, al menos de todas aquellas en las que uno trabaja —en tareas entonces no enajenantes— porque le gusta y disfruta con ello.

4. Adaptación y calidad de vida

No es el ámbito del ocio o del juego, pero sí en aquellos otros donde se plantean las «tareas de desarrollo», pasa a primer plano lo que en definitiva constituye el gran tema y envite comportamental de todo adulto: la adaptación y, en su caso, el afrontamiento del medio, de la realidad circundante y de las adversidades que ésta trae consigo. También en otras edades es preciso adaptarse a nuevas circunstancias y afrontar hechos difíciles o adversos. Incluso el niño ha de hacerlo. Pero hasta la adolescencia no son ni tan importante ni tan explícitas las decisiones adaptativas que la persona ha de realizar para salir adelante. A partir de la adolescencia y en el transcurso de la vida adulta la toma de decisiones y las estrategias para llevarlas a buen término adquieren una relevancia crucial, ante todo para sobrevivir y, en segundo para no secundario término, para vivir con cierta calidad de vida y de experiencias.

La adaptación es necesaria siempre ante situaciones nuevas, y se hace tanto más decisiva cuanto más novedad haya en el entorno. Ahora bien, la sociedad actual se caracteriza precisamente por la aceleración con que las novedades se producen, en rápida sucesión de evento no siempre positivos. Hoy en día hay no sólo desamor y soledad sentimental, sino también más cambios en los amores de una persona y más vidas solitarias en las grandes ciudades; se da no sólo mayor movilidad en el puesto de trabajo, sino también paro e inseguridad en el empleo. Las transiciones en los niños intermedios y últimos de la vida adulta se han vuelto más agudas como consecuencia de situaciones desconocidas en otras épocas históricas y en otras sociedades: el «nido vacío» o abandono del hogar por parte de los hijos que se independizan, las rupturas familiares, la jubilación, mucho más si ésta se produce prematuramente como consecuencia de alguna disfunción sobrevenida.

La tarea esencial es, pues, la de adaptarse con acierto a las nuevas condiciones, tanto sociales como biológicas, que los años traen consigo. A menudo tales condiciones significan daño, adversidad o amenaza para la persona y ésta ha de hacer frente a ellas. Ante circunstancias peligrosas, amenazadoras o estresantes, el sistema adaptativo de la persona se erige en sistema de afrontamiento, de defensa y autoprotección. Por eso forma parte del desarrollo y madurar adulto el despliegue de estrategias de afrontamiento funcionales, ajustadas al medio, a la realidad de cada individuo, mecanismos más o menos deliberados de adaptación a las nuevas circunstancias en los momentos de crisis y de transición. Aparecen así modos distintos de habérselas con la realidad: patrones diferenciales, estilos de comportamiento, algunos de los cuales son adaptativos, mientras otros son patológicos, disfuncionales o condenados al fracaso. La personalidad adulta se perfila principalmente en tales modos de adaptación y afrontamiento (Neugarten, 1973; Vaillant, 1977; Watson y Hubbard, 1996).

Hay adultos que se adaptan a las circunstancias nueva y que afrontan las adversidades, los conflictos y problemas de manera positiva y constructiva: personas competentes, bien integradas, que gozan de la vida y establecen relaciones cálidas y afectuosas, conscientes de sus logros, de sus fracasos y sus proyectos, con una actitud vital activa, optimista, orientada al futuro, con autonomía y autoestima alta, capaces de disfrutar no sólo del sexo y del ocio, sino también del trabajo.

Otras personas en cambio ven su entorno como amenazador. Están, pues, a la defensiva en un comportamiento rutinario, convencional, conformista con las pautas sociales, bajo un gran control de sus propios sentimientos y emociones. Temen no tener quehaceres y tratan de cumplir con una agenda repleta de actividades donde se encapsulan y con las que intentan distraerse no ya sólo del tedio, sino también de afrontar en verdad sus problemas. Suelen poseer un elevado afán de logro, que tratan de satisfacer a toda costa. Pero muchas de sus conductas incurrir de lleno en una sicopatología de baja intensidad: fobias, ansiedad, neurosis, compulsiones, disforia, lo que trae precisamente altos costos para ellos mismos y también para quienes les rodean en casa y en el trabajo.

Los hay que mantienen patrones de conducta impropios de sus años, típicos más bien de edades anteriores. Es el caso del «eterno adolescente». Su imagen se halla envuelta en cierta aureola romántica, de mito de perenne juventud, pero corresponde aun patrón de comportamiento inmaduro y más bien irresponsable, a egocentrismo, narcisismo.

En otros adultos de desarrollo truncado ni siquiera hay algo romántico o mítico, como no sea el mito de Meter pan, del niño que se niega a crecer. Hay sólo parasitismo emocional, necesidad de constante apoyo efectivo e incluso material para sentirse bien, así

como ansiedad, incapacidad para tomar decisiones, sentimientos de inferioridad. Son individuos sin ilusiones, temerosos de todo lo que pueda perturbar su seguridad y confort, preocupados por ser socialmente aceptables y aceptados, y que se resguardan en actitudes pasivas y dependientes.

El repertorio de los patrones diferenciales de conducta en la edad adulta podría continuar con algunos tipos que se hallan ya en los confines de lo claramente psicopatológico. En el polo activo, pero destructivo, están los perpetuos malhumorados, hostiles para todo cuanto les rodea, agresivos y quejosos, suspicaces y competitivos, rígidos, rutinarios. Desde actitudes y valores inflexibles, acusan a las circunstancias de sus propios fallos y fracasos. En el polo pasivo están los totalmente faltos de iniciativa, pesimistas, incapaces de hacer previsiones y de aceptar responsabilidades, con escasas aficiones, con tendencia a exagerar sus problemas. Se consideran inocentes víctimas de unas circunstancias que no estuvo en su mano modificar —lo que en su caso no es cierto— y sin posibilidad alguna de influir en el curso de su vida.

No existe, pues, algo así como un patrón típico de comportamiento adulto, unos rasgos característicos de la personalidad adulta por contraposición a otras edades. En la edad adulta se da psicológicamente de todo. En un enfoque a la vez evolutivo y diferencial son pocos los rasgos que se puedan señalar en el adulto: una cierta estabilización de la capacidad intelectual, una evolución del estilo cognitivo hacia una mayor independencia de campo, reflexividad, capacidad de análisis y escepticismo; y, en lo emocional, una mayor estabilidad afectiva y estabilización de los estados de ánimo y de humor, sobre todo por comparación con la adolescencia. El rasgo acaso más universal y sobresaliente es no tanto de contenidos, cuanto de estructura: la forma del comportamiento adulto es más compleja. La diferenciación interindividual antes citada va de la mano de otra intraindividual, interior a la persona: los adultos manifiestan una complejidad comportamental, cognitiva y afectiva, mucho mayor que los niños.

En los años adultos de adaptación viene a consistir, con más claridad que en años anteriores, en emprender actividades que permitan alcanzar satisfacción consigo mismo y en las relaciones con los demás. Hay, desde luego, infancias felices y las hay desgraciadas. En la infancia, sin embargo, la dicha o desdicha es la procurada por otras persona y no ha dependido del propio niño, que además y por lo general sólo más tarde llega a hacer consciente la memoria de la coloración dichosa o desdichada de aquel tiempo ya pasado. El tema y problema de la felicidad, que no ha solido ser tan explícito en años anteriores, pasa a primer plano, y como tarea, en la vida adulta, en un momento en que se toman decisiones acerca de uno mismo. ¿Cómo se feliz? Es una pregunta que preocupa al adulto y que guía su comportamiento. La cuestión de la satisfacción en la vida se hace crucial: como lograrla, cómo generarla, cuáles son las estrategias funcionales para el «disfrute de la vida». No es ya sólo que la existencia humana apetecible, digna, feliz, sea dispuesta y preparada por el modo de comportarse; es que en realidad consiste ya en ese logro modo de conducta. Ciertamente, muchos elementos de la felicidad, de la calidad de vida, del bienestar y de las satisfacciones dependen de circunstancias exteriores. Pero si en algún momento hay cierto control personal de todo ello, es en la edad adulta. Bajo condiciones externas comparables hay personas que en la plenitud de la vida puede decir «he vivido» (el *vixit*, *vivió*, de la inscripciones funerarias latinas), mientras otras lamentan, con Borges, el «pecado de no haber sido feliz».

5. Cambios, etapas, crisis

Como se señaló en el capítulo 20, durante mucho tiempo los años comprendidos entre la adolescencia y la vejez han sido vistos como de estabilidad y continuidad, sin cambios dignos de nota. Quizá haya sido así en el pasado, cuando apenas había alteraciones en la vida familiar y en la profesión a lo largo de la vida. Aun entonces, con todo, seguramente se producían cambios en las viviendas personales. Desde luego son hoy muchos más visibles. En la vida adulta no hay, ni de lejos, tanta estabilidad como antes pudo creerse. Es una edad, también ella, de transformaciones. También en ella sigue intacto el «potencial de plasticidad» inherente a la persona (Lerner, 1984). Es verdad que el cambio se hace más pausado, a ritmo menos rápido que en la infancia o en la adolescencia. En el decenio entre los 5 y los 15 años de vida se producen desde luego transformaciones más notables que en cualquier decenio adulto. Puede y suele haber semejanza entre adultos con diferencias de edad de 20 y 30 años, mientras que apenas las hay entre niños con escasos años de menos o de más. Pero también en la mitad de la vida se dan cambios significativos, sólo que muy asociados a la biografía individual y no tan ligados a la edad cronológica y a la maduración orgánica como en las edades anteriores.

En la cuestión del cambio o, al contrario, estabilidad en el comportamiento de los adultos, se entremezclan en realidad varios aspectos, relativos

La primera dificultad con que tropieza cualquier hipótesis sobre estabilidad o discontinuidad comportamental en el largo plazo de los años adultos yace ya en el modo de evaluarla. ¿Qué va a considerarse cambio?; y ¿qué estabilidad? Kagan (1981) distingue cuatro modos de evaluar esta última, a saber como: 1) persistencia de una cualidad psicológica, reflejada en cambios mínimos a lo largo del tiempo; 2) estabilidad «ipsativa» (idiosincrásica), o mantenimiento de una misma posición jerárquica de una disposición o patrón de conducta respecto a otras de un mismo individuo; e) estabilidad «normativa», por comparación con un grupo (tomado como referente normativo) en momentos diferentes; 4) semejanza funcional en conductas distintas, pero que responden a procesos similares y a funciones idénticas.

Con el propósito de confirmar modelos no tanto evolutivos cuanto diferenciales o estructurales de personalidad, los estudiosos y teóricos de los rasgos factores o dimensiones personales han tratado de mostrar su alta estabilidad a lo largo de la vida. El modelo de diferencias en personalidad hoy dominante es el de los «cinco grandes factores», un modelo derivado de un «enfoque léxico» que opera a partir del repertorio de vocablos con que el lenguaje ordinario caracteriza a las personas. El modelo ha sido validado en el contexto occidental, aunque no en muchos países ni en sus respectivas lenguas. En él se considera que las dimensiones básicas de la diversidad comportamental entre personas se reducen a cinco, que suelen denominarse: surgencial (o extraversión y asertividad), amabilidad (o agradabilidad), meticulosidad (o escrupulosidad), estabilidad (o control) emocional (frente a neuroticismo) e intelecto crítico (y apertura a la experiencia). Pues bien, en el marco de este modelo ha sido estudiada su evolución en los años adultos con la conclusión general de que permanecen muy estables (McCrae y Costa, 1990). Hay que advertir, sin embargo, que es incierta la adecuación científica del método comparativo entre edades mediante una misma rejilla de análisis, un mismo cuestionario, escala o inventario, sea derivado del

modelo de los «cinco grandes» o de cualquier otro análogo, como el de Eysenck o el de Cattell. No es posible asumir que cualquier instrumento de esa naturaleza sea aplicable y válido por igual y precisamente para medir cambios a los 30 y a los 60 años, por ejemplo

El asunto se complica todavía más porque existen diferencias individuales en el hecho mismo de cambiar o no. Uno de los rasgos más relevantes de las personas consiste justo en ser más o menos estables con el paso del tiempo y más o menos coherentes a través de situaciones. Seguramente encima, hay períodos adultos caracterizados más bien por la continuidad y otros, en cambio, por procesos de transformación. A una periodización de ese género se aplica un enfoque alternativo al considerar los cambios en la edad adulta: el análisis de sus etapas internas desde la adultez temprana, a través de diversos estadios intermedios, hasta la tercera edad. En este enfoque, cada nueva etapa lo es al mismo tiempo de permanencia y de transformación. En cada transición de una a otra no tanto se desmonta cuanto se reconstruye la anterior estructura de personalidad para quedar integrada a la vez que supera en otra estructura más compleja, más madura. En ese relevo de estructuras, en fin, los autores suelen ver o trazar no ya sólo el desarrollo real de las personas, sino un diseño modélico del desarrollo deseable, de un «buen» madurar al que aspirar.

El más insigne precursor de ese análisis fue Erikson (1968) en su bosquejo de distintos momentos de desarrollo de la identidad personal. Esta identidad es para él autodefinición y sentimiento consciente, a la vez que proyecto y esfuerzo por la continuidad del carácter personal, un carácter constitutivamente inscrito, por otro lado, en la génesis —o «epigénesis», en su léxico— del individuo. Erikson supone que la adolescencia es el momento de adquisición básica de esa identidad, como se mostró en el capítulo 18. Más tarde, sin embargo, hay todavía otros tres estadios a los que no asigna un calendario cronológico ni siquiera aproximativo. Dichos estadios de progresiva madurez en la identidad personal se caracterizan: el primero por la reciprocidad de un convivir y compartir plenos en comunicación frente a aislamiento; el segundo, por la generatividad de traer obras o hijos a la existencia frente al estancamiento y esterilidad de la vida; el último, por la integridad de una vida colmada.

Levinson (1978) ha analizado el curso de la vida adulta en una secuencia también de tres períodos, de adultez temprana, intermedia y tardía. Entre ellos se producen transiciones y crisis, en absoluto leves, ni tampoco breves, que demandan opciones vitales y que son reconstrucciones en la estructura de la personalidad. Levinson señala una duración típica aproximada a los períodos de estadios, unos siete años, y también a los de transición, alrededor de cinco años. Unos y otros forman parte del desarrollo humano. A la adultez temprana, hasta los 40 ó 45 años, la ve caracterizada por gran energía y actividad, llena de satisfacciones, pero también con intensas contradicciones y tensiones que pueden llegar a ser abrumadoras. En la adultez intermedia (hasta los 60 años) se amortiguan esas tensiones y las personas se hacen más reflexivas y juiciosas. Sobre la adultez tardía —en realidad coinciden en mucho con la tercera edad— Levinson es ya mucho menos explícito, lo que quizá se corresponde con una de las leyes básicas del desarrollo adulto, que es el de diferenciación creciente: a más años, menos rasgos comunes ente las personas.

También es clásica la periodización de Gould (1978) en momentos cronológicos sucesivos dominados, respectivamente, por los temas de: cuestionamiento de la propia identidad y posibles problemas en trabajo y matrimonio (29 a 34 años); conciencia de que el tiempo es limitado y consiguiente urgencia para alcanzar los objetivos de la vida con un primer reajuste de los mismos (35 a 43 años), nueva acomodación y adaptación de esos

objetivos y de la propia vida (43 a 53 años); mayor tolerancia, aceptación del pasado sin negativismo (53 a 60 años).

Es cuestionable la precisión cronológica de los períodos y transiciones en una extensa edad en que los itinerarios y no sólo los ritmos madurativos de las personas son crecientemente divergentes. Se comprende que en alternativa a los populares modelos de estadios se hayan propuesto modelos de «programación de eventos» que hacen caso omiso de tales tradicionales estadios. Este otro análisis coloca el énfasis del desarrollo adulto no va en períodos y transiciones universales, sino en acontecimientos de distinto origen — socioculturalmente pautados o bien peculiares de la biografía personal— que le suceden al individuo en momentos más o menos oportunos para vivirlos y afrontarlos (Neugarten, 1968). Por otra parte, los perfiles de periodización y descripciones al uso de estadios adultos parecen de limitada validez empírica; corresponde, si acaso, a lo observado en ciertos grupos sociales de medio o alto nivel cultural, pero son de difícil generalización a otros marcos sociales.

Desde luego, no hay *una* crisis única de madurez, de mitad de la vida, cualquier que sea la fecha en que se la coloque. En realidad, hay o puede haber más de una, o también ninguna, ningún período por destacar frente a los demás como singularmente crítico. No tanto a mitad o en el centro, cuanto en medio y a lo largo del camino de la vida adulta pueden producirse crisis y en momentos varios. Como destaca el enfoque de programación de eventos, estas crisis no están sujetas a calendario fijo; son provocadas según el curso biográfico de cada cual y a consecuencia de hechos ya biológicos (una enfermedad o un accidente invalidante), ya de naturaleza social (tener hijos, cambiar de pareja, de trabajo o de ciudad). En la sociedad actual han venido a cobrar especial relieve eventos como la experiencia del nido vacío, la del desempleo o la de tocar techo en la carrera profesional, pero también las ahora más frecuentes separaciones conyugales y, sobre todo, la jubilación, esta última aneja además al hecho biológico de estar envejeciendo. Sobre estas cuestiones se reflexiona con más detalle en el capítulo siguiente. Seguramente el elemento común a las crisis de la edad adulta reside en la toma de conciencia de que pasó ya la juventud, de que muchas ilusiones y expectativas no se han cumplido y, que es peor, no se cumplirán. Es percatarse de las frustraciones y limitaciones de la vida. Una expresión poética de esa melancólica conciencia se halla en unos versos de Jaime Gil de Biedma reproducidos en el Cuadro 22.1.

Cuadro 22.1. No volveré a ser joven

*Que la vida iba en serio
 uno lo empieza a comprender más tarde.
 Como todos los jóvenes, yo vine
 a llevarme la vida por delante.
 Dejar huella quería
 y marcharme entre aplausos.
 Envejecer, morir, eran tan sólo
 las dimensiones del teatro.
 Pero ha pasado el tiempo
 y la verdad desagradable asoma.
 Envejecer, morir,
 es el único argumento de la obra*

Jaime Gil de Biedma

6. La madurez humana

La edad adulta ofrece un buen observatorio para analizar dos temas evolutivos relacionados entre sí y que no son exclusivos de ella: el curso de la existencia humana y la madurez de esta misma existencia contemplada en su integridad.

El tema de la madurez humana conjuga lo empírico y lo modélico, la descripción de cómo son y viven las personas adultas y la exposición de cómo podrían ser y vivir. Además, enlaza el conocimiento psicológico con el análisis ético. La cuestión moral de qué y cómo es una «buena persona» una «vida buena», una «conducta digna» se articula aquí — aunque no se identifica— con la de cómo se desarrollan las personas, cuál es el curso de sus vidas y cómo —bajo condiciones de no frustración externa— con sus acciones contribuyen a una vida deseable. Todo ello, desde luego, da de lleno en la cuestión —de «tarea de desarrollo»— de cómo llegar a ser persona, hombre o mujer; y se aproxima mucho, en fin, a un tema filosófico o de sabiduría: el del significado de la vida humana, un significado que, desde la psicología, puede ser abordado bajo el prisma del curso de un comportamiento y de una vida deseables.

Aunque la edad adulta es en algún sentido el canon evolutivo de una especie (también de la humana), en psicología no hay en rigor algo así como un prototipo o modelo normativo del desarrollo. Sin embargo, no ya la ciencia, sino el sentido común establece algunos juicios de valor: es preferible ser capaz y no incapaz; mejor se feliz que desdichado. A partir de juicios de esa naturaleza, universalmente compartidos, algunos psicólogos ha tratado de describir cómo en la vida adulta se dibujan perfiles de una madurez que vale por vida apetecible.

La convergencia de lo descriptivo y de lo modélico en esta materia suele obtenerse mediante el estudio y descripción de ejemplos de personas, de vidas, que de acuerdo con valores ampliamente aceptados, al menos en nuestra cultura occidental, destacan por su excelencia. Se investigan y describen así vidas y conductas de artistas, científicos, líderes políticos, filósofos o escritores; pero también de personas no tan relevantes y que, de todos modos, han alcanzado una vida lograda, envidiable desde mucho o algunos puntos de vista. Esa investigación y descripción constituye el método más frecuentado para proceder a presentar no ya cómo es la edad adulta a la tercera edad, sino cómo es un «buen madurar» adulto y un «buen envejecer».

La psicología del desarrollo ha solido subrayar el itinerario deseable, cuando no «normativo» o ideal, de devenir adulto. El enfoque de estadios, desde luego, da a entender cuál es la dirección de un madurar adaptativo. Sin necesidad de adoptar tal enfoque, la simple consideración del ciclo vital tiende a esta elemental afirmación: el desarrollo es preferible al no desarrollo. Así que cada modelo empírico y teórico lleva consigo siquiera de manera implícita, cuando no explícita, una cierta idea de la acertada dirección en el hacerse, comportarse y ser adulto (Zacarés y Serra, 1998). Por ejemplo, la teoría del desarrollo del yo, de Loevinger (1976), apunta la dirección y pauta de una creciente complejidad y sofisticación del yo en la organización de la experiencia, en sucesivos grados de autoconciencia y responsabilidad de autonomía individual y de integración o coherencia interna. Sin bosquejo de un perfil de madurez personal no hay teoría completa del ciclo de vida.

Sin embargo, más que los investigadores del ciclo vital, han sido sobre todos los estudiosos de la personalidad en una orientación personalista quienes se han aplicado a diseñar modelos de madurez deseable. Desde una orientación así, Rogers (1961) estima que la personalidad formada consiste no en un estado, sino en un proceso, el de llegar a ser uno mismo (« ¡sé el que eres!», Píndaro) o, lo que es igual, llegar a «convertirse en persona»: abierta a la experiencia, fiel a los propios sentimientos, que se acepta a ella misma y a los demás, a la vez que confía en sí misma y en otros. En parecida imagen, desde una muy popularizada psicología de autorrealización, Maslow (1968) llama persona «autoactualizada» a quien ha llegado a realizar —a hacer actuales— sus posibilidades, su potencial: es una persona creadora, centrada en los problemas, capaz de aceptarse a sí misma, a los demás y a la naturaleza, desprendida, autónoma, con sentido del humor, capaz de «experiencias cumbre», que constituyen vivencias inmediatas de la realidad profunda. Ya en los orígenes de la psicología de la personalidad, Allport (1937) había caracterizado a la persona madura con los rasgos de ampliación del yo, sentido y proyecto de vida, capacidad de autoobjetivación, de intromisión veraz y de humor, y con una filosofía o cosmovisión unificadora de la vida. En la tradición de Freud, que presentó la salud mental como capacidad de trabajo y de goce, de amor gozoso y satisfactorio, Fromm (1947) concreta esa salud y madurez humana en la capacidad de amar, con un amor capaz de suscitar reciprocidad, y de trabajar o actuar de una forma también productiva, creativa. Todo ello, se supone, va acompañado de un tono afectivo de «sentirse bien», de disfrutar de la vida y, asimismo, cuando llega el momento, disfrutar de la vejez.

Como rasgos de la plenitud humana, de la personalidad sana y madura en la edad adulta, pueden señalarse, en suma, la capacidad de comunicación, de amor, de goce, de trabajo, la disposición activa y creativa, la elaboración de un sentido de la propia identidad (véase el Cuadro 22.2). En señalarlo así coinciden ampliamente modelos inspiradores en teorías psicológicas, por lo demás, antagónicas. En cuanto a estilo cognitivo y al pensamiento postformal, caracteriza a las personas en la vida madura hacerse cargo de la complejidad de la existencia humana, perder certidumbres, aunque no todas, ser más perplejas y conscientes de la fragilidad del pensamiento y de las concepciones del mundo con sus insolubles antinomias. No llegan a destruirse las antiguas convicciones, juveniles y tal vez fogosas, pero quedan entre paréntesis o alejadas en la ironía. Es el logro de una cierta «sabiduría de vida» (Sternberg, 1994).

A medida que avanzan los años y se llega a la adultez tardía, a todo lo anterior se añaden —es deseable que se añadan— otros elementos: la serenidad o al menos el deseo y búsqueda de ella, de tranquilidad, el progresivo desasimiento y sentimiento de libertad o liberación respecto a perturbaciones menores y a convenciones sociales, a lo socialmente pautado, el sentimiento de dignidad, el sentido del humor y de la ironía, el reconocimiento de las contradicciones y limitaciones de la vida, la aceptación y la ternura incluso hacia los antagonistas. Todavía hacia la mitad de la existencia, y no sólo en la juventud, mientras buena parte del tiempo de vivir previsiblemente queda aún por delante, en la dirección del porvenir, el sentimiento y la conciencia de la propia identidad van acompañados de un proyecto de vida, en un talante prospectivo. En la adultez tardía, en cambio, cuando la mayor parte de ese tiempo queda detrás, ya en el pasado, dicho sentimiento y tal conciencia se acompañan principalmente de un sesgo retrospectivo de memoria, que toma a cargo la vida entera y trata de conferirle sentido.

Conforme avanza la edad, se va haciendo predominante la relación con el tiempo pretérito, con la memoria y la mirada de anamnesia aceptadora de la vida. Es la hora del recordar reestructivo y del balance autobiográfico, teñido siempre de añoranza y a menudo de melancolía por el tiempo y por los paraísos perdidos, una melancolía, con todo, que puede hallarse impregnada de satisfacción por todo lo hecho y experimentado, para poder declarar, con Neruda, un «confieso que he vivido» que abarca la cosecha de toda una vida en sazón, de una fisonomía personal laboriosamente labrada y bien lograda.

Cuadro 22.2 Una propuesta de madurez (comporta) mental

Una psicología de la personalidad centrada en la acción humana transformadora de la realidad (Fierro, 1993, 1996) conduce a decir que en la edad adulta es psicológica o comportamentalmente maduro quien:

- Es relativamente estable y coherente en su comportamiento, aunque también capaz de cambio adaptativo;
- Es diferente de otras personas como resultado de un proceso de desarrollo diferenciador generado con los años y con la experiencia, proceso que acaba por configurarle como persona singular y única, aunque no rara o excéntrica,
- Se conoce, percibe y valora a sí mismo de modo realista, sin graves distorsiones de su autoconcepto;
- Realiza acciones autorreferidas y autorreguladoras en grado y calidad suficiente para alcanzar con alguna eficacia cierto control sobre su propia vida;
- Es capaz de tomar decisiones razonables relevantes para sí mismo en condiciones de incertidumbre;
- Se adapta a las situaciones, a las circunstancias, a la vez que actúa para adaptarlas a sus propias necesidades;
- Es capaz de afrontar los acontecimientos adversos que le afecta y las situaciones complejas que se le presentan;
- Reacciona para defender espacios de libertad adquiridos —o esperados— y eventualmente amenazados;
- Sabe discernir cuándo está indefenso, a merced de fuerzas externas, y cuándo no lo está, cuándo tiene, al menos en parte, bajo su control las circunstancias de su vida;
- Transforma la actividad biológica —inherente al ser vivo— en actividad, no en activismo de la acción por la acción, sino en secuencias ordenadas de actividades que, al enlazar con acierto conductas consumatorias e instrumentales, dotan la vida de significado;
- Hace de la necesidad —que es a la vez motivación y carencia— virtud y se guía por una sabiduría —o moral— de vida de lo necesario en una jerarquía de necesidades ajustada a razón;
- Desarrolla patrones de comportamiento en curso abierto de acción y no en ciclos repetitivos, cerrados sobre sí mismos y autoperpetuados;
- Gracias a lo cual es capaz de cuidar de sí mismo, de gestionar su propia experiencia de la vida en ordena hacerla satisfactoria al máximo.

Madurez psicológica es, en suma, capacidad de vivir (de sobre-vivir y bien vivir). Capacidad de bien-estar y bien-ser en un mundo cambiante y no siempre propicio

7. el curso de la vida adulta

Hay que preguntarse, en fin, cómo puede ser preparada esa madurez, integridad, plenitud de la vida humana, apetecible y alcanzable en la edad adulta, tardía o más precoz. Mejor dicho, y puesto que todas las edades tienen significado y valor por ellas mismas y en sí mismas, y no como mera preparación a otras, hay que preguntar cuál es el cambio de la vida, el itinerario y proceso de «devenir», la línea de conducta que no sólo conduce sino que también consiste, dentro de cada edad, en una integridad o plenitud así.

Existen, por de pronto, algunas evidencias elementales al respecto. La salud física, en concreto, con el paso de los años cada vez depende más del propio comportamiento, de las pautas y hábitos saludables de conducta adoptados. El bienestar personal, así como la adaptación y la integración familiar y social, si bien dependen en mucho de circunstancias externas, ajenas al propio sujeto, resultan también en medida creciente en las acciones de éste. La integridad, y no sólo física, sino también moral, psicológica, de la adulta, depende de su propia conducta —aprendizaje, hábitos adquiridos, practicados— mucho más que la del niño. En la vida adulta la persona ha pasado a ser relativamente dueña de su destino. No se dispone de la cuna en que se nace, pero sí en algo del hogar que se forma. Como afirmó Camus, todo ser humano es responsable de su rostro — de su fisonomía comportamental— a partir de cierta edad. La biología, con los años, nos hace ineluctablemente mayores. La tarea moral y psicológica de desarrollo es la de hacerse no sólo mayor, sino mejor, más humano y pleno. Infancia y adolescencia pasan por ser, y con razón, las etapas de los aprendizajes básicos, también del aprender a vivir. Pero éste es un largo aprendizaje, que además no se adquiere de una vez por todas. Los humanos tardan mucho en aprender las relaciones fundamentales de la vida.

Pues bien, entre esas lecciones está que las personas pueden hacer no poco por procurarse una experiencia satisfactoria de la vida, y que el grado en que eso sucede se incrementa con la edad. La formalización teórica de una tesis así está en una adecuada articulación de varios procesos diferentes de desarrollo: el ciclo de la vida, el curso de la acción, el curso de la vida.

El enfoque del ciclo vital se refiere característicamente a las edades en cuanto tales, a los procesos evolutivos y de deterioro asociados a la edad o, más bien, a la evolución biológica en cada edad. Es una perspectiva imprescindible en la psicología de la edad adulta. Es, sin embargo, un enfoque que no atiende a las particularidades singulares de esos procesos en función de otros factores, que precisamente se hacen más potentes a los años. Así, los patrones perceptivos y de motricidad del recién nacido se hallan determinados por la programación genética de la especie humana. Por eso mismo en ellos cabe llegar a descripciones y explicaciones generalizables, válidas para todos los individuos y culturas. Por el contrario los patrones comportamentales de los adultos se caracterizan por una creciente diversidad, que corresponde a la variedad de los determinantes socioculturales del comportamiento, pero también al discurrir individual de la vida, de la experiencia, a los aprendizajes y acciones de una persona concreta.

Así, pues, el enfoque del ciclo vital, necesario para captar la maduración y el desarrollo de sus elementos más universales, menos dependientes de la cultura y de la historia personal, resulta insuficiente para describir y explicar otros elementos diferenciales, idiosincrásicos, de cada vida individual adulta. Para aprehender estos elementos hace falta adoptar de modo conjunto y complementario un enfoque del curso de la vida personal y del

curso de la acción. Este enfoque maneja, como modelo y metáfora básica, la trayectoria, itinerario o camino personal de vida, por donde discurre la secuencia de las acciones que el sujeto ha realizado; y resalta que ese itinerario, en parte debido a circunstancias externas y en parte elegido y emprendido por la persona, contribuye a determinar la vida adulta de cada cual.

El curso de la vida personal, englobado dentro del ciclo vital humano, abarca un doble elemento: 1) el curso de las experiencias y vivencias, de los acontecimientos vitales que le han ocurrido a la persona, los hechos en que se ha visto involucrada, las experiencias más significativas que ha vivido y que le han dejado huellas de distinta naturaleza, orgánica, de aprendizaje y otras; 2) el curso de la acción, la secuencia de las acciones de la persona, de sus decisiones adoptadas y realizadas, de sus prácticas, de las conductas suyas que contribuyeron a operar cambios en la realidad exterior o en su propio organismo, en su personalidad. Insistir en el curso de la acción, y no sólo de la vida o las vivencias, coloca el énfasis en lo que el individuo adulto ha hecho y hace, y no sólo en los acontecimientos — experiencias, situaciones, ambiente— en los que se ha visto inmerso.

La Figura 22.1 resume gráficamente los diversos procesos que integran el curso de la vida personal en la edad adulta: de desarrollo de la persona, del sujeto agente; del curso de las experiencias y de las acciones. Las relaciones de causalidad o influencia están representadas en las flechas. Algunas de éstas proceden a partir de factores externos e internos que afecta a las personas como estímulos o, mejor, experiencias (las X). En dirección recíproca otras influencias viven de las acciones (las A) o conductas operantes con las que la persona, a su vez, incide en el medio exterior o bien, mediante conductas autorreferidas, en su propio organismo. La serie de las X configura una historia de experiencias o vivencias, de eventos vividos, de estimulación externa e interna; la serie de las A, una historia de acciones, conductas operantes, prácticas modificadoras de la realidad.

El diagrama distingue dos amplios ámbitos de factores influyentes en el desarrollo de la personalidad: el del propio organismo y el del medio externo. Cada uno de esos ámbitos somete a la persona a un calendario y un ritmo de ciclo vital. Así se muestra que el ciclo de la vida incluye en realidad dos órdenes distintos: el del programa biogénica de la especie humana y se sientes especialmente vulnerables. El mejor modo de desterrar los tópicos es resaltar que tampoco la tercera edad tiene límites exactamente definidos y que se hallan en continuidad con la adultez intermedia y tardía. En realidad, es preferible no hablar de ella como estado o edad, sino como proceso, como envejecimiento. Este es un proceso con base biológica y que comienza muy pronto en la vida, que está en marcha al término de la juventud y que en la vida adulta se combina con procesos de maduración y desarrollo.

Hay dos modos de entender el curso del envejecimiento. El habitual lo restringe a los procesos degenerativos y de reducción en ciertas funciones: al declinar biológico y psicológico. El envejecimiento se ve entonces como el deterioro de un organismo maduro como resultado de cambios ligados al tiempo, esencialmente irreversible y común a todos los miembros de la especie. Frente a este enfoque, hay otro que junto con el declinar destaca el despliegue positivo, también en estos años, de funciones comportamentales que no tienen por qué decaer en ningún momento de la vida. Con los años, con el envejecimiento, no se dan tan sólo deterioros, sino también, conjuntamente, se mantienen e incluso se despliegan ciertas funciones vitales y psicológicas. En todo caso, la historia personal del madurar y envejecer pertenecen asimismo los proceso de complejidad creciente y de diferenciación psicológica que caracterizan al desarrollo.

Envejecer no constituye un proceso simple o unitario, sino un haz de procesos, entrelazados entre sí, aunque no por fuerza sincrónicos. Se produce en distintos niveles — biológico, psicológico, social— en los correspondientes (sub)sistemas o estructuras del organismo y de la personalidad: desde el sistema inmunológico y biológico de supervivencia, hasta el sistema comportamental adaptativo ante las amenazas y las nuevas circunstancias. En correspondencia con la asincronía de los varios procesos de envejecimiento, no hay un solo índice de éste, y, en todo caso, la edad cronológica, pero no coincide con ella, ni varía en conexión mecánica con ella. Una persona «de edad» no es lo mismo que una persona «envejecida». El sujeto que envejece tiene, además de su edad cronológica, varias edades funcionales que corresponden al estado y funcionamiento de sus distintos (sub)sistemas biológicos y psicológicos.

Por otro lado, si alguna relación existe entre el proceso de envejecimiento y el tiempo cronológico, es relación parece darse no tanto con el tiempo transcurrido desde el nacimiento, con la edad cronológica, cuanto con el tiempo que todavía resta de vida hasta el momento de la muerte. Lo que suele resultar comparable y significativo no es lo que un anciano o una anciana ha hecho a los 75 ó a los 85 años, sino lo que ha hecho cierto número de semanas, meses o años antes de su muerte. Hay personas con vitalidad y actividad extrema hasta sus últimos días. Picasso emprendió su último matrimonio a los 79 años y continuaba pintando a los 91. Fue excepcional en el genio, no en la capacidad de una tercera o cuarta juventud. Con la salvedad de enfermedades terminales largas y muy invalidantes, hay ancianos que hasta el final de sus días han llevado una activa vida y no sólo en lo sexual, aunque esto último, por cierto, contribuye mucho a un buen envejecer.

En el envejecer se dan elementos derivados de la constitución biológica del ser humano y de los seres vivos en general. Seguramente por su mayor enraizamiento en la base neurobiológica, la inflexión que con los años sufren ciertas capacidades, como las de percepción, memoria y, en general, procesamiento cognitivo, analizadas en el capítulo anterior, son probablemente de incidencia universal, presentes en los ancianos de todos los pueblos y culturas, con bastante independencia respecto a sus concretas circunstancias y condiciones de vida. Otros elementos psicológicos o psicosociales parecen en cambio muy dependientes de las condiciones sociales y culturales, o bien de las propias e individuales condicionales de vida de cada mujer u hombre envejecido.

¿Existe algo así como un perfil de personalidad en la tercera edad? La respuesta es más bien negativa, a semejanza de lo dicho sobre la edad adulta en general. Los muchos años no transforman a las personas: se limitan a acentuar o atenuar rasgos. Son poco probables los cambios drásticos con el envejecimiento, salvo problemas orgánicos. Sin embargo, en ningún modo se trata de una prolongación meramente mecánica, estable e inamovible. La conducta de la persona que envejece sigue siendo plástica, cambiante. Igual que en otras edades, persiste cierta estabilidad en algunos rasgos, mientras se dan —o pueden darse— cambios en otros. En particular, se ha hallado gran estabilidad en dimensiones de extraversión, neuroticismo, lugar de control y estilos cognitivos; por el contrario, aparecen cambios en estilos de afrontamiento, estilos de defensa, actitudes y valores, autoconcepto y autoestima, motivación de logro, aspiraciones y variables afectivas, como ansiedad y depresión (Lachman, 1989).

Las diferencias principales respecto a la edad adulta seguramente residen en los estados de ánimo prevaletentes: a menudo, una profunda melancolía, pero no por fuerza amargura o desesperanza. El tema a la vez afectivo, actitudinal y adaptativo dominante es el de «desvinculación». El hecho de la jubilación deja a la persona mayor exenta de

responsabilidades y compromisos, desvinculada de tareas; la hace incluso sentirse inútil. Además, en estos años se va produciendo la muerte de otros, familiares y amigos de la misma edad. La persona mayor se siente progresivamente ajena al mundo que le rodea: ya no es su mundo, ya no están allí las personas con las cuales ha crecido y envejecido. Esa desvinculación quizá tiene un valor adaptativo, de reciente desprendimiento, en unos años en que la propia muerte está más cercana. Así que algunos autores entienden que lo mejor para la persona mayor es aceptar esa objetiva desvinculación. Otros, por el contrario, insisten en que lo más satisfactorio es resistirse a ella, pues puede conducir al aislamiento, a la depresión y hasta al suicidio. Las personas mayores que siguen siendo emprendedoras, activas, interesadas por el mundo, por las relaciones y las tareas, por el sexo, viven más tiempo y más felices, afrontan mejor el paso de los años.

La cuestión, en cualquier caso, no es sólo cómo envejecen las personas, sino cómo podrían envejecer mejor (Fierro, 1994). Y las reglas de la calidad en ello son las mismas que en el buen madurar. Quien no ha sabido adaptarse y manejar la adversidad en los años anteriores, tampoco va a hacerlo ahora. Envejecen mejor quienes han tenido que luchar por obtener y mantener un lugar bajo el sol (Scherler, 1992). Mantenerse activo, aunque sea en actividades de ocio, parece ser la mejor receta de un buen envejecer.

Con la mayor edad se adquiere o más bien se agudiza la conciencia del fin próximo. Esta conciencia puede vivenciarse de modos diferentes: con rebeldía, al modo estentóreo de Unamuno en su puro grito por no querer morir; con la serenidad de estoico o de quien ve esta vida como valle de lágrimas. Toda la gama de sentimientos humanos es posible ante la muerte, excepto la alegría, excepcionalmente emergente nada más desde una esperanza religiosa en el más allá. La mayor parte de los estudios sobre las actitudes ante la propia muerte, desde los pioneros de Kübler-Ross (1969), han versado sobre la muerte ya médicamente sentenciada, sobre pacientes en enfermedad terminal a breve plazo. En éstos parece darse un patrón característico de secuencia de sentimientos y actitudes: negación, rabia, negación, depresión, aceptación. Las actitudes ante la propia muerte anunciada a la fecha fija deberían, sin embargo, distinguirse de las de la persona anciana, que sabe próxima esa fecha, pero tan incierta o casi como en cualquier otra edad. Al fin y al cabo, el proceso de envejecer no es el proceso de morir.

En la adultez tardía, la muerte, que en edades anteriores pudo quedar en un horizonte lejano e ignorado, se hace cercana, comparece. Se hace presente, ante todo, porque van muriendo seres queridos de la propia generación. Cada una de estas muertes genera un proceso de duelo de naturaleza distinta a la de la juventud, cuando mueren los padres, que eran de otra generación. El duelo ahora es más difícil de elaborar porque acarrea una creciente soledad y porque despierta la conciencia de que la propia vida se aproxima sin remedio a su término. Es probable que se mezclen muy confusos sentimientos, algunos relativos a la vida, retrospectivos: de fracaso en ella, de pérdida de un tiempo ya irrecuperable, de protesta de injusticias padecidas y acaso por lo que se reputa injusticia intrínseca a la condición humana, a una vida mortal que no ya sólo es sueño (Calderón) o «vanidad de vanidades» (libro de Eclesiastés), sino peor aún, «un cuento de terror y furia contado por un idiota» (Shakespeare). Otros sentimientos son prospectivos, relativos al escaso tiempo que resta y a la muerte; y casi siempre se ven rodeados de fantasmagorías y de miedos: al dolor de la última enfermedad, a la conciencia de los instantes postreros, a lo desconocido, al proceso de agonía de morir, y a lo que haya después de la muerte, sea un más allá, sea la pura inexistencia sin un «después». Algunos ancianos, sin embargo, pueden mirar a la muerte como cuestión de hecho, casi sin

alteración emocional, con naturalidad y neutralidad comprable a la que suscita un árbol que se seca (Bromley, 1977).

El significado —o su creencia— atribuido a la muerte forma parte sin duda de lo más idiosincrásico en las personas. No es sorprendente, pues, que también las recomendaciones filosóficas para un reflexivo madurar del ser humano ante la muerte difieran en extremo. Un polo lo representa Montaigne: «Filosofar —madurar humanamente, cabe glosar— es aprender a morir». El otro, Spinoza: «Un hombre libre —una persona madura, en glosa semejante— en nada piensa menos que en la muerte, y su sabiduría es una meditación no acerca de la muerte, sino de la vida ».

Más acá de la filosofía, y en un orden pragmático, la meditación sobre la vida en la ancianidad consiste principalmente en hacerse cargo de la vida entera de la vivida y hacer balance de ella, revisar cómo se aprovechó o desperdició lo que la vida ofrecía, cómo se cumplieron o frustraron los proyectos, se alcanzaron las metas. Quizá hay tiempo todavía de reparar algunos errores o al menos de reconocerlos y confesarlos. Las manifestaciones de última voluntad, al margen de disposiciones testamentarias de uso y propiedad, tratan a veces de hacer eso: de reparar daños y hace las paces consigo mismo y con otras personas más allá de la línea de la muerte.

En el balance sosegado del final de una vida que aspira a completarse reconciliada, encaja plenamente dentro de su modelo evolutivo lo que Erikson (1968) postula como octavo y último estadio de la identidad personal: el sentimiento y la conciencia de integridad, la acrecentada seguridad de la persona en cuanto al sentido de su existencia y también a sus malogros y limitaciones, incluida la hora más cercana muerte, la aceptación del ciclo vital único y exclusivo de cada uno, la resuelta disposición de defender hasta el último instante la dignidad del propio estilo de vida contra todo tipo de amenazas exteriores. En este momento —Erikson supone— la persona define su identidad en una cierta invocación de trascendencia, en algo así como: «Yo soy aquello que sobrevive de mí».

9. Recapitulación

La anterior presentación de la personalidad en la vida adulta, del madurar comportamental en esa etapa, la más dilatada de la existencia, ha debido ser breve por los obligados límites de un manual básico. Se atuvo a lo esencial; y faltan en ella contenidos y matices de relieve. Al techo deseado de ampliación y profundización hay que remitirle a las referencias bibliográficas que jalonan el texto, colocadas sobre todo como pistas de ulterior estudio. A las citadas cabe añadir ahora la mención de algunos tratados mucho más amplios que este capítulo y disponibles en castellano, como el de Vega y Bueno (1995).

Lo expuesto a lo largo del capítulo puede compendiarse en unas pocas proposiciones, que por otra parte enuncian lo que el estudiante o lector atento ha de retener tras la lectura y estudio:

- 1) La edad adulta es una edad cambiante y no de inmovilidad psicológica. En ella siguen produciéndose procesos significativos que afectan a la personalidad y la

- transforman. Eventualmente, hay hechos críticos y crisis personales que han de afrontarse como tarea o desafíos que la vida y la realidad traen consigo.
- 2) En esos cambios y procesos de da también maduración, desarrollo, crecimiento, y no sólo conservación o mero deterioro asociado al progresivo envejecer. Se dan procesos positivos, en la dirección de una mayor madurez y plenitud humana, incluso en la adultez tardía y en la tercera edad.
 - 3) Destacados procesos de la maduración adulta aparecen determinados por factores socioculturales, pero también por el curso de las propias acciones, cada vez más influyentes a medida que transcurren los años.
 - 4) Como consecuencia del peso de las propias acciones en la propia vida, los adultos difieren entre sí más que los niños y los adolescentes, pero sobre todo son —han sido, han venido a ser— relativamente dueños de su destino. Bajo condiciones de un bienestar objetivo básico, y al margen de accidentes azarosos de la existencia, en la vida adulta y cada vez más con los años, cada cual viene a tener la vida y las experiencias, más o menos felices o desdichas, que se ha venido procurando a su propios actos.

VEGA, José Luis, Bueno Belén y Buz José Luis, “Desarrollo social a partir de la mitad de la vida” En: Desarrollo Psicológico en la adultez y la vejez. Pp. 591-614

**Licenciatura en Intervención Educativa
Desarrollo de la Adolescencia y de la Aduldez
Cuarto Semestre**

23. Desarrollo social a partir de la mitad de la vida

Belén bueno, José Luis Vega y José Buz

En este capítulo, basado en trabajos previos de los autores (Vega y Bueno, 1995; Vega y Bueno, 1996), desarrollamos el proceso de socialización de las personas a partir de la mitad de la vida. Entenderemos pos socialización la adecuación del individuo al contexto social que le rodea: es el resultado de la aplicación de las normas sociales a un individuo y la forma que éste tiene de adaptarse a ellas (George, 1982). Organizaremos el análisis a partir de los diferentes contextos en los que el desarrollo tiene lugar durante la edad adulta y la vejez.

Entendemos que estas etapas de la vida se definen no tanto como una realidad biológica, cuanto como una posición, un estatus socialmente construido. Ello hace que sea imposible estudiar la adultez y la vejez fuera de un contexto social e histórico determinado. Sin duda alguna se puede afirmar que estamos ante etapas con su propia vida y personalidad evolutiva: en ellas, el desarrollo social, cognitivo y personal no se paralizan, sino que continúan. A pesar de las limitaciones físicas y cognitivas a que se aludió en el capítulo 21, son etapas con un gran potencial de desarrollo. Por tanto, plantearemos estas etapas de la vida como una «evolución» individual y social, antes que como una «involución».

Resaltaremos las variaciones en los patrones de envejecimiento, ya que las personas mayores no son un grupo homogéneo. Las diferencias interindividuales se mantienen con la edad y el envejecimiento no enmascara las diferencias individuales debidas al género, la clase

social o el grupo cultural, sino que las modula. Así, por ejemplo, las mujeres ven su envejecimiento de modo más negativo que los hombres; en torno a determinados fenómenos, que iremos describiendo en el capítulo, manifiestan diferencias sensibles respecto a los hombres. En lo que respecta al estatus socioeconómico, se sabe que pertenecer a una clase social alta, con todo lo que ello lleva asociado, produce actitudes más positivas hacia la vejez. Este asunto de las diferencias individuales es muy importante porque va más allá de cuestiones conceptuales y metodológicas. Tomar en consideración dichas diferencias permite a los profesionales especializados elaborar perfiles diferenciales reintervención, individuales y sociales.

La duración cada vez mayor de la vejez obliga al individuo a continuar con su proceso de socialización y adaptación a los contextos en los que se desenvuelve. Podemos ubicar el amplio repertorio de comportamientos de un individuo en una sociedad en los contextos de la familia, el trabajo y la comunidad. Expondremos dichos contextos desde la dimensión más «cercana» al individuo (la familia), a la más «alejada» y con límites más imprecisos (la comunidad). En cualquier caso, debemos tener presente que el significado que damos a la vejez, con sus estereotipos y prejuicios, y con sus connotaciones positivas, es propio de nuestra sociedad. También nuestras estructuras familiares, y nuestras normas sociales, por tanto un ejemplo afectan directamente a las redes y al tipo de apoyo social que van a recibir nuestros mayores.

1. El ciclo vital, las trayectorias normativas y las normas de edad

Como se ha mostrado en el capítulo anterior, en el ciclo vital es un concepto muy amplio que puede traducirse en diferentes cursos o trayectorias vitales. Dichas trayectorias se refieren al conjunto ordenado de acontecimientos que vive cada individuo. Algunos acontecimientos de estas trayectorias se puede repetir de unos individuos a otros, porque siguen una secuencia típica, por lo que es posible hablar de trayectorias normativas. Las trayectorias normativas y el ciclo vital se representan a lo largo del tiempo, dando lugar a un tiempo social, pus la secuencia que se repite de unas personas a otras tiene una importante determinación social. Tal como se ha analizado en el capítulo anterior, el curso de la vida o trayectoria vital se basa tanto en el conjunto de estatus y roles que asume el individuo a lo largo de su vida, como en la serie de acontecimientos relevantes que vive y que configuran su curso vital (Hagestead, 1990).

Las trayectorias normativas remite, pues, a dimensiones sociales normativas, acontecimientos externos que enmarcan la vida desde un punto de vista social. Tales dimensiones agrupan los acontecimientos familiares, laborales y de la comunidad. Estos acontecimientos no tienen un límite cronológico preciso; lo que existe es más bien una secuencia más o menos invariante de acontecimientos en cada una de las trayectorias normativas comunes a las personas de una determinada sociedad. Los aspectos más importantes de las trayectorias normativas son la clasificación de edad que establecen y las normas de edad que llevan asociadas. Las clasificaciones de edad son los mecanismos sociales a través de los cuales las personas aprenden lo que les está permitido hacer y ser, así como lo que se les pide que hagan y sean en un momento determinado; vinculan sistemáticamente la edad cronológica de las personas a un gran número de normas de la sociedad en la que viven. Las normas de edad, o estructuras sociales normativas, son sistemas de control social que determinan la

socialización durante la edad adulta y la vejez; estas normas regulan el proceso de socialización en la etapa adulta y la vejez. A su vez, la socialización permite ubicar a las personas en la estructura social.

Entre las funciones de las normas de edad se encuentran: vincular el individuo a la estructura social; permitir a la gente hacer ciertas cosas y, recíprocamente, exigir que las personas hagan determinadas elecciones: justificar marginaciones y exclusiones en función de edades cronológicas específicas; prescribir roles específicos para el individuo; servir como punto de referencia para valorar la aceptación de la persona en la familia, el trabajo y la comunidad; proponer objetivos a alcanzar a lo largo del curso vital.

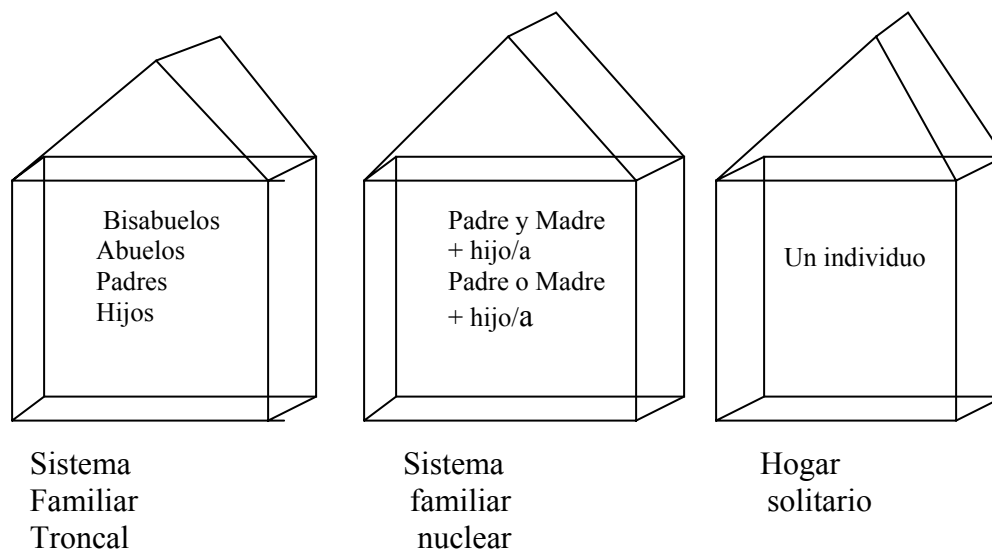
Resumiendo, la organización temporal de todos los elementos de la estructura social determina la socialización de las personas. Los comportamientos característicos de adultos y viejos son inducidos por los elementos componentes de la estructura social característica de su edad. Esta estructura social tiene tanta realidad para la persona mayor como el mundo físico que le rodea.

2. El contexto familiar

2.1 Organización y estructura de la familia

La familia es un grupo humano que permanece unido por la cohesión y la exclusividad en la pertenencia. Constituye el núcleo de la organización social básica, regula la actividad sexual y proporciona un contexto adecuado para criar y educar a los niños. Las familias proporcionan a las personas protección, intimidad, afecto e identidad social (Federico, 1979). La familia es una identidad colectiva que sobrevive a lo largo del tiempo. Se mantiene mediante una serie de ritos, reuniones y costumbres asumidas por personas que las desempeñan en calidad de roles especializados. Quienes asumen estos roles se convierten en figuras centrales de la familia.

Entre los sistemas familiares que, con diferentes trayectorias, aún conviven en nuestro país se encuentran el modelo familiar troncal (en trance de regresión, se caracteriza por la presencia simultánea en el hogar de varias generaciones del linaje familiar), el sistema familiar nuclear (el modelo más consolidado en sus diversas modalidades: pareja

Figura 23.1 Sistemas familiares en la España actual

unida o no por vínculo matrimonial, un solo progenitor con sus hijos soleros) y los hogares solitarios (en ellos reside una sola persona; los hogares solitarios de personas mayores constituyen una de las áreas prioritarias en materia de servicios sociales).

En la sociedad actual se han observado cambios en la estructura, el ciclo y la evolución de la familia, en los roles tradicionales, en la aparición de nuevos roles y en la relación intergeneracionales. Todos estos cambios afectan a la calidad de la relación matrimonial y a las relaciones intergeneracionales dentro del linaje familiar. Del matrimonio en las etapas de la vida humana que estamos considerando es de lo que nos ocupamos a continuación.

2.2. El matrimonio en la edad adulta y la vejez

Según los datos estadísticos (INE, 1998)⁷, el 47,58% de toda la población española está casada. Entre los 35 y los 55 años, el porcentaje sube hasta un 85%. Aparte de por otras consideraciones sociales y económicas, este alto porcentaje se explica porque el matrimonio se supone una fuente de felicidad. Satisface una serie de necesidades fundamentales, asegura la continuidad de la especie a través de la crianza de los hijos, proporciona amistad, afecto y compañía, etc.

Tradicionalmente se había pensado que la satisfacción en el matrimonio de las personas adultas tiene forma de U (Figley, 1973); la mayor satisfacción conyugal se produciría al

⁷ Estos datos hay que tomarlos como orientativos, dado que en casi un 46,28% de los censos no consta el estado civil. Los datos del INE de 1998 pertenecen al Censo de Población del 1 de marzo de 1991. Este Censo es una operación estadística que se realiza cada diez años y permite conocer, además de la estructura básica de la población (sexo, edad, lugar de residencia...), otras características de carácter cultural, económico y social de todos los habitantes del país referidos a un período determinado.

principio y al final de la vida juntos; justo después de contraer matrimonio comienza el declive en la satisfacción, que continúa cayendo hasta alcanzar su punto más bajo con el nacimiento y crianza de los hijos. Según esta visión, los niveles de satisfacción no comenzarían a aumentar hasta que los hijos más jóvenes no abandonasen el hogar. Parte de los problemas pueden proceder de factores añadidos, como la crisis de la mitad de la vida.

En realidad, parece que la evolución del matrimonio durante los años intermedios depende ampliamente de su calidad hasta esos años. Un matrimonio que ha sido relativamente bueno desde el principio, puede estar mejor que nunca. Del amor apasionado de recién casados puede pasar al amor entre compañeros que se intensifica a medida que la pareja comparte alegrías, confianza, fidelidad y una comprensión íntima el uno del otro. En general, las personas mayores casadas, comparadas con las no casadas, tienen niveles más altos de satisfacción vital, salud mental y física, recursos económicos integración y apoyo social, e índices más bajos de institucionalización. Al estar casados tienen menos probabilidad de adoptar comportamientos de alto riesgo y siempre tienen a alguien que pueda cuidarlos. Las parejas que continúan juntas a los 60 años tienen más probabilidades de sentirse felices que las parejas de edad mediana, aunque no más que las parejas jóvenes. Los problemas físicos y la necesidad constante de cuidados, más frecuentes en parejas de más de 70 años, hacen que la satisfacción en el matrimonio tienda a ser menor.

La capacidad para afrontar los altibajos del matrimonio en la vejez depende de la tolerancia mutua. Dicha tolerancia se basa en la intimidad, en la interdependencia y en el sentido de pertenencia recíproca. Los esposos se vuelven hacia ellos mismos cuando desaparece la obligación de cuidar a los hijos y mantener a la familia. El conocimiento de la personalidad del otro y el disfrute de su compañía se convierten en objetivos importantes. En este contexto, estar enamorado sigue siendo el factor principal para el éxito del matrimonio. Los ancianos valoran mucho la compañía y la oportunidad de expresar sus sentimientos abiertamente, así como el respeto de los intereses comunes (Atchley, 1985).

2.2.1 La vida sexual

Las personas adultas siguen teniendo una vida sexual activa no muy diferente de la que tenían en los primeros años de la madurez, siendo la actividad sexual durante la edad adulta una parte vital de la existencia. Los cambios que se producen en este ámbito en la mitad de la vida son menos dramáticos de lo que comúnmente se supone, como se señaló en el capítulo 20. Además, en la actualidad, por factores culturales y generacionales, las parejas adultas pueden percibir una mayor posibilidad de vivir su sexualidad de una forma más libre y satisfactoria.

Las mujeres pueden empezar a sentir los efectos de la menopausia, que se suele acompañar de cierto malestar psicológico y emocional. Junto a las causas de tipo hormonal, la mujer es consciente de que este acontecimiento es el principio de una etapa en la que ya no es fértil y que, por tanto, no podrá tener más hijos. En cualquier caso, los tratamientos médicos, las terapias psicológicas y el cambio de actitudes de la sociedad hacia las personas con menopausia, están haciendo que sus consecuencias sean menos negativas.

En el caso de los hombres, como se mostró en el Cuadro 20.2, los cambios se suelen relacionar con la disminución progresiva de los niveles de testosterona y espermatozoides. También pueden experimentar una reducción de la tensión sexual, una menor frecuencia de las erecciones espontáneas y mayores tiempos de recuperación después de un orgasmo. En

cualquier caso, estos problemas no tienen por qué suponer una disminución en la satisfacción sexual de la pareja.

Las parejas que son conscientes de estos problemas durante la edad adulta todavía pueden planificar unas relaciones sexuales satisfactorias. Existe un estereotipo social que sugiere que es impropio de las personas muy mayores tener relaciones sexuales o masturbarse. Sin embargo, las personas de más de 80 años siguen teniendo una vida sexual activa (Hyde, 1994), siendo los dos factores principales que determinan la vida sexual de los ancianos una buena salud física y mental. Y una experiencia previa de relaciones sexuales satisfactorias y habituales. Por otra parte, se sabe que la satisfacción sexual suele estar relacionada con la satisfacción con el matrimonio, aunque también se sabe que la frecuencia de las relaciones sexuales no lo está. Si fuese así, los niveles de satisfacción en el matrimonio serían cada vez menores, dado que, con la edad, las relaciones sexuales son cada vez más esporádicas. Hay que tener en cuenta que durante la etapa adulta y la vejez se producen importantes cambios fisiológicos: la respuesta sexual es diferente de la que se tenía en la adolescencia; como se vio en el capítulo 20 y como se ha señalado antes, en los hombres, las erecciones son menos frecuentes, suelen necesitar estimulación directa, los orgasmos llegan más lentamente y el tiempo de recuperación es mayor. En las mujeres tras la menopausia, la excitación puede ser más lenta y la lubricación vaginal deficiente. Pero la mayor parte de los expertos no ponen límites temporales para la sexualidad en la vejez. El sexo se puede mantener a lo largo de todo el ciclo vital y, de hecho, la actividad sexual contribuye a la sensación de identidad e intimidad, garantizando además la vitalidad de las personas implicadas. Los ancianos pueden disfrutar de su sexualidad si reconocen sus características y si, tanto ellos como las personas más jóvenes que les rodean, toman estas características como normales y saludables (López y Olazábal, 1998).

2.2.2 El nido vacío

Cuando todos los hijos han abandonado el hogar comienza para los padres lo que se define como la situación de «nido vacío». El proceso de independencia de la familia suele coincidir con la edad adulta intermedia de los padres, edad en que los hijos terminan su adolescencia. Para los padres, ver que los hijos se están haciendo adultos lleva implícito considerarse a sí mismos como personas mayores, lo que a veces puede aventurar la distancia generacional con los hijos.

El ajuste necesario a esta situación de pérdida suele ser mayor para la mujer si ésta se ha dedicado por entero a desempeñar el rol tradicional de criar a los hijos; no obstante, aunque sientan pena y aflicción cuando los hijos se van de casa, la mayoría de las mujeres experimentan también ciertos sentimientos de liberación. El sentimiento de pérdida experimentado ante la situación de nido vacío se produce también en los hombres, aunque es de diferente naturaleza, pues frecuentemente reaccionan frente a la partida de los hijos con remordimientos por no haber estado más tiempo con ellos. El lado positivo es que al matrimonio aún le pueden quedar muchos años para realizar actividades que hasta ahora no habían podido llevar a cabo (viajes, reuniones con amigos, estudiar, etc.).

2.2.3 Las relaciones con los hijos y los hermanos

El retraso en la edad de contraer matrimonio por parte de sus hijos y el incremento de la esperanza de vida por parte de sus padres, hace que el matrimonio adulto se encuentre con una doble tarea: satisfacer las necesidades de unos hijos aún no independizados y cuidar de unos padres cada vez con más dificultades físicas y psíquicas.

Cada vez más, los hijos toman sus propias decisiones sobre su vida. Frecuentemente, los padres tienen que enfrentarse al hecho de que la dirección de estas decisiones no es la que los padres elegirían, pidiendo incluso ser la opuesta. Esta aceptación suele resultar difícil para muchos padres, con lo que esta etapa de la convivencia puede ser difícil para toda la familia. Más tarde, cuando los hijos se casan los contactos con ellos suelen ser frecuentes, especialmente durante los primeros años: los visitan con frecuencia y les ayudan económica y afectivamente, así como en el cuidado de los nietos. Así, durante la adultez media, los padres continúan dando a sus hijos más de lo que reciben de ellos. Posteriormente, a medida que van envejeciendo, el balance de la ayuda tiende a cambiar.

Cuando los años de la paternidad activa han terminado y todos los hijos se han marchado del hogar, los padres siguen siendo padres. Los papeles de padre para con los adultos jóvenes y de abuelo para con los hijos de éstos plantean nuevos problemas y requieren nuevas actitudes y comportamientos. Cuando la persona mayor se va a vivir con alguno de los hijos y con los hijos de éste, da lugar a lo que se conoce como escenario multigeneracional. La convivencia en dicho escenario necesita siempre de un ajuste, siendo frecuentes los problemas de convivencia, particularmente cuando los roles de cada una de las generaciones no están bien definidos (Sussman y Sussman, 1991). En general, los padres siempre ven a sus hijos como los continuadores de lo que ellos han sido. Por otra parte, los hijos buscan su propia autonomía y vivir de modo independiente de sus padres. Esta divergencia hace que los padres minimicen los conflictos con los hijos, y que éstos los maximicen con sus padres.

Cuando cada uno vive en un hogar diferente, las personas mayores suelen tener más contactos con sus hijas que con sus hijos. A su vez, las hijas también se sienten más cercanas a sus padres y menos independientes de ellos que los varones. Sea como quiera, no parece que se confirme la creencia generalizada de acuerdo con la cual los lazos familiares y los sistemas de apoyo hacia las personas mayores se han debilitado. De hecho, quizá como consecuencia del retraso en su emancipación, los hijos pasan más tiempo con los padres o con los abuelos (Jerrome, 1991). Por otra parte, en épocas de crisis económica, algunos padres se encuentran con hijos que no se independizan cuando ellos querrían, permaneciendo en la casa de los padres mucho más tiempo del esperado, tal como está ocurriendo en España en los inicios del siglo XXI. Para la mayor parte de los padres, la permanencia prolongada de los hijos en el hogar tiene algunas ventajas (ayuda en las tareas del hogar, atención a los hijos más pequeños, mayor proximidad entre los miembros de la familia), sin que el matrimonio parezca por ello resentirse.

En algunos casos, los hermanos asumen el papel de confidentes, estableciéndose con ellos una relación próxima y de apoyo emocional. No es frecuente que los hermanos den un apoyo tangible y material, ya que esto es más característico de los padres. Por otra parte, los acontecimientos críticos en la vida de los hermanos, tales como su matrimonio, o la enfermedad o muerte de los padres, llevan a replantearse las relaciones que se mantienen con ellos. La forma en que los hermanos proporcionan cuidados a sus padres depende tanto de la historia pasada, como del futuro que esperan de su relación. Los hermanos que valoran altamente la relación entre ellos y la que tuvieron con sus padres, se muestran más proclives a compartir las

tareas del cuidado de sus padres; por el contrario, los que tienen una relación menos intensa con los hermanos y tuvieron una relación menos estrecha con los padres, ven como algo no deseable la idea de compartir tales cuidados.

2.3 El divorcio

En el pasado, la mayor parte de las parejas cuyo matrimonio no iba bien permanecían juntas «por el bien de sus hijos». En la actualidad, parece que las razones emocionales o afectivas para mantener el matrimonio prevalecen sobre las demás. En el período que va desde los 35 a los 44 años de edad, algo más del 3% de las personas se encuentran en situación de separación o divorcio, siendo el indicado el período durante el cual se registra una mayor tasa de divorcios entre las parejas españolas. La cantidad de personas que se divorcia a partir de la jubilación disminuye notablemente, de manera que de los 65 a los 74 años los divorciados y separados suponen el 0,69%, porcentaje que disminuye hasta el 0,39% para los mayores de 75 años (INE, 1998).

Las tasas actuales de divorcio en la etapa adulta y la vejez se han de interpretar más desde una perspectiva generacional que cronológica. Las generaciones más jóvenes viven una serie de condiciones económicas y sociales que les facilitan el divorcio. Además de otros factores, la mayor incidencia actual del divorcio está asociada a la independencia económica de las mujeres, a que los obstáculos legales se han reducido, a una menor oposición religiosa y a una mayor aceptación social del divorcio y de las personas divorciadas. En ocasiones, el divorcio se relaciona también con el fenómeno del nido vacío que se acaba de comentar; los hijos se independizan, la pareja tiende a quedarse sola y este cambio en la estructura familiar puede conducir a una crisis personal y marital que desemboque en divorcio.

Un acontecimiento que a veces se ha relacionado también con el divorcio es la llamada crisis de la mitad de la vida, sobre la que se ha reflexionado en el capítulo anterior. Esta crisis, que ha sido detallada por Levinson (1986), se produciría en torno a los 40-45 años, estando caracterizada por cambios de personalidad y de estilo de vida; hay una conciencia de lo limitado de la vida, de que no se vive eternamente; se mira al presente antes que al futuro, viviendo el día a día con intensidad. En esta crisis se toma conciencia de que el tiempo se ha vuelto más corto y de que si no se ha alcanzado la satisfacción que se esperaba, se deben hacer cambios con rapidez. El individuo busca el significado de su vida y un cambio hacia sí mismo y la sociedad. Sin embargo, hoy día se duda de la universalidad de la crisis de mitad de la vida. Por ejemplo, se cuestiona su aplicabilidad generalizada al género femenino y, para hombres y mujeres, se duda de que en todos suponga una transición marcada por una gran confusión. Lo más probable es que el paso de la edad adulta intermedia se haga con relativa tranquilidad. No obstante, esta etapa de crisis está arraigada en el «saber popular». Es posible que se continúe hablando de ella porque algunos acontecimientos que suceden a esta edad tienden a ser muy bien recordados por las personas que rodean al individuo; si tomamos como ejemplo el divorcio, se recordará muy bien que «un cuarentón» se ha divorciado y vuelto a casar con una chica mucho más joven que él, y que ha cambiado su viejo coche por un automóvil deportivo. Este tipo de cambios en la vida de las personas son perceptivamente muy notables.

Las dificultades para adaptarse al divorcio se ven incrementadas en determinadas circunstancias. Así, el divorcio puede ser especialmente difícil para las mujeres que se encuentran en la mitad de la vida y que han dedicado muchos años a ejercer principalmente el papel tradicional de ama de casa. Por otra parte, las personas que se divorcian después de los 50 años tienen más problemas para adaptarse a los cambios que las personas más jóvenes, entre

otras cosas porque las personas más mayores manifiestan menos esperanzas de futuro (Goldscheider, 1994).

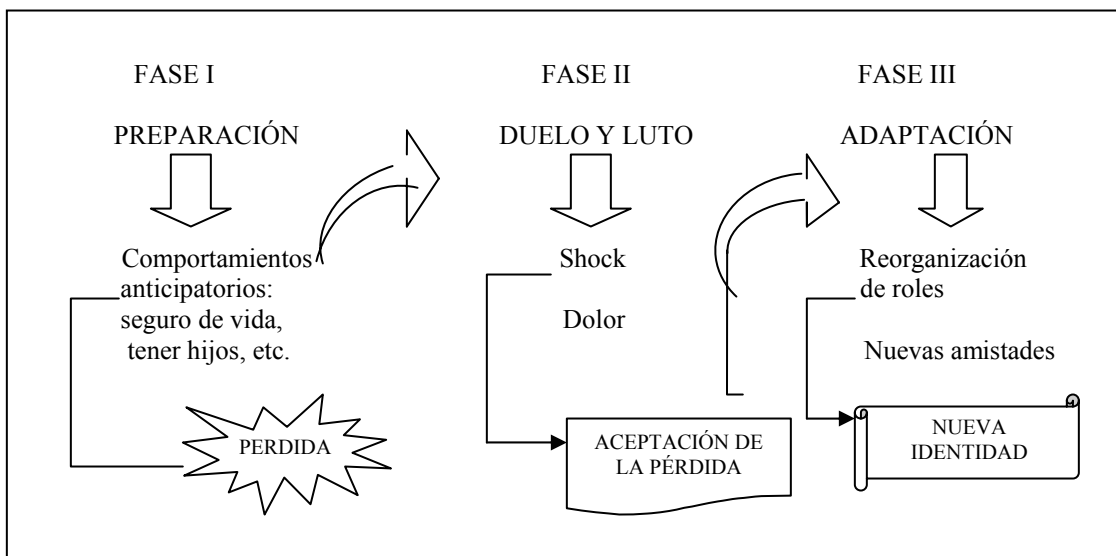
El ajuste después del divorcio parece estar asociado a los recursos económicos, a la educación, y a las redes sociales con familiares y amigos. En este sentido, el nivel de satisfacción de las mujeres divorciadas en las relaciones con los amigos y las actividades extralaborales es mayor que el de los hombres. De todas formas, en ambos sexos el divorcio es un acontecimiento vital con gran repercusión en la salud mental de las personas implicadas. Así, entre las personas mayores de ambos sexos la tasa de enfermedad y muerte es más alta entre divorciados, tal vez porque se trate de personas que viven solas y que no disponen de los apoyos y los programas de asistencia social necesarios.

2.4. La viudedad

La pérdida del cónyuge conlleva no sólo la pérdida del rol de esposo o esposa, sino también el desempeño de lo que podríamos llamar un nuevo rol social: el de viudo o viuda. Para la sociedad y ellos mismos, las personas viudas comienzan a ser vistos como individuos en soledad; por su parte, estas personas comienzan a relacionarse más con personas que también están viudas o solteras, relacionándose menos con otros matrimonios. De acuerdo con Heinemann y Evans (1990), el proceso de ajuste a la viudedad pasa por tres fases. El tiempo para cada una de las fases varía sustancialmente de una persona a otra dependiendo de la edad, el género, la salud, los ingresos económicos y las redes de apoyo. Estas tres fases son:

- Preparación: a partir de una cierta edad, un cónyuge se prepara durante años para la eventual pérdida del otro, particularmente en situaciones de enfermedad prolongada;
- Dolor y luto: comienza en el momento de la pérdida del cónyuge y su duración tiene una variabilidad interindividual muy grande; es lo que se conoce comúnmente como período de duelo;
- Adaptación: el viudo o la viuda comienzan una nueva vida, aceptando su situación, reorganizando sus nuevos roles y haciendo nuevos amigos; se puede decir que la persona desarrolla una nueva identidad.

FIGURA 23.2 Fases de la viudedad



FUENTE: Heineman y Evans, 1990.

Los ancianos se adaptan con mayor facilidad a la viudedad que los jóvenes y las mujeres se adaptan en general mejor que los hombres, entre otras cosas porque la viudedad supone para ellos realizar una mayor cantidad de ajustes en su vida cotidiana. Algunos estudios indican que los viudos experimentan más problemas de salud, mayor aislamiento social, mayor reducción en los lazos emocionales con la familia y que son muchos menos afectivos que las viudas. No obstante, con el incremento en la edad a la que se produce la viudedad, las diferencias entre hombres y mujeres tienden a atenuarse o desaparecer.

Desde el punto de vista de la salud mental, no debe olvidarse que la viudedad deja a las personas mayores en una situación de mayor vulnerabilidad psicológica general. La viudedad puede afrontarse mejor si la persona comienza pronto a desarrollar un nuevo sentido de identidad y de autosuficiencia, pues una fuerte identidad y una autosuficiencia económica y social predicen una buena adaptación a esa nueva situación. También parecen adaptarse mejor las personas que se mantienen ocupadas en actividades laborales o sociales, entre otras cosas porque esas ocupaciones y relaciones contribuyen al desarrollo de las redes de apoyo que facilitan la adaptación a la viudedad. También los hijos y los hermanos son figuras centrales de apoyo en esta situación, aunque debido a las posibles relaciones de dependencia que pueden establecerse y a la falta de reciprocidad, no cubren todas las necesidades afectivas y sociales de la persona viuda.

2.4 Volver a empezar: casarse de nuevo

Cada vez es más frecuente que las personas que han enviudado o que se han divorciado vuelven a casarse, aunque la disparidad de género es muy acentuada: vuelve a casarse el 20% de los viudos frente al 2% de las viudas. Una de las causas de esta disparidad radica en que las mujeres viven más que sus maridos, por lo que hay menos hombres «disponibles». Además, cuanto mayor sea la mujer, más difícil es que vuelva a casarse. Las normas sociales empujan a los hombres a casarse con mujeres más jóvenes (y frecuentemente de estatus social más bajo que ellos mismos) y el estereotipo social de la mujer mayor suele ser más negativo que el del hombre mayor.

Los matrimonios en segundas nupcias de la gente mayor suelen ser más maduros y realistas que los primeros matrimonios. Quienes contraen segundas nupcias tienen una visión menos romántica de la vida en pareja y son más flexibles en términos de roles y deberes. A pesar de que después del segundo matrimonio puede volver a haber divorciado, los grados de satisfacción son tan elevados como lo fueron en el primer matrimonio si éste fue satisfactorio (Bird y Melville, 1994). Estos segundos matrimonios son más exitosos cuando se basan en el afecto y en la seguridad económica, aunque la buena salud y la aprobación de los hijos parecen contribuir también a su éxito. La mayor parte de las segundas nupcias se forman sobre la base de la compañía. El deseo de ser cuidados es también importante para los hombres, mientras que las cualidades personales del compañero son importantes para la mujer.

2.6 El nuevo rol de abuelo

Salvo contadas excepciones, ser abuelo supone un inequívoco símbolo de que se es mayor. En cada cultura existe una definición de rol de abuelo. La tradición marca intensamente el rol de abuelo, aunque se trata en general de un rol débil que no tiene un estatus fino y delimitado. Por ejemplo, en algunos estudios realizados para comprobar la visión que los nietos tienen de sus

abuelos, se observó que todos los nietos se sentían más cercanos a las abuelas que a los abuelos; que los más pequeños preferían abuelos que les diesen comida, cariño y regalos, mientras que los medianos preferían que hiciesen cosas divertidas con ellos y los mayores que les dejaran hacer lo que quisiesen. Por tanto, el estilo particular de la conducta de los abuelos que se ajusta a las necesidades de los nietos varía con la edad de estos últimos. Por otra parte, la naturaleza y el grado de implicación de los abuelos están mediatizados por las actitudes y decisiones de los padres, que pueden facilitar o dificultar el rol de abuelo.

Los nietos tienen diversos significados para los abuelos, incluyendo el verlos como una fuente de continuidad y de renovación biológica, la oportunidad para ejercer nuevos roles sociales y emocionales, y una fuente potencial de orgullo y logro vicario. Las diferencias interindividuales vuelven muy importantes también a este ámbito.

Existen diferencias en el rol de abuelos en función del género (Kalliopuska, 1994): a diferencia de los abuelos, las abuelas tienden a tener relaciones más íntimas y cálidas con los nietos; los abuelos maternos tienden a ser más cercanos a los nietos que los paternos, siendo su participación particularmente importante en épocas o situaciones críticas; la abuela materna suele ser el abuelo favorito.

Los altos índices de divorcios y de segundas nupcias entre divorciados, están ampliando las redes familiares. La heterogeneidad en las redes que forman los linajes familiares está contribuyendo a redefinir los roles tradicionales de abuelo y de bisabuelo, de manera que es probable que un mismo abuelo deba mantener roles diferentes en función de cada una de las posibles situaciones con las que se encuentre.

3. El contexto laboral

3.1 Motivaciones y significado del trabajo

El trabajo define la etapa de madurez de una persona, siendo un factor que, además de organizar nuestra actividad, nos ayuda a formar nuestro autoconcepto, pues da significado a lo que somos para nosotros mismos y para los demás. No es sorprendente, pues, que el trabajo y la ocupación sean uno de los elementos más importantes en la vida de una persona durante su juventud y su edad adulta, hasta el punto de que nuestra satisfacción vital depende, en gran medida, de nuestra satisfacción con el trabajo. La mayoría de los estudios indican que la satisfacción con el propio trabajo aumenta con la edad; entre trabajadores alemanes, por ejemplo, analizando el mismo empleo, los jóvenes estaban menos satisfechos con sus trabajos que las personas mayores. Las variables que más diferencian a los trabajadores jóvenes de los mayores son: la motivación intrínseca, la identificación con el trabajo, la responsabilidad, y la habilidad para establecer relaciones interpersonales.

Podemos distinguir dos tipos de motivaciones para el trabajo: extrínsecas e intrínsecas. Con toda seguridad, la principal motivación extrínseca para trabajar es la de ganar dinero, pues la consecución más o menos exitosa de dicha meta nos permite tener un determinado tipo de vida. Por su parte, las motivaciones intrínsecas están relacionadas con la necesidad de realizar actividades que nos estimulen y satisfagan, con la llamada ética del trabajo (estamos moralmente obligados a trabajar) y con los roles sociales (definen nuestra función para la comunidad). La motivación intrínseca por el trabajo tiene su propia dinámica evolutiva, de manera que a más edad, mayor valoración del valor intrínseco de trabajo y de las metas laborales, y menor valoración de motivaciones extrínsecas y sociales como el dinero o los contactos sociales (Van der Velde, Feij y Van Emmerik, 1998).

Que el trabajo se vea como una carga o una satisfacción depende, principalmente, de las características del trabajo y la actitud de la persona. El aspecto del trabajo que más estimula intelectualmente a las personas en su complejidad, aspecto relacionado tanto con la inteligencia, como con la creatividad. La complejidad beneficia más a los individuos cuanto mayor es su flexibilidad intelectual, siendo flexibilidad personal y complejidad laboral dos factores que interactúan continuamente a lo largo de la vida de una persona, afectando al programa, al cambio y al desarrollo personal (Vega, 1998).

3.2 Acontecimientos ligados a la productividad

3.2.1 El trabajo en la edad adulta

Hemos hecho ya referencia a la importancia del trabajo y la ocupación. Las personas pasamos nuestra infancia, nuestra adolescencia y parte de nuestra juventud preparándonos para desempeñar una actividad productiva durante la edad adulta. El comienzo de la edad adulta está en buena parte marcado por la elección e incorporación al trabajo. Hacia la mitad de la vida estamos en la cumbre del ciclo ocupacional, o bien en el comienzo de una nueva vocación. En la cumbre del ciclo ocupacional se ejerce más influencia, se gana más dinero y se obtiene más respeto social que en cualquier otro período de la vida. Tradicionalmente, es la etapa para los puestos de poder y responsabilidad. El motivo es la acumulación de experiencia y conocimientos relacionados con el trabajo. Muchos dirigentes económicos, políticos y académicos de nuestra sociedad tienden a estar en esta etapa de la vida.

La mitad de la vida puede también coincidir con el momento en el que algunas personas experimentan una re-evaluación de sí mismos con motivo de la crisis de la mitad de la vida, lo que puede estar en el origen de una nueva vocación. Los cambios de trayectoria laboral pueden también relacionarse con otros factores, como ocurre en el caso de algunas mujeres que ingresan o reingresan en el mundo laboral después de haber terminado la crianza de sus hijos.

La mitad de la vida es también el momento en que el éxito profesional puede no ser tan atrayente como lo era en la juventud. Esto ocurre en aquellas personas que no han alcanzado las metas profesionales que habían anticipado cuando se preparaban para el ejercicio de una actividad. En estos casos, se tiende a evaluar el trabajo como menos satisfactorio, empuzándose a ser más valorados intereses extralaborales como la familia, por ejemplo.

Los trabajadores más adultos son menos idealistas que los trabajadores más jóvenes, tendiendo a fijarse en aspectos a corto plazo del trabajo (paga, condiciones de trabajo, vacaciones, etc), más que en buscar reconocimiento social o aprobación. A pesar de esto, como norma general y como ya se ha indicado, los trabajadores de más edad muestran más satisfacción con su trabajo que los más jóvenes, satisfacción que puede venir de la aceptación de que el trabajo que realizan es el mejor que han podido conseguir. En el caso de adultos más jóvenes es más frecuente que, si no ven cumplidas sus expectativas de realización personal con el trabajo que están realizando, terminen abandonando éste para buscar otro mejor. El incremento en la expectativa de vida, el cambio tecnológico y acontecimientos laborales inesperados pueden llevar a las personas a reorientar sus vidas laborales. Además acontecimientos personales como el divorcio o la viudedad pueden llevar a buscar otro trabajo mejor remunerado. Otras personas, por el contrario, pueden dirigir sus nuevas preferencias hacia una mayor realización personal y hacia un trabajo menos exigente, en el caso de que las cargas familiares hayan disminuido con la salida de los hijos del hogar. Por lo demás, la decisión de permanecer o no en el mismo puesto de trabajo puede depender también de la

satisfacción en términos de desarrollo intelectual, personal y social que el trabajo proporcione al individuo.

3.2.2 el trabajador mayor

Según los datos de la EPA⁸ de 1997 (INE, 1998), un 2% de la población española mayor de 65 años se mantiene económicamente activa. El «trabajador mayor» puede ser definido desde diferentes puntos de vista: utilizando la edad cronológica (personas con una edad superior a la de jubilación obligatoria), la edad funcional (capacidad biológica, psicológica y social de una persona para trabajar), desde un punto de vista social (considerando la edad a la que la sociedad percibe a una persona como mayor) o desde la perspectiva organizacional (en función del rol que se ocupa en la empresa y de la antigüedad en ella). La realidad es que el mercado de trabajo discrimina a los trabajadores que superan los 40 años de edad. Existe, por ejemplo, la creencia de que los trabajadores mayores no son capaces de adaptarse a los cambios de puestos de trabajo.

Sin embargo, las personas mayores tienen mucho que ofrecer a las empresas modernas y deberían ser incluidas en los procesos de entrenamiento y reciclaje. Pueden compensar su disminución en rapidez sacando ventaja de sus habilidades y del conocimiento alcanzado a través de la experiencia. Además, las investigaciones demuestran que los trabajadores mayores son más estables y tienen menos ausencia y accidentes laborales que los jóvenes, y que son capaces de aprender nuevas habilidades (Turner y Helms, 1995).

3.3 acontecimientos ligados a la no productividad

La reflexión sobre la no productividad se relaciona con dos situaciones cuyo significado es muy diferente: el desempleo y la jubilación. Como sobre la jubilación hay mucha más investigación acumulada, nos extenderemos más en relación con ella, pero antes parece oportuno dedicar al menos un párrafo al desempleo.

Las personas mayores de 40 años tienen muchos más problemas que los jóvenes para encontrar un nuevo empleo, agravándose la situación en personas con poca preparación escolar, circunstancia que limita el abanico de puestos laborales a los que puede aspirar. El desempleo aparece en las investigaciones asociado a enfermedades físicas, a trastornos relacionados con la salud mental y a problemas en las relaciones familiares. Las dos fuentes más importantes de estrés asociadas al desempleo son la pérdida de ingresos y la pérdida de autoestima. Cuando más identificada se sienta una persona con su trabajo, cuanto más dependa su valía y su identidad del propio trabajo, mayor será la pérdida de autoestima que se produzca como consecuencia del desempleo. Por su parte, las personas que afrontan mejor la situación del desempleo suelen contar con algunos recursos económicos, no se culpan a sí mismas por haber fracasado, suelen ver la pérdida del trabajo en términos objetivos y cuentan con un fuerte apoyo de su familia y sus amigos. El desempleo puede verse como una oportunidad para reorganizar la propia vida y no sólo para cambiar de trabajo, sino también para reorientar la propia carrera vital (Vega y Bueno, 1996).

⁸ EPA: Encuesta de Población Activa. Esta encuesta agrupa la población en: Activa (ocupados y parados), Inactiva y Servicio Militar. En la encuesta de 1997, la población activa total en España era de 16.121.000 personas. Dentro de ella, el porcentaje de paro era de un 20.8%, del cual un 3,4% pertenece a personas con más de 65 años.

En relación contra la jubilación, los primeros comentarios deben dirigirse a una especie de tierra de nadie constituida por personas que no pertenecen al grupo de personas trabajadoras, pero que tampoco están en las mismas condiciones económicas de los jubilados: los prejubilados. A pesar de que la normativa de la Unión Europea sugiere no incentivar las prejubilaciones, su número en España es cada vez mayor.⁹ Sus reivindicaciones económicas se centran en tener un sueldo lo más parecido posible al de los trabajadores activos, pues, entre otras cosas, de ello dependerá la pensión que recibirán una vez jubilados. Sus reivindicaciones sociales se refieren a que se les permita seguir trabajando como trabajadores de 60 años. La consecuencia social en los países industrializados es que está creciendo el grupo de personas prejubiladas sanas y con recursos personales. La integración social de estas personas se está en buena medida produciendo a través de programas de voluntariado, volviendo a los estudios, u organizando el tiempo de ocio en asociaciones, movimientos culturales, viajes, etc.

Por lo que se refiere a la jubilación propiamente dicha, se ha convertido en un factor de organización social y de regulación del empleo y de la productividad. Actualmente, el 97.87% de las personas españolas mayores de 65 años son económicamente inactivas (INE, 1998). La jubilación es un símbolo social de transición a la vejez, constituyendo para el individuo y para la sociedad un signo de que algo importante ha cambiado y siendo uno de los acontecimientos más importantes de la vida de una persona que contribuye al significado de la vejez en nuestra sociedad (Moragas, 1989). Sin embargo, la jubilación no puede hacerse equivalente a la vejez. Como hemos visto antes, muchas personas se jubilan a una edad temprana y en una situación personal en la que no pueden considerarse viejas. Además, hay gente que nunca ase jubila y otros que vuelven a trabajar después de jubilarse (Atchley, 1993).

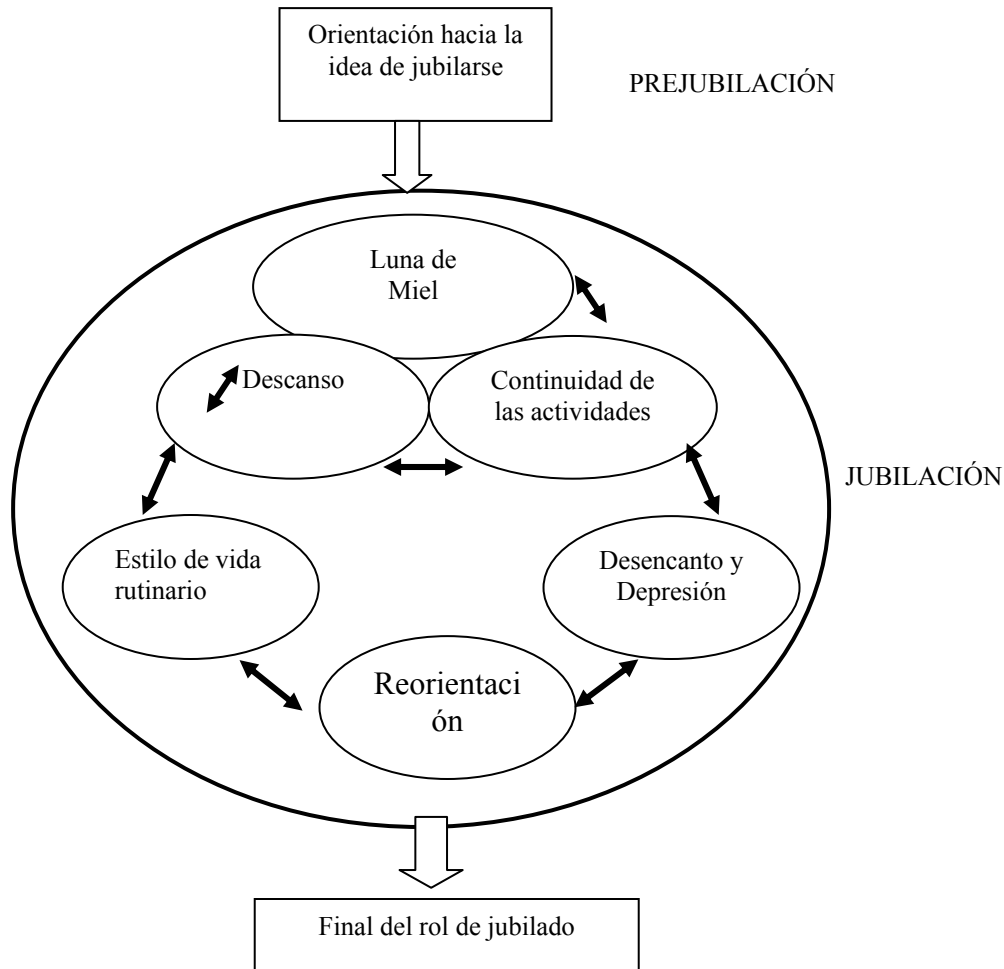
La jubilación no es un acontecimiento que se viva de una única forma. Por una parte, hay que tener en cuenta si la jubilación es voluntaria o involuntaria, anticipada o en su momento, parcial o completa. Además, la forma en que cada uno viva su jubilación dependerá de factores como el estado de salud, los ingresos económicos y la capacidad personal de organización y disfrute del tiempo de ocio. La mejor forma de ayudar a las personas a jubilarse es animándolas a prepararse para la jubilación, proceso que debería comenzar durante la edad adulta, intentando ayudar a las personas a organizar su vida para hacerla más placentera y productiva. Prepararse para la jubilación ayuda a afrontar los problemas de salud, económicos, sociales, y la organización global de toda la vida; y puesto que la jubilación supone una reorientación y organización de los hábitos diarios de vida, cada vez es más frecuente que los trabajadores preparen su período de jubilación. Los cursos de preparación para la jubilación incluyen aspectos sobre el concepto de envejecimiento, el cambio de actitudes, los hábitos de vida saludables, las adaptaciones familiares y sociales, la utilización y aprovechamiento del tiempo libre, los cambios en la economía personal y en la propia vivienda, y los aspectos legales que habitualmente hay que abordar en la edad avanzada (Vega y Bueno, 1996).

Más que un momento concreto, la jubilación es un proceso que pasa por una serie de etapas. Debe entenderse, no obstante, que no todas las personas pasan por todas las fases, pues no se trata de una secuencia invariable; así, por ejemplo, la reacción a la jubilación dependerá del motivo primordial por el cual la persona se jubila, y de la satisfacción que se tenía con la profesión que se desarrollaba. La Figura 23.3 recoge una propuesta concreta en la que se identifican seis fases (Atchey, 1989).

⁹ A modo de ejemplo, el periódico El País, en su edición del domingo 22 de noviembre de 1998, recoge que Telefónica ha presentado un plan para prejubilarse a 9,300 trabajadores mayores de 53 años.

- la fase de prejubilación, cuando el individuo se va formando la idea de jubilarse;
- la fase de jubilación, que puede vivirse de tres formas diferentes: luna de miel (las personas intentan hacer todo lo que desearon), actividad continuada (en este caso, actividades de ocio planificada que constituyen la rutina de la jubilación) y descanso (reducción del tiempo dedicado a cualquier tipo de la actividad);

FIGURA 23.3 Fase de proceso de jubilación



FUENTE: Atchey, 1989.

- etapa de desencanto y depresión, cuando se percibe que las fantasías sobre la jubilación no se cumplen. Esta fase no ocurre en todas las personas;
- fase de reorientación en los casos en que las personas deprimidas pasan por un proceso de reevaluación y construyen percepciones más realistas de su experiencia de jubilación;
- desarrollo de un estilo de vida rutinario, generando alternativas para afrontar rutinariamente los cambios que se han producido como consecuencia de la jubilación;
- fase final, en la que el rol de jubilación se vuelve irrelevante debido a una enfermedad o incapacidad; en tal caso, la enfermedad o la incapacidad producen un cambio de rol de jubilado al de enfermo (Atchley, 1989).

Respecto a las consecuencias de la jubilación, se han propuesto distintas alternativas para describirlas. Una de estas alternativas postula que la jubilación significa el alejamiento progresivo y mutuo entre el trabajador y la sociedad (teoría de la desvinculación); otra sostiene que la mejor forma de adaptarse a la nueva situación producida por la jubilación es mantener unos niveles adecuados de actividad que compensen la pérdida del trabajo (teoría de la actividad); otra propone que en realidad las actitudes y las actividades cambian muy poco después de la jubilación (teoría de la continuidad); finalmente, otra afirma que la relación entre la jubilación y la satisfacción está moderada por el grado en el que se cumplen las expectativas que tiene la persona jubilada respecto de su nuevo estado (teoría de la coherencia): como es fácil imaginar, las diferencias interindividuales, unidas a las múltiples posibles interacciones persona-medio, determinan qué consecuencia o combinación de consecuencias tiene la jubilación para una persona concreta; además, algunas de esas posibilidades puede tener mayor aplicación durante algunas fases de proceso de jubilación que durante otras (Atchley 1992; Fry, 1992).

Por otra parte, no se puede dejar de mencionar que el nivel de satisfacción y el ajuste personal en relación con la jubilación se encuentran modulados por el nivel socioeconómico y la clase social. Entre las personas de nivel socioeconómico alto y medio se encuentran las que menos desean la jubilación y más rechazo muestran hacia ella. Por su parte, las personas de nivel socioeconómico bajo suelen ver la jubilación con más resignación.

3.4. Ocio y tiempo libre en la vejez

A partir de la jubilación corresponde hablar más de actividad que de trabajo. La actividad diaria es fundamental para la satisfacción personal, pues el ocio genera bienestar físico y psíquico y se encuentra muy relacionado con los índices de satisfacción de la vida (Rubio, 1993). Durante la vejez, las actividades de ocio adquieren especial relevancia, dado que al aumentar el tiempo libre, las actividades que lo llenan cobran un significado especial. Sobre todo adquieren relevancia las actividades que van dirigidas al disfrute personal, entre las que destacan las culturales, las turísticas y las recreativas en general (Bueno y Delgado, 1996). La elección de actividades concretas se hace en función del nivel de competencia que la persona se atribuye y de la satisfacción que le proporcionan de acuerdo con sus gustos y normas personales. Por lo general, el nivel de motivación de los mayores para las actividades de ocio es bueno, aunque puede verse disminuido por barreras físicas, culturales, educativas y sociales.

En el ámbito de las actividades culturales, uno de los programas más demandados por las personas mayores son los denominados genéricamente de educación de adultos, expresión que hace referencia a la enseñanza a personas mayores de contenidos que pueden ser prácticos (por ejemplo, manejo de ordenadores). De entretenimiento (ocio, juegos, pasatiempos) y académicos (idioma, alfabetización, etc.). Merece la pena destacar la importante demanda que aún existe en las aulas de alfabetización de adultos, consecuencia del bajo índice de alfabetización de las personas mayores actuales, para las que la escolaridad fue un bien muy escaso. La utilidad de estos programas de educación de adultos no se limita únicamente a la obtención del graduado escolar, pues algunas personas que los demandan están guiados por otras motivaciones (prepararse para manejar mejor un negocio, aprender alguna habilidad para cuando llegue la jubilación, estimular la propia capacidad intelectual, establecer contactos sociales que nutran la red social del individuo) (Vega y Bueno, 1996; Bueno, Vega y Mañanes 1999).

4. Contexto comunitario

4.1 Lugar de residencia de los mayores: la vida independiente, con la familia y en residencias.

El abanico de posibilidades de residencia de las personas mayores va desde la vida totalmente independiente en su propio hogar, hasta la vida en una institución donde se les proporcionan todo tipo de cuidados y servicios. La mayor parte de los ancianos continúan viviendo en sus propios hogares o viven en el hogar de algún familiar; en España, según los datos del Plan Gerontológico Nacional (INSERSO, 1993), el 73% de los mayores de 65 años vive independientemente y sólo el 3% de las personas mayores vive en residencias de ancianos. En la elección influye, principalmente, el estado de salud, la situación económica y la presencia del cónyuge o algún familiar. Obviamente, el tipo de residencia condiciona las relaciones que los padres mantienen con los hijos, con el resto de la familia y con otras personas.

En los últimos años se está potenciando la posibilidad de que la persona mayor esté en su hogar la mayor parte del tiempo posible, para lo que existen servicios que liberan a las personas mayores de las tareas de la limpieza y de cocinar. Una solución institucional intermedia son los centros de día en los que los mayores pasan la jornada diurna, recibiendo todo tipo de servicio y participando en actividades programadas.

La mayor parte de los estudios indica que las personas mayores prefieren vivir cerca de sus hijos, pero no con ellos, deseando mantener su independencia tanto tiempo como sea posible. Las razones que frecuentemente aducen para justificar esta actitud son el deseo de mantener su independencia y privacidad, y para evitar la interferencia y el potencial conflicto con sus hijos (Lobata, 1979). Por otra parte, el bienestar económico de las personas mayores ha contribuido directamente a su independencia, pues las pensiones y la mejora en calidad de vida han incrementado el número de personas mayores que vive de forma independiente, reduciéndose, en consecuencia, la cantidad de ancianos que vive con sus familiares.

Las razones que los mayores esgrimen para irse a vivir con los hijos o con otros familiares son la mala salud o los problemas económicos. Estos hogares multigeneracionales facilitan la interacción y el intercambio de ayuda diariamente. Sin embargo, únicamente aseguran la mutua visibilidad de los miembros de la familia y no contribuyen necesariamente a la calidad ni a la afectividad de las relaciones. En conjunto, parece que las personas que no viven bajo el mismo techo que sus hijos tienen tanta satisfacción y se muestran tan felices como quienes conviven con ellos.

Contrariamente a lo que se cree comúnmente, quienes tienen medios económicos es más probable que vayan a vivir con los hijos, mientras quienes no los tienen, es más probable que ingresen en una residencia. Las residencias de ancianos proporcionan cuidados a tiempo completo. La mayor parte de los residentes son personas de edad muy avanzada que no pueden mantener un estilo de vida autónomo por problemas físicos y psíquicos importantes. Este tipo de lugares requieren de las personas un gran ajuste personal, dada la pérdida de independencia que supone la institucionalización; además, cuando llegan a las residencias las expectativas sobre su propio futuro suelen ser muy negativas. La rapidez con que se resuelven los problemas de ajuste varían mucho de unos ancianos a otros según sus características personales. Para algunas personas, vivir en una residencia es una oportunidad de socialización que hasta

entonces no habían tenido, una ocasión para hacer nuevos amigos o comenzar una relación de pareja.

La mitad de los ancianos que viven en residencias prefieren este modo de vida a la alternativa de vivir en la familia, en caso de tenerla. Tanto la vida que se hace en la residencia, como los servicios que ofrece, producen satisfacción en estas personas, siendo su coste elevado en relación con sus ingresos. Sin embargo quienes no viven en una residencia mantienen un rechazo a esa alternativa. Sería deseable que en un futuro próximo cambiasen tanto la percepción social que se tiene de las residencias de ancianos, como el estilo de vida que se ofrece en ellas.

4.2 Las relaciones sociales

Las relaciones sociales fuera del contexto familiar pueden llegar a ser tan importantes para la persona mayor como las propias relaciones familiares hasta el punto de que en algunos casos y en algunos aspectos, pueden sustituirlas (principio de sustitución). En todo caso, tanto las relaciones familiares como las no familiares son básicas para la socialización y el desarrollo de las personas mayores (Vega, 1992).

Las relaciones sociales afectan a todos los ámbitos de la vida de las personas mayores, contribuyendo al desarrollo de hábitos sociales y a la configuración de su personalidad, pues tienen que desarrollar nuevos hábitos para hacer frecuente a las circunstancias sociales en que se mueven. Además, las relaciones sociales estimulan la mente y el pensamiento, teniendo múltiples efectos beneficiosos sobre la salud y el bienestar. No obstante, las relaciones sociales sólo son una parte de ese bienestar, al igual que ocurre, por ejemplo, con los factores físicos y biológicos.

Las relaciones interpersonales se caracterizan por la pertenencia, la interdependencia y la intimidad (Jerrome, 1991), componentes que se encuentran en mayor o menor grado en todas las relaciones sociales y constituyen la base de la amistad. El grado de pertenencia viene indicado por la aprobación, la aceptación, el sentido de pertenecer a un grupo, el consenso en los valores y un sentido del deber o de la responsabilidad con respecto al grupo, la interdependencia se basa en el intercambio de recursos económicos o de otro tipo:; servicios, consejo, conocimientos, esfuerzo y tiempo; finalmente, la dimensión de intimidad o afecto resulta del grado de atracción que existe, de la confianza, del cariño, del respeto y de la admiración mutua. Las relaciones interpersonales que cuentan con un alto grado de esas tres dimensiones proporcionan un adecuado apoyo social.

Los hombres y las mujeres mayores tienen diferentes patrones de participación social y de relaciones sociales y afectivas en los ámbitos familiar y comunitario. Así, las mujeres manifiestan tener más amigos que los hombres, mostrando también mayor implicación emocional en las relaciones con amigos y vecinos. Igualmente, las mujeres mayores generalmente se implican mucho más que los hombres en actividades y organizaciones de tipo comunitario, mientras que los hombres mantienen una mayor actividad de tipo político. La participación de la mujer en actividades educativas y de reciclaje cultural y profesional es también sensiblemente superior a la del hombre.

Además de las diferencias ligadas al género, deben mencionarse las relacionadas con el estatus socioeconómico. En general, las relaciones sociales de las personas de las clases media y alta tienden a ser más amplias e implican a personas que pueden estar geográficamente más

lejos, mientras las personas de niveles socioeconómicos más bajos centran sus contactos prioritariamente en los vecinos y personas de residencia próxima a la suya.

Un tipo importante de relación interpersonal lo constituye la *amistad*. Una mayoría de las personas de más de 60 años mantienen las mismas amistades desde hace un gran número de años, pero esta etapa de la vida es también proclive a la formación de nuevas amistades, como lo muestra que casi la mitad de las personas que tienen más de 85 años han hecho nuevos. Amigos. La mayor parte de los amigos de la gente mayor son muy parecidos a ellos en edad, estatus, valores e intereses. Además de proporcionar información y entretenimiento, los amigos proporcionan sentimientos de pertenencia, de significado y de estatus social. Por otra parte, parece que la importancia de tener amistades en la edad más madura y la vejez tienen que ver con la percepción de control, es decir con la impresión de que controlan lo que hacen y sus consecuencias la sensación de tener control sobre qué y cuántos amigos tener es quizá ahora más importante que en otras etapas de la vida, dado que el envejecimiento suele conllevar una pérdida gradual de control sobre varios aspectos de la vida, incluida la salud. La voluntariedad que define la amistad hace que en cierto sentido se encuentre más satisfacción en la interacción con los amigos que con los propios familiares (Word y Robertson, 1978). Además, las amistades nutren la red social e incrementan así la posibilidad de obtener apoyo emocional cuando se necesite. Ante acontecimientos como la viudedad o el cambio de domicilio, la amistad puede ser el mejor vehículo para la socialización de las personas mayores.

Las relaciones con familiares y amigos nos hablan de la red social de una persona. Además de ésta, en la vejez se vuelve también muy importante la *red de apoyo*, que cumple la función de proporcionar confianza, compañía y orientación, además de ayuda instrumental (financiera, tareas de casa, etc.), ayuda emocional, y asistencia en la enfermedad y/o en la discapacidad (Antonucci y Jackson, 1989). Las estructuras familiares afectan directamente a las redes sociales de las personas mayores y particularmente al apoyo que reciben. En España, por ejemplo, la figura principal de apoyo suele ser el cónyuge, pero en ausencia de éste, el rol lo desempeña la hija. En otras sociedades, por ejemplo en la japonesa, la figura de cuidadora recae sobre la nueva (Akiyama, Antonucci y Campbell, 1990). Otras fuentes de apoyo importantes son otros familiares y los amigos, aunque el número de figuras que puede proporcionar apoyo emocional es más amplio, incluyendo, por ejemplo, a los niños. Respecto al apoyo emocional, las personas no somos las únicas que podemos darlo: está demostrado que en numerosos grupos de individuos y edades, los animales de compañía proporcionan un tipo de apoyo que repercute directamente en su salud física y psíquica.

En el ámbito del apoyo social vuelven a aparecer como importantes las diferencias de género. Los hombres tienden a identificar a sus esposas como las personas a las que dan y de las que reciben apoyo. Las mujeres, además de el esposo, suelen mencionar más frecuentemente a un mayor número de personas, incluyendo niños, otros familiares y amigos (Antonucci y Akiyama, 1987): Además, las mujeres parecen sentir mayor implicación con la mayoría de la gente en sus redes sociales y experimentar un mayor sentido de responsabilidad, y, aunque hay una tendencia hacia amistades del mismo sexo, los hombres y las mujeres suelen mencionar más a las mujeres como confidentes.

No existe un tipo de apoyo social mejor que otro, pues todo depende de la situación personal de cada individuo y del grado de reciprocidad (Clark y Mills, 1993), aunque en la vejez cada vez hay más probabilidades de que la persona que recibe cuidados no pueda corresponder. De este modo, la relación es cada vez más asimétrica y la persona que es cuidada se encuentra, en cierto modo, en una situación psicológica incómoda.

Las parejas mayores que no tienen hijos tienden a confirmar el principio de sustitución, buscando apoyo social y emocional más en sus hermanos que las parejas que tienen hijos. Sin embargo, cuando vienen los problemas de salud y se deterioran física o mentalmente, el matrimonio se repliega sobre sí mismo, dándose un fenómeno de regresión social, aislándose y centrándose exclusivamente en la relación matrimonial. El principio de la sustitución parece aplicarse únicamente cuando se encuentran con buena salud y disponen de redes de apoyo eficaces y satisfactorias. Pero estas redes son menos viables y accesibles cuando llega el deterioro y cuando la necesidad de una asistencia instrumental aumenta.

El cuidado de una persona mayor, aun siendo el cónyuge o los hijos quien lo lleva a cabo, es una tarea bastante ardua. El bienestar físico y psíquico de los cuidadores se resiente, y su nivel de satisfacción general con la vida tiende a disminuir (Vitaliano, Douhgerty y Siegler, 1994). Suele haber más esposas que esposos ejerciendo el rol de cuidador de su pareja por dos razones principales: los hombres suelen morir antes que sus mujeres y la sociedad sigue viendo a la mujer en el rol de «cuidadora».

Tradicionalmente, las funciones de apoyo, sobre todo en los casos de mayor necesidad, venían siendo asumidas por las familias, pero sin consideramos los factores demográficos y familiares del momento actual, nos encontramos con que el potencial de cuidados de nuestra sociedad está disminuyendo: la familia tradicional española tiende a ser menos frecuente y, con ello, su sistema de valores y su capacidad para hacer frente a los problemas de los mayores. La tendencia demográfica general conlleva la disminución del potencial de cuidados de la familia y del número de posibles cuidadores de cada familia. Las parejas adultas actuales se enfrentan con más frecuencia al cuidado de sus padres que al de sus hijos. En un futuro inmediato, las generaciones intermedias van a estar sobrecargadas, puesto que cuidarán de sus padres y de sus hijos; además, habrá menos hermanos para compartir el cuidado de los padres (Vega, 1993). Serán necesarios otros sistemas u organizaciones que satisfagan la ineludible necesidad de cuidar de quienes ya no pueden cuidarse a sí mismos.

BLOQUE IV

"PERSPECTIVA PSICOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS"

AUSUBEL, P. David, "Resumen de la teoría de la asimilación sobre el aprendizaje y la retención de carácter significativo" En: Adquisición y retención del conocimiento. Pp. 25-50

1

Resumen de la teoría de la Asimilación sobre el aprendizaje Y la retención de carácter significativo

El significado y el aprendizaje, y la retención de carácter significativo

El aprendizaje significativo basado en la recepción supone principalmente la adquisición de nuevos significados a partir del material de aprendizaje presentado. Requiere tanto una actitud de aprendizaje significativo como la presentación al estudiante de un material *potencialmente* significativo. A su vez, esta última condición supone: 1) que el propio material de aprendizaje se pueda relacionar de una manera *no arbitraria* (plausible, razonable y no aleatoria) y *no literal con cualquier* estructura cognitiva apropiada y pertinente (esto es, que posea un significado «lógico»; y 2) que la estructura cognitiva de la persona *concreta* que aprende *contenga* ideas de anclaje pertinentes con las que el nuevo material se pueda relacionar. La interacción entre significados potencialmente nuevos e ideas pertinentes en la estructura cognitiva del estudiante da lugar a significados reales o psicológicos. Puesto que la estructura cognitiva de cada persona que aprende es única, todos los nuevos significados adquiridos también son, forzosamente, únicos.

El aprendizaje significativo no es sinónimo del aprendizaje de material significativo. En primer lugar, el material de aprendizaje sólo es *potencialmente* significativo- en segundo lugar, debe haber una actitud de aprendizaje significativo. El material de aprendizaje puede consistir en componentes que ya sean significativos (como pares de adjetivos) pero cada componente de la tarea de aprendizaje, además de al atarea de aprendizaje en su conjunto (aprender una lista de palabras relacionadas de una manera arbitraria), no son «lógicamente» significativo si el estudiante no tiene una actitud de aprendizaje significativa.

Se pueden distinguir tres tipos de aprendizaje significativo basado en la recepción.

Tipos de aprendizaje significativo basado en la recepción

El aprendizaje representacional (como nombrar) es el más parecido al aprendizaje memorista. Se produce cuando el significado de unos símbolos arbitrarios se equipara con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y muestran para el estudiante cualquier significado que expresen sus referentes. El aprendizaje representacional es significativo porque estas proposiciones de equivalencia representacional pueden estar relacionadas de una manera no arbitraria, a modo de ejemplos, con una generalización presente en la estructura cognitiva de casi todo el mundo desde aproximadamente el primer año de vida: que todo tiene un nombre y que el nombre significa cualquier cosa que signifique su referencia para la persona que aprende.

Definición de conceptos y tipos de aprendizaje de conceptos

Los conceptos se pueden definir como objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen unos atributos característicos comunes y están designados por el mismo signo o símbolo. Existen dos métodos generales para aprender conceptos: 1) la formación de conceptos, que se da principalmente en los niños pequeños; y 2) la asimilación de conceptos, que es la forma predominante de aprendizaje de conceptos en los escolares y los adultos. En la formación de conceptos, los atributos característicos del concepto se adquieren por medio de la experiencia directa, es decir, mediante etapas sucesivas de generación de hipótesis, comprobación y generalización. Sin embargo, a medida que el vocabulario del niño aumenta, los conceptos nuevos se adquieren principalmente mediante el proceso de asimilación de conceptos, puesto que los atributos característicos de los nuevos conceptos se pueden definir mediante el uso, en nuevas combinaciones de referentes ya existentes disponibles en la estructura cognitiva del niño.

Los conceptos constituyen un aspecto importante de la teoría de la asimilación porque la comprensión y la resolución significativa de problemas dependen en gran medida de la disponibilidad, en la estructura cognitiva del estudiante, de conceptos de orden superior (en adquisición subsumida de conceptos) y de conceptos subordinados (en la adquisición de conceptos de orden superior). También es evidente: 1) que los seres humanos interpretan las experiencias perceptivas «en bruto» en función de unos conceptos particulares de sus estructuras cognitivas, y 2) que los conceptos constituyen los componentes básicos tanto del aprendizaje significativo basado en la recepción de proposiciones decorativas como de la generación de proposiciones significativas en la resolución de problemas.

Los conceptos mismos están compuestos de los atributos característicos abstraídos que son comunes a una categoría dada de objetos, eventos o fenómenos, a pesar de su diversidad a lo largo de dimensiones distintas de las que caracterizan los atributos característicos compartidos por todos los miembros de la categoría.

Los nombres de los conceptos

Puesto que los conceptos tienen nombres, como cualquier objeto o evento particular, los conceptos nombrados se pueden manipular, comprender y transferir con más facilidad que los conceptos sin nombre. Los nombres de los conceptos se adquieren mediante un aprendizaje representacional significativo después de que se hayan adquirido los significados de los

conceptos mismos. Naturalmente, este último proceso depende de la existencia de una actitud de aprendizaje significativo y de relacionar de una manera no arbitraria y sustancial los atributos característicos potencialmente significativos del concepto con ideas pertinentes en la estructura cognitiva del estudiante.

Aprendizaje significativo de proposiciones

Aunque el aprendizaje significativo de proposiciones verbales es algo más complejo que aprender los significados de las palabras, es similar al aprendizaje representacional en el sentido de que, después de que una tarea de aprendizaje potencialmente significativo se relacione e interaccione con ideas pertinentes ya existentes en la estructura cognitiva, aparecen nuevos significados. Sin embargo, en este caso, la tarea de aprendizaje, o la proposición potencialmente significativa, consta de una idea compuesta que se expresa verbalmente en una expresión que contiene tanto significados de palabras de carácter denotativo y connotativo como las funciones sintácticas de las palabras y las relaciones entre ellas. El contenido cognitivo diferenciado que genera el proceso de aprendizaje significativo y que constituye su significado es un producto interactivo de la manera *concreta* en que el contenido de la nueva proposición se relaciona con el contenido de ideas pertinentes ya establecidas en la estructura cognitiva. La relación en cuestión puede ser subordinada, de orden superior o una combinación de las dos.

Tipos de aprendizaje proposicional

El aprendizaje proposicional puede ser subordinado (subsumidor), de orden superior o combinatorio. El aprendizaje subsumidor se produce cuando una proposición «lógicamente» significativa de una disciplina particular (plausible, pero no necesariamente válida desde un punto de vista lógico o empírico en el sentido filosófico) se relaciona significativamente con unas proposiciones específicas de orden superior en la estructura cognitiva del estudiante. Este aprendizaje se puede llamar derivado si el material de aprendizaje simplemente ejemplifica o apoya una idea que ya existe en la estructura cognitiva. Se llama correlativo si es una extensión una elaboración, una modificación o una matización de proposiciones previamente aprendidas.

El aprendizaje proposicional de orden superior se produce cuando una proposición nueva se puede enlazar o bien con unas ideas subordinadas específicas de la estructura cognitiva ya existente o bien con un amplio fondo de ideas pertinentes en general de la estructura cognitiva que se pueden subsumir en ella. Por último, el aprendizaje proposicional combinatorio se refiere a los casos en los que una proposición potencialmente significativa no es enlazable con unas ideas específicas subordinadas o de orden superior en la estructura cognitiva del estudiante pero sí lo es con una combinación de contenidos pertinentes en general, y también menos pertinente, de esa estructura. Evidentemente, la mayor parte del aprendizaje proposicional es subsumidor o combinatorio.

Es importante reconocer que el aprendizaje significativo no supone que la nueva información forme una especie de vínculo simple con unos elementos preexistentes de la estructura cognitiva. Al contrario, sólo en el aprendizaje memorista se produce un vínculo simple, arbitrario y no sustancial con la estructura cognitiva preexistente. En el aprendizaje significativo, el mismo proceso de adquirir información produce una modificación tanto de la

información acabada de adquirir como del aspecto específicamente pertinente de la estructura cognitiva con el que se vincula la nueva información. En la mayoría de los casos, la nueva información se relaciona con un concepto o una proposición de carácter específico y pertinente. Por razones de conveniencia, haremos referencia a estos conceptos o proposiciones como *ideas* pertinentes de la estructura cognitiva. Para indicar que el aprendizaje significativo supone una interacción selectiva entre el nuevo material de aprendizaje y las ideas preexistentes en la estructura cognitiva, emplearemos el término *anclaje* para expresar una conexión en el tiempo con las ideas preexistentes. Por ejemplo, en la subsunción, las ideas preexistentes de orden superior ofrecen un anclaje para el aprendizaje significativo de nueva información.

Los procesos del aprendizaje significativo frente a los procesos del aprendizaje memorista

Naturalmente, las tareas de aprendizaje memorista no se dominan en un vacío cognitivo. *Se pueden* relacionar con la estructura cognitiva pero *sólo* de una manera arbitraria y literal que no produce la adquisición de algún significado. Por ejemplo, puesto que los miembros particulares que actúan como estímulo y respuesta en un par dado de adjetivos en el aprendizaje de pares asociados se relacionan entre sí de una manera totalmente arbitraria, no hay ninguna base posible para relacionar de una manera no arbitraria la tarea de aprendizaje con la estructura cognitiva de nadie, y el estudiante también debe recordar literalmente la respuesta a cada palabra que actúa como estímulo (no puede emplear sinónimos).

Naturalmente, esta capacidad de relación arbitraria y literal de las tareas de aprendizaje memorista con la estructura cognitiva tiene algunas consecuencias importantes para el aprendizaje. En primer lugar, puesto que el equipamiento cognitivo humano, a diferencia de un ordenador, no puede manejar con mucha eficacia información que se enlaza con él de una manera arbitraria y literal, sólo se pueden interiorizar de esta manera tareas de aprendizaje relativamente breves y éstas sólo se pueden retener durante breves períodos de tiempo a menos que se dé un intenso sobre-aprendizaje. En segundo lugar, su capacidad de relación arbitraria y literal con la estructura cognitiva hace que las tareas de aprendizaje memorista sean muy vulnerables a la interferencia de materiales similares previamente aprendidos y encontrados de una manera concurrente o retroactiva. Como veremos después, este tipo básicamente diferente de la capacidad de enlace con la estructura cognitiva (arbitraria y literal frente a no arbitraria y no literal) explica la diferencia fundamental entre los procesos del aprendizaje memorista y los procesos del aprendizaje significativo.

Además, el aprendizaje y el olvido de carácter memorista dependen de la adquisición de una fuerza asociativa discreta y de su disminución mediante una exposición a interferencias previas y/o posteriores por parte de elementos discretos similares pero confundibles que o bien ya están almacenados o bien se adquieren después (interferencia preactiva y retroactiva). En cambio, el aprendizaje y el olvido de carácter significativo dependen, en primer lugar, de relacionar material nuevo y potencialmente significativo con ideas pertinentes de la estructura cognitiva del estudiante y, en segundo lugar (y en ausencia de un sobreaprendizaje), de la posterior pérdida espontánea y gradual de la disociabilidad de los nuevos significados, adquiridos mediante esta interacción, de sus ideas de anclaje (subsunción obliteradora). Tanto en el aprendizaje memorista como en el significativo, la misma reproducción del material retenido también está influida por factores como el sesgo cultural o actitudinal y por las demandas circunstanciales específicas del propio contexto de reproducción. Estas diferencias

entre los procesos del aprendizaje memorista y del aprendizaje significativo explican en gran medida la superioridad del aprendizaje y la retención de carácter significativo en relación con el aprendizaje y la retención de carácter motorista.

El aprendizaje basado en la recepción frente al aprendizaje basado en el descubrimiento

Como se decía antes, el aprendizaje proposicional es típico de la situación que predomina en el aprendizaje basado en la recepción, en el que se *presentan* al estudiante unas proposiciones sustanciales cuyo significado sólo debe aprender y recordar. Sin embargo, es importante tener presente que el aprendizaje proposicional también es un tipo fundamental de resolución de problemas verbales o de aprendizaje basado en el descubrimiento. La diferencia principal entre el aprendizaje proposicional tal como se da en las situaciones de aprendizaje basado en la recepción por un lado, y en situaciones de aprendizaje basado en el descubrimiento por otro, reside en si el contenido principal de lo que se debe aprender le es presentado al estudiante o éste lo debe descubrir. En el aprendizaje basado en la recepción estos contenidos se presentan en forma de una proposición sustancial o que no tiene la forma de un problema planteado que el estudiante debe comprender y recordar. Por otro lado, en el aprendizaje basado en el descubrimiento *primero* el estudiante descubre estos contenidos generando proposiciones que o bien representen soluciones a los problemas planteados o bien pasos sucesivos en su solución

En realidad, las variedades de aprendizaje proposicional basadas en la recepción y en el descubrimiento intervienen sucesivamente en etapas distintas del proceso de resolución de problemas.

A pesar de las marcadas diferencias que existen entre ellos. Es evidente que el aprendizaje significativo y el aprendizaje memorista no son dicotómicos en muchas situaciones prácticas de aprendizaje y que se pueden colocar fácilmente en un continuo memorista-significativo. Por ejemplo, el aprendizaje representacional (como en el caso de aprender nombres de conceptos) está mucho más cerca del extremo memorista de este continuo que el aprendizaje de conceptos o el aprendizaje proposicional, porque su proceso incorpora elementos importantes que se enlazan de una manera arbitraria y literal de sus referentes en la estructura cognitiva. A veces también ocurre que el aprendizaje memorista y el aprendizaje significativo se siguen sucesivamente en relación con el mismo material de aprendizaje como, por ejemplo, en el caso de un actor que primero debe aprender significativamente lo que debe decir y luego memorizarlo literalmente para decirlo en escena.

El papel del lenguaje en el aprendizaje significativo

El lenguaje es un facilitador importante del aprendizaje significativo basado en la recepción y en el descubrimiento. Al aumentar la capacidad de manipulación de los conceptos y de las proposiciones por medio de las propiedades representacionales de las palabras y refinar las comprensiones subverbales que surgen en el aprendizaje significativo basado en la recepción y en el descubrimiento, clarifica estos significados y los hace más precisos y transferibles. Por tanto, y contrariamente a la postura de Piaget, el lenguaje tiene un papel (proceso esencial y operativo en el pensamiento en lugar de desempeñar una función

meramente comunicativa. Es probable que, sin el lenguaje, el aprendizaje significativo sólo fuera muy rudimentario (como, por ejemplo, en los animales).

El aprendizaje significativo es activo

Contrariamente también a las creencias expresadas en muchos círculos educativos, el aprendizaje verbal basado en la recepción no tiene que ser necesariamente memorista o pasivo (como suele ocurrir con tanta frecuencia en la práctica educativa real), siempre y cuando se empleen métodos de enseñanza explicativos que estén basados en la naturaleza, las condiciones y las consideraciones evolutivas que caracterizan el aprendizaje significativo basado en la recepción. Y, como demostraremos en capítulos posteriores, el aprendizaje basado en el descubrimiento también puede ser de naturaleza memorista, como suele ocurrir en la mayoría de las aulas, porque no cumple las condiciones del aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo basado en la recepción es un proceso intrínsecamente activo porque como mínimo requiere: 1) el tipo de análisis cognitivo necesario para determinar qué aspectos de la estructura cognitiva ya existe son más pertinentes al nuevo material potencialmente significativo; 2) algún grado de conciliación con ideas ya existentes en la estructura cognitiva, es decir, percibir similitudes y diferencias y resolver contradicciones aparentes o reales, entre conceptos y proposiciones nuevos y ya establecidos; y 3) la reformulación del material de aprendizaje es función del vocabulario y del fondo intelectual idiosincrásico de la persona concreta que aprende.

La naturaleza y las condiciones del aprendizaje significativo, activo y basado en la recepción también exigen un tipo de enseñanza expositiva que reconozca los principios de la diferenciación progresiva y de la conciliación integradora en los materiales de instrucción y caracterizan asimismo el aprendizaje, la retención y la organización del contenido de la materia en la estructura cognitiva del estudiante. El primer principio reconoce que la mayoría del aprendizaje y toda la retención y la organización de la materia es de naturaleza jerárquica, yendo de arriba hacia abajo en función del nivel de abstracción, generalidad e inclusividad. La conciliación integradora se facilita en la enseñanza expositiva si el enseñante y/o los materiales de instrucción prevén y neutralizan explícitamente las similitudes y las diferencias confundibles entre las ideas nuevas y las ideas pertinentes y establecidas ya existentes que están presentes en las estructuras cognitivas de los alumnos.

El aprendizaje significativo es, sobre todo, aprendizaje basado en la recepción

Ya hemos indicado que la adquisición de conocimientos de una materia en cualquier cultura es básicamente una manifestación del aprendizaje basado en la recepción. Es decir, el contenido principal de lo que se debe aprender se suele presentar al estudiante con una forma más o menos final mediante una enseñanza expositiva. En estas circunstancias, del estudiante sólo se exige que comprenda el material y lo incorpore a la estructura cognitiva con el fin de que esté disponible para su reproducción, para un aprendizaje relacionado o para resolver problemas en el futuro.

Sin embargo, pocos recursos pedagógicos de nuestro tiempo han sido repudiados de una manera más inequívoca por los teóricos educativos que el método de la enseñanza expositiva verbal. En muchos círculos está de moda caracterizar el aprendizaje verbal como una simple recitación y memorización de hechos aislados y rechazarlo con desdén como una reliquia arcaica de una tradición educativa desacreditada. Durante las últimas cinco décadas, los programas de actividad, los métodos basados en proyectos, las diversas maneras de maximizar la experiencia no verbal en el aula, el énfasis en el «autodescubrimiento» y en aprender por y para la *resolución de problemas*, se han introducido, en gran medida, en respuesta a la entendida insatisfacción ante las técnicas de instrucción verbal. Totalmente aparte de cuál pueda ser su valor intrínseco, estas actividades surgieron principalmente a causa de las deficiencias generales de la instrucción verbal tal como se practicaba en las escuelas. Por ejemplo, en general se ha aceptado (por lo menos en el ámbito de la teoría educativa): 1) que las generalizaciones significativas no se pueden presentar o «dar» al alumno sino que sólo se pueden adquirir como producto de una actividad de resolución de problemas; y 2) que todos los intentos de dominar conceptos y proposiciones verbales son formas de verbalismo vacío a menos que el alumno tenga una experiencia anterior reciente con las realidades concretas a las que se refieren estas estructuras verbales.

Deficiencias de la enseñanza expositiva

Naturalmente, existen razones adecuadas que explican parte del desencanto suscitado por la enseñanza expositiva y el aprendizaje basado en la recepción. La más evidente de ellas es que la materia potencialmente significativa se suele presentar a los alumnos de tal manera que éstos sólo la pueden aprender *de una manera memorista*. Otra razón menos evidente pero igualmente importante por la que el significado se percibe como un producto exclusivo de las técnicas de aprendizaje basadas en la resolución de problemas y en el descubrimiento, surge de dos graves limitaciones de la teoría del aprendizaje predominante. En primero lugar, los psicólogos han tendido a subsumir muchos tiempos cualitativamente diferentes de procesos de aprendizaje en un solo modelo explicativo. Como resultado, se ha producido una gran confusión en relación con las distinciones básicas entre el aprendizaje basado en la recepción y el basado en el descubrimiento y entre el aprendizaje memorista y el significativo. Por ejemplo, no siempre ha estado muy claro que unos tipos de aprendizaje fundamentalmente tan diferentes como la resolución de problemas y la comprensión de un material verbal presentado tengan unos objetivos diferentes. Además, las condiciones y las técnicas de instrucción que facilitan uno de estos procesos de aprendizaje no son necesariamente pertinentes ni máximamente eficaces para el otro. En segundo lugar, en ausencia de una teoría apropiada para el aprendizaje verbal significativo, muchos psicólogos de la educación han tendido a interpretar el aprendizaje y el olvido de contenidos a largo plazo en función de los mismos conceptos (generalización de estímulos, interferencia retroactiva, etc.) empleados para explicar las formas de aprendizaje memorista típicas del laboratorio. En consecuencia, no es sorprendente que, en términos generales, el aprendizaje basado en la recepción se haya percibido como un fenómeno memorista.

No nos debe sorprender tampoco que algunos de los programas de aprendizaje basados en la enseñanza expositiva y en la recepción más manifiestamente inútiles y mal concebidos que se han empleado en las escuelas hayan provocado un fracaso rotundo en los intentos de aprender de los alumnos, con el consiguiente rechazo de estas prácticas por parte de muchos

enseñantes que se han decantado por los métodos más nuevos basados en el descubrimiento. A su vez, este resultado ha conducido a una visión ampliamente aceptada en los círculos educativos según la cual el método basado en la enseñanza expositiva y en la recepción fomenta el aprendizaje de un verbalismo vacío (en lugar de generalizaciones) desprovisto de todo significado y comprensión. Algunas de estas prácticas expositivas infructuosas tenían las siguientes características:

1. El empleo prematuro de técnicas puramente verbales con alumnos cognitivamente inmaduros.
2. La presentación arbitraria de hechos no relacionados entre sí sin ningún principio organizador o explicativo.
3. La incapacidad de integrar nuevas tareas de aprendizaje con materiales presentados previamente.
4. El empleo de procedimientos de evaluación que se limitan a medir la capacidad de reconocer hechos discretos o de reproducir ideas con las mismas palabras o en el mismo contexto en el que se encontraron originalmente.

Retención y olvido de carácter significativo

El proceso de asimilación en el aprendizaje y la retención de carácter significativo

El aprendizaje significativo sólo contribuye la primera etapa de un proceso de asimilación más amplio e inclusivo que también consta de otra etapa secuencial, natural e inevitable: la retención y el olvido. La teoría de la asimilación explica que, en la etapa de aprendizaje, las nuevas ideas potencialmente significativas del material de instrucción se relacionan selectivamente con ideas pertinentes y también más generales e inclusivas (así como más estables) ya existentes (de anclaje) en la estructura cognitiva. Estas ideas nuevas interactúan con las ideas de anclaje pertinentes y el principal producto de esta interacción se convierte, para el estudiante, en el significado de las ideas de instrucción acabadas de presentar. A continuación, estos nuevos significados emergentes se almacenan (se enlazan) y se organizan en el intervalo de retención (la memoria) con sus correspondientes ideas de anclaje.

Proceso asimilativos en el aprendizaje significativo

En consecuencia, los procesos asimilativos en la etapa de aprendizaje significativo incluyen: 1) el anclaje selectivo del material de aprendizaje a ideas pertinente ya existentes en la estructura cognitiva; 2) la interacción entre las ideas acabadas de presentar y las ideas pertinentes ya existentes (de anclaje), surgiendo el significado de las primeras como producto de esta interacción; y 3) el enlace en el intervalo de retención (la memoria) de los nuevos significados emergentes con sus correspondientes ideas de anclaje. Estos nuevos significados comparten de una manera natural la mayor estabilidad y la correspondiente mayor fuerza de disociabilidad que se producen como resultado de su enlace con sus ideas de anclaje más estables. En este proceso interactivo, las propias ideas de anclaje también se modifican de una manera evidente y en una medida variable tanto a causa de las nuevas ideas de instrucción con las que interactúan como, más adelante, por los nuevos significados emergentes a los que se

unen durante su almacenamiento en la memoria. Naturalmente, esta unión y este almacenamiento de las ideas acabadas de aprender con las ideas de anclaje más estables también se pueden considerar parte del proceso de retención cuando el vínculo ya se ha establecido.

Es evidente que la historia natural del aprendizaje significativo no acaba con la adquisición de nuevos significados. El aprendizaje siempre debe estar seguido de la retención y/o el olvido, que son sus resultados y secuelas naturales. Cualquier cosa que se aprende o bien se retiene o bien se olvida. Se debe admitir que el proceso de asimilación es algo diferente en la retención y en el olvido que en el aprendizaje significativo, pero es comprable tanto en sus manifestaciones psicológicas perceptibles como en sus mecanismos psicológicos subyacentes.

El proceso de asimilación en la retención y en el olvido

Durante el intervalo de retención, los significados que acaban de emerger se almacenan (se enlazan) con sus correspondientes ideas de anclaje. Sin embargo, sólo se pueden disociar y reproducir a partir de sus ideas de anclaje como entidades separadamente identificables por derecho propio durante cierto período limitado de tiempo (a menos que se sobre-aprendan por repetición o ensayo). Cuando la fuerza de su disociabilidad cae por debajo de cierto punto crítico (el umbral de disponibilidad), se produce el olvido o una reducción gradual a las ideas de anclaje en cuestión (subsunción obliteradora). Los factores (variables) de la estructura cognitiva que refuerzan o debilitan la adquisición inicial de los nuevos significados (es decir, la disponibilidad de subsumidos pertinentes y su estabilidad, claridad y discriminabilidad) siguen actuando durante el período de retención en el que los procesos asimilativos psicológicamente activos son funcionales a pesar de la falta de conciencia de los mismos. Éstas es la segunda etapa, o etapa de retención-olvido, de los procesos asimilativos (en el sentido más amplio del término) que participan en el aprendizaje y en la retención de carácter significativo y que subyacen a ellos. Como proceso mantienen una continuidad con los correspondientes actos cognitivos manifiestos del aprendizaje y la retención de carácter significativo.

Sin embargo, la fuerza de la disociabilidad de los significados recientemente adquiridos en relación con las ideas de anclaje a las que se han unido suele disminuir con el paso del tiempo a causa de los procesos asimilativos hasta que llega a ser prácticamente nula. Esto ocurre porque es mucho menos oneroso recordar sólo una idea general no elaborada o sin matices que otra explícita y específicamente elaborada en estos últimos aspectos.

Lo que es común a las dos etapas —el aprendizaje significativo y la retención olvido— y que indica la actuación de los procesos asimilativos, es que las ideas estables y establecidas de la estructura cognitiva interaccionan selectivamente (en virtud de su pertinencia) con las ideas nuevas del material de instrucción (las asimilan) para producir los nuevos significados que constituyen el objetivo del proceso de aprendizaje. Luego, estos significados nuevos se estabilizan mediante su enlace (almacenamiento) con estas mismas ideas de anclaje estables. Cuando se acaban de vincular con estas últimas ideas manifiestan una disociabilidad máxima, pero después muestran gradualmente una disociabilidad menor con el paso del tiempo para reducir la tensión cognitiva generada por su particularidad, sus matices y sus elaboraciones. Estos procesos son manifiestamente similares y asimilativos en los dos casos porque las ideas ya existentes y establecidas en la estructura cognitiva (estados de conocimiento establecidos en el alumno en unas disciplinas particulares) desempeñan el papel de un proceso determinante en la adquisición y la retención de nuevos conocimientos.

Las variables cognitivas, por un lado, y las variables relacionadas con la motivación y la personalidad y de carácter social, por otro, influyen en el aprendizaje y en la retención de carácter significativo por medio de mecanismos diferentes. El olvido también pueden estas influido por ciertos factores (como el «shock del aprendizaje» inicial, la «represión», la suscitación de la reproducción mediante el recuerdo frente al reconocimiento y la hipnosis) que influyen en el umbral de disponibilidad de los significados en cuestión sin alterar en absoluto su fuerza de disociabilidad.

Factores (variables) de la estructura cognitiva y transferencia

Tras haber considerado la naturaleza del significado y del aprendizaje significativo, así como la naturaleza del aprendizaje y la retención basados en la recepción, estamos en posición de considerar ciertos factores cognitivos que facilitan el aprendizaje en clase. Entre estos factores, las propiedades de la estructura de conocimientos ya existente en el momento de aprendizaje (variables de la estructura cognitiva) quizá sean la consideración más importante. Puesto que esto supone, por definición, el impacto de toda la experiencia previa de aprendizaje pertinente en los procesos de aprendizaje en curso, es coextensivo con el problema de la transferencia.

Y hemos planteado la hipótesis de que todas las influencias de las experiencias de aprendizaje pasadas tienen unos efectos o bien positivos o bien negativos en el nuevo aprendizaje y en la retención de carácter significativo en virtud de su impacto en las propiedades pertinentes de la estructura cognitiva. De ser esto cierto, todo aprendizaje significativo también supone necesariamente una transferencia. Es prácticamente imposible concebir algún caso de este tipo de aprendizaje que no se vea afectado de alguna manera por la estructura cognitiva ya existente. A su vez, esta experiencia de aprendizaje en curso produce una nueva transferencia modificando la estructura cognitiva. Por lo tanto, en el aprendizaje significativo la estructura cognitiva. Siempre es una variable pertinente y crucial aunque no esté deliberadamente influida o manipulada para determinar su efecto en el *nuevo* aprendizaje.

De la naturaleza misma de los incrementos de la estructura psicológica del conocimiento por medio del proceso de asimilación, se sigue que la propia estructura cognitiva ya existente —tanto el contenido sustancial de la estructura de conocimiento de un individuo como sus principales propiedades organizativas en el campo de una materia particular en cualquier momento dado— es el principal factor que influye en el aprendizaje y la retención de carácter significativo en ese mismo campo. El material lógicamente significativo (el contenido de la materia en el contexto del aprendizaje escolar) siempre se aprende, y sólo se puede aprender, en relación con el fondo previamente aprendido de conceptos y principios pertinentes de la persona concreta que aprende, y también de la información pertinente que hace posible la aparición de nuevos significados y refuerza su organización y su retención. En consecuencia, es evidente que las propiedades sustanciales y organizativas de este fondo influyen de una manera crucial tanto en la precisión y en la claridad de estos nuevos significados emergentes como en su capacidad de recuperación inmediata y a largo plazo.

Si la estructura cognitiva es clara y estable y está adecuadamente organizada, aparecen significados precisos e inequívocos que tienden a retener su fuerza de disociabilidad o su disponibilidad. Si, por otro lado, la estructura cognitiva es inestable, ambigua y con una

organización nula o caótica, tiende a inhibir el aprendizaje y la retención de carácter significativo. Por lo tanto, el nuevo aprendizaje y su retención se pueden facilitar en gran medida reforzando los aspectos pertinentes en la estructura cognitiva.

Así pues, es común que los detalles de una disciplina dada se aprendan con rapidez en la medida en que se puedan ajustar a un marco contextual que conste de un corpus de conceptos y principios generales estable y apropiado. Cuando intentamos influir deliberadamente en la estructura cognitiva para maximizar el aprendizaje y la retención de carácter significativo, así como la transferencia, llegamos al corazón del proceso educativo.

Por lo tanto, en conclusión, en cualquier disciplina dada se puede influir en la estructura cognitiva del estudiante: 1) de una manera sustancial mediante la inclusividad, el poder expositivo y las propiedades integradoras de los conceptos principios unificadores particulares presentados al alumno; 2) de una manera programática mediante métodos adecuados de presentar, disponer y comprobar la adquisición significativa de una materia empleando un material de instrucción adecuadamente programado y previamente comprobado, y manipulando de forma apropiada tanto las variables cognitivas como las de carácter social y las relacionadas con la motivación y la personalidad.

Variables de la estructura cognitiva

Las variables más importantes de la estructura cognitiva que se consideran en este libro son: 1) la disponibilidad en la estructura cognitiva del estudiante de unas ideas de anclaje específicamente pertinente con un nivel óptimo de inclusividad, generalidad y abstracción; 2) la medida en que estas ideas se puede discriminar de conceptos y principios tanto similares como diferentes (pero potencialmente confundibles) del material de aprendizaje; y 3) la estabilidad y la claridad de las ideas de anclaje.

La estabilidad y la claridad de las ideas de anclaje pertinentes están determinadas principalmente por el hecho de que hayan sido sobre aprendidas o consolidadas por medio de la repetición y/o el ensayo tanto en el mismo contexto como en contextos diferentes. Estos factores de la estructura cognitiva también son importantes por su poderoso efecto en la discriminabilidad de las similitudes y las diferencias entre las ideas nuevas y las ideas de anclaje. Además, también se influye de una manera positiva en la estabilidad y en la claridad si el estudiante domina primero el material de instrucción entro de un contexto homogéneo antes de pasar a contextos más heterogéneos y si se emplean materiales de aprendizaje organizados de una manera secuencial y jerárquica. Es evidente que los principios acabados de mencionar son coherentes en los del «aprendizaje orientado al dominio».

Organizadores previos

Estructura, función y razones para su uso

Un organizador previo es un recurso pedagógico que ayuda a implementar estos principios salvando la distancia entre lo que ya sabe el estudiante y lo que necesita saber para que aprenda nuevo material de una manera activa y eficaz. La situación inmediata que hace que su organizador previo sea conveniente y potencialmente eficaz para salvar esta distancia es el hecho de que, en la mayoría de los contextos de aprendizaje significativo, las ideas pertinentes

ya existentes en la estructura cognitiva son demasiado generales y carecen de un grado suficientemente particular de pertinencia y e contenido para actuar con eficacia como ideas de anclaje para las nuevas ideas presentadas mediante el material de instrucción en cuestión. El organizador previo remedia esta dificultad desempeñando un papel mediador, es decir, teniendo una mayor capacidad de relación y una mayor pertinencia con el contenido particular de la tarea de aprendizaje específica por un lado, y pudiéndose además relacionar con en contenido más *general* de las ideas potenciales de anclaje por otro. También facilita el aprendizaje modificando estas últimas ideas en la dirección del contenido particular del pasaje de aprendizaje (como resultado de que el estudiante lo estudie antes de estudiar el pasaje de aprendizaje).

Para que funcionen con eficacia para una variedad de personas, cada una de ellas con una estructura cognitiva un tanto idiosincrásica, y para proporcionar o modificar ideas de anclaje a un nivel de orden superior, *los organizadores se presentan con un nivel de abstracción, generalidad e inclusividad más elevado que el material nuevo que se debe aprender*. Por otro lado, los resúmenes y las sinopsis que suelen presentar con el mismo nivel de abstracción, generalización e inclusividad que el propio material de aprendizaje. Simplemente ponen de relieve los puntos más destacados del material omitiendo la información menos importante. En consecuencia, básicamente logran su efecto mediante la repetición y la simplificación

Por lo tanto, las razones para emplear organizadores se basan principalmente en:

1. La importancia de tener ideas pertinentes o apropiadas en algún otro sentido ya establecidas y disponibles en la estructura cognitiva para hacer que las nuevas ideas lógicamente significativas sean potencialmente significativas y que las nuevas ideas potencialmente significativas sean realmente significativa (es decir, que produzcan nuevos significados), además reofrecerles un anclaje estable.
2. Las ventajas de usar las ideas más generales e inclusivas de una disciplina en la estructura cognitiva como ideas de anclaje o subsumidoras, modificándolas adecuadamente para una mayor particularidad de su pertinencia dentro del material de instrucción. A causa del carácter más oportuno y específico de su pertinencia, también disfrutan de una mayor estabilidad intrínseca, de más poder expositivo y de una mayor capacidad integradora.
3. el hecho de que los propios organizadores intenten identificar los contenidos pertinentes ya existentes en la estructura cognitiva (y de relacionarse explícitamente con ellos) e indicar de forma explícita tanto la pertinencia del contenido ya existente como su propia pertinencia para el nuevo material de aprendizaje

Por lo tanto, el organizador previo se presenta al estudiante antes de que éste se enfrente al material de aprendizaje propiamente dicho. Ante todo, refuerza los efectos positivos de las tares variables de la estructura cognitiva consideradas anteriormente. No sólo debe ser más general, inclusivo y abstracto que las ideas del pasaje de aprendizaje al que procede, sino que también debe tener en cuenta las ideas potencialmente pertinentes ya existentes en la estructura cognitiva del estudiante (para que él mismo se pueda aprender por un lado y para que pueda movilizar explícitamente todos los contenidos pertinentes ya disponibles en esa estructura por otro).

Los equívocos resultados obtenidos sobre los efectos de los organizadores previos reflejan en gran medida tanto el fracaso en satisfacer estos criterios expresados operacionalmente como la incapacidad de concebir unos procedimientos metodológicos satisfactorios para controlar

otras variables pertinentes. Cuando la discriminabilidad entre las ideas de anclaje y las nuevas ideas del material de instrucción constituye un grave problema, se puede emplear un organizador *comparativo* que clarifique explícitamente las similitudes y las diferencias entre los dos conjuntos de ideas. Cuando esto no constituya un problema especial, suele bastar con un organizador expositivo.

Desarrollo cognitivo y preparación

Es evidente que la capacidad del estudiante para procesar ideas potencialmente significativas es, en parte, una función de su nivel evolutivo general en cuanto a capacidad o funcionamiento intelectual. Naturalmente, esta preparación o capacidad funcional de carecer evolutivo aumenta con la edad y la experiencia (incluyendo el aprendizaje escolar) y se debe distinguir de la preparación más específica en una materia que hemos considerado anteriormente. Esta última se refiere a la disponibilidad en la estructura cognitiva de unas ideas o unas experiencias específicas sobre la materia que sean esenciales para la comprensión y la manipulación de nuevas ideas relacionadas pertenecientes al mismo campo o subcampo.

Por lo tanto, y contraposición a las variables de la estructura cognitiva, la preparación cognitiva, en el sentido evolutivo del término, no está determinada por el estado del conocimiento de la materia de un campo dado que ya posea el estudiante, sino por su *madurez cognitiva* o por su nivel cualitativo de funcionamiento intelectual que son necesarios para emprende la tarea de aprendizaje que tiene a mano con un grado razonable de esfuerzo y de probabilidades de éxito. Es evidente que este grado de preparación de carácter evolutivo no se produce en ausencia de un estímulo intelectual adecuado procedente del entrono (por ejemplo, el hogar o la escuela).

Etapas de la madurez cognitiva y de la preparación para aprender

Existe poco desacuerdo sobre el hecho de que la preparación de carácter evolutivo en la cognición siempre influye de una manera fundamental en la eficacia del proceso de aprendizaje. Además, con frecuencia determina si una capacidad intelectual dada o un tipo dado de material escolar se pueden aprender o no en una etapa concreta del desarrollo. La mayoría de los educadores también aceptan implícitamente la proposición de que existe una edad de preparación para cada tipo de aprendizaje. Diferir una experiencia de aprendizaje hasta más allá de la edad de preparación supone desperdiciar unas oportunidades de aprendizaje valiosas y con frecuencia insospechadas, reduciendo innecesariamente la cantidad y la complejidad de los contenidos relacionados con la materia que se pueden dominar durante un período designado de instrucción. Por otro lado, cuando un alumno es expuesto de forma prematura a una tarea de aprendizaje antes de que esté adecuadamente preparado para ella, no sólo no aprende la tarea en cuestión (o la aprende con una dificultad excesiva), sino que de esta experiencia también aprende a temer, detestar y evitar la tarea.

Una etapa dada de madurez cognitiva se puede definir como cualitativamente (discontinua) diferente de las etapas adyacentes. Típicamente tiene lugar de una manera gradual en cierto punto crítico de un cambio cuantitativo continuo. La secuencia de etapas es

invariable; pero la edad concreta en la que aparece una etapa dada dentro de una misma cultura, en culturas (y sistemas escolares) diferentes y en relación con materias distintas, varía en función de la experiencia cultural, subcultura e idiosincrásica (además de factores como el CI y la aptitud diferencial): Por lo tanto, en ciertas culturas o subculturas y en niños retrasados (o incluso en muchos niños intelectualmente normales), la etapa más avanzada puede que nunca llegue a aparecer.

Disminución concreto-abstracto

La disminución más importante a lo largo de la cual se produce el desarrollo cognitivo en etapas cualitativamente discontinuas es la dimensión concreto-abstracto. En general, los niños de preescolar de nuestra cultura son incapaces de comprender conceptos a menos que puedan relacionar espontáneamente sus atributos característicos abstraídos con múltiples ejemplos específicos pero diversos de esos conceptos *antes* de relacionar estos mismos atributos con ideas pertinentes de su estructura cognitiva. De manera similar, los niños de preescolar son incapaces de comprender las relaciones existentes entre abstracciones proposicionales de orden superior en ausencia de ejemplos concretos de los conceptos implicados. En cambio, los niños de primera enseñanza suelen ser capaces de comprender el significado de un concepto relacionando directamente sus atributos característicos presentados con la estructura cognitiva, siempre y cuando se les ofrezcan ejemplos empíricos concretos de estos atributos. Sin embargo, en la mayoría de las culturas y subculturas occidentales, a partir de los primeros cursos de segunda enseñanza los alumnos pueden comprender y manipular ideas (conceptos y proposiciones) de carácter abstracto y las relaciones entre ellas directamente, es decir, sin necesidad de apoyos empíricos concretos

Por lo tanto, aunque podemos designar unas etapas globales de madurez cognitiva a lo largo de la dimensión concreto-abstracto, debemos tener presente que en cualquier estudiante dado la anterior secuencia de maduración del desarrollo cognitivo se produce, en gran medida, de una manera separada para cada disciplina. De ahí que los estudiantes de más edad (enseñanza secundaria o universitaria) deban pasar por las tres etapas antes de enfrentarse por primera vez a una nueva disciplina. Sin embargo, los factores responsables de progreso en la maduración (la existencia de su corpus grande o una «masa crítica» de abstracciones estables en la estructura cognitiva y de términos transaccionales suficientes para relacionarlas entre sí, además de una experiencia considerable en comprender y manipular ideas abstractas sin necesidad de apoyos concretos en otras disciplinas) se pueden transferir a la nueva disciplina. Por lo tanto, estos factores aceleran la transición desde la comprensión y el pensamiento de carácter concreto a una comprensión y un pensamiento de carácter abstracto en el nuevo campo. En consecuencia, teniendo presentes los factores determinantes del desarrollo cognitivo, es posible, dentro de ciertos límites y proporcionando una experiencia escolar adecuadamente construida poco antes del final de cada etapa, acelerar la aparición de la siguiente etapa en la secuencia.

Cambios relacionados con la edad en la capacidad cognitiva

Por consiguiente, al evaluar la preparación cognitiva, también consideraríamos todos los cambios pertinentes relacionados con la edad en la capacidad de abordar tipos y niveles diferentes de materias que reflejen el crecimiento de la capacidad cognitiva o del modo de

funcionamiento cognitivo. Además del nivel de abstracción, existen varios otros ejemplos de estos cambios en la capacidad cognitiva que influyen en los procesos de aprendizaje, retención y pensamiento y que, en consecuencia, influyen en la preparación evolutiva para aprender distintos tipos y niveles de materias. Entre ellos se incluyen los siguientes.

1. La creciente amplitud y complejidad del campo cognitivo.
2. La creciente familiaridad del mundo psicológico.
3. La mayor diferenciación de la estructura cognitiva.
4. La mayor precisión y especificidad de los significados.
5. La posesión de conceptos y términos transaccionales más abstractos y de orden superior.
6. La mayor capacidad de comprender y manipular abstracciones y las relaciones entre ellas sin necesidad de una referencia reciente o actual a experiencias empíricas concretas.
7. La mayor capacidad de abordar proposiciones generales independientemente de contextos particularizados.
8. Una menor subjetividad al abordar la experiencia.
9. La mayor capacidad de mantener la atención.
10. La mayor diferenciación de la capacidad intelectual.

Alguno de estos cambios en la complejidad cognitiva (como un aumento de la diferenciación del contenido cognitivo, la estructura y la capacidad intelectual, una mayor precisión y especificidad de los significados) tienen unas repercusiones evidentes para la preparación general de carácter evolutivo en la medida en que tengan que ver con la cuestión amplitud profundidad del currículo.

La superioridad del aprendizaje y la retención de carácter significativo en relación con el aprendizaje y la retención de carácter memorista

Muchas líneas de evidencia interrelacionada indican, y sugieren empíricamente, la conclusión de que el aprendizaje y la retención de carácter significativo son más eficaces que sus equivalentes memoristas. Las razones de ello se deducen claramente de nuestro anterior análisis comparativo. En primer lugar, el hecho de que el material de instrucción en el aprendizaje significativo, sin duda contribuye en gran medida a esta superioridad; pero sobre todo es la superioridad de los *procesos* de aprendizaje significativos (es decir, la actitud de aprendizaje significativa del estudiante y la capacidad de relación no arbitraria y no literal de los materiales de instrucción con las ideas de anclaje pertinentes en la estructura cognitiva) lo que básicamente explica los mejores resultados en cuanto a aprendizaje y retención.

La retención significativa es superior a la retención memorista por razones que se basan en las respectivas consideraciones sobre el proceso en cada caso. Los significados de reciente aparición que son el resultado de la interacción entre las nuevas ideas del material de aprendizaje y las ideas pertinentes (de anclaje) de la estructura cognitiva se enlazan y se almacenan con estas ideas de anclaje muy estables durante el intervalo de retención. Es

evidente que este vínculo protege los nuevos significados de las interferencias arbitrarias y literales que acosan preactiva y retroactivamente a las asociaciones de carácter memorista.

En segundo lugar, en virtud de carácter no arbitrario y no literal del contenido de su material de aprendizaje y de su proceso de aprendizaje y retención, en las situaciones de aprendizaje y de retención de carácter significativo se puede aprender una cantidad mucho mayor de material de instrucción y también retener durante períodos más prolongados de tiempo que en situaciones de aprendizaje y retención de carácter memorista. Además, y como se indicaba anteriormente, el enlace de los nuevos significados con ideas de anclaje muy estables los protege más de las interferencias.

En tercer lugar, el significado *per se*, en el contacto inicial con el material de aprendizaje y durante los períodos de aprendizaje y de retención, marca una diferencia subjetiva positiva en relación con el esfuerzo para aprender y recordar. La experiencia de aprendizaje en el aprendizaje significativo es subjetivamente agradable y familiar y también despierta la curiosidad intelectual y la perspectiva de adquirir nuevos conocimientos en lugar de verse como una tarea ingrata y desagradable de aprendizaje memorista que con lleva una excesiva tensión cognitiva. Los seres humanos tienden a trabajar más y a estar más motivados cuando las actividades de aprendizaje en las que participan tienen sentido en lugar de carecer de él y las pueden recordar y articular con sus propias palabras. Ésta es, básicamente, la explicación que ofrecen los psicólogos de la Gestalt para la superioridad del aprendizaje y la retención de carácter significativo en relación con el aprendizaje y la retención de carácter memorista: cuando aprender está acompañado de la intuición y la comprensión de relaciones, se forman «trazas estables» que se recuerdan durante mucho más tiempo.

La importancia del aprendizaje y la retención de carácter significativo en la educación

El aprendizaje y la retención de carácter significativo, basados en la recepción, son importantes en la educación porque son los mecanismos humanos *par excellence* para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas y de información que constituye cualquier campo de conocimiento. Sin duda la adquisición y retención de grandes corpus de información es un fenómeno impresionante si tenemos presente, en primer lugar, que los seres humanos, a diferencia de los ordenadores, sólo podemos captar y recordar de inmediato unos cuantos elementos discretos de información que se presenten una sola vez y, en segundo lugar, que la memoria pluralistas aprendidas de una manera memorista que son objeto de múltiples presentaciones es notoriamente limitada tanto en el tiempo como en relación con la longitud de la lista, a menos que se sometan a un intenso sobreaprendizaje y a una frecuente reproducción. La enorme eficacia del aprendizaje significativo se basa en sus dos características principales: su carácter no arbitrario y su sustancialidad (no literalidad).

El papel, la mediación y los efectos de la práctica (frecuencia) en el aprendizaje y la retención de carácter significativo

Para el proverbial hombre de la calle la frecuencia de exposición a un material de instrucción (es decir, la práctica) no sólo es una condición necesaria o esencial de la mayor

parte del aprendizaje significativo y, sobre todo, de la retención significativa, sino que también es la variable más importante que influye en estos resultados. Desde su punto de vista, el aprendizaje y la retención sólo se pueden manifestar muy rara vez en ausencia de frecuencia como ocurre, por ejemplo, cuando el material de estímulo (de aprendizaje) es excepcionalmente vívido o insólito. La mayor parte de las veces, y en circunstancias ordinarias, esta opinión es totalmente correcta. Sin embargo, hay varias excepciones a esta necesidad básica de la frecuencia para el aprendizaje y la retención de carácter significativo que es necesario destacar: cuando el intervalo de retención esperado es muy corto, cuando las ideas del material de aprendizaje son relativamente simples y fáciles de captar, cuando no hace falta una retención precisa del material de instrucción y cuando no se tiene la intención de transferir estas ideas a otras materias u otros temas relacionados.

Conclusiones

Hoy por hoy, el papel mediador de la frecuencia no está totalmente claro. Como se decía antes, la frecuencia no es una condición necesaria ni suficiente para el aprendizaje significativo porque este aprendizaje se puede producir claramente sin necesidad de repetición en ciertas condiciones anteriormente especificadas. No obstante, la frecuencia es una variable esencial e importante en los casos típicos de aprendizaje significativo sobre todo cuando es difícil, cuando se desean un sobreaprendizaje o una retención prolongada y cuando es necesaria la capacidad de transferencia. Además, parece que la frecuencia tiene varios efectos distintivos en el aprendizaje y en la retención descritos anteriormente que hacen algo más que simplemente ofrecer una oportunidad para que los efectos acumulados por debajo del umbral (como la continuidad, el esfuerzo, la reducción del impulso, la confirmación cognitiva, etc.) influyan en el proceso y el resultado del aprendizaje y la retención de carácter significativo (y sobre todo memorista).

Bibliografía

- Anderson, J. R. y G. H. Bower, *Human Associative Memory*, Washington, D. C., V. H. Winston, 1973.
- Anderson, R. C., The Notion of Schemata and the *Educational Enterprise*, en R. C. Anderson, R. K. Spiro y W. E. Montague (comps.), *Schooling and the Acquisition of Knowledge*, Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum and Associates, 1977.
- Ashcraft, M. H. *Human Memory and Cognition*, 2ª ed., Nueva York, Harper Collins College Publishers, 1994.
- Ausubel, D.P., *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, Nueva York, Harper Grune and Stratton, 1963.
- Baddeley, A.D., *Working Memory*, Oxford, Oxford University Press, 1986 (trad. cast.; *Su memoria cómo conocerla y dominarla*, Madrid, Debate, 1990).
- Bower, G. *Human Memory Basic Processes*, Nueva York, Academia Press, 1977.

- Broadbent, D. E., *Perception and Communication*, Nueva York, Pergamon, 1958 (trad. cast.: *Percepción y comunicación*, Madrid, Debate, 1983).
- Brown, J. A., «Some tests of the decay theory of immediate memory» *Journal of Experimental Psychology*, n° 10, 1958, págs. 12-21.
- Brozota, V., «Effect of organized learning on text understanding and processing » *Studia Psychologica*, n° 37, 1995, págs. 259-268.
- Carroll, D. W., *Psychology of Language*, Monterrey, Calif., Brooks-Cole, 1986.
- Chance, P., *Learning and Behavior*, 3ª ed., Pacific Grove, Calif., Cole Publishing Co., 1994.
- Collins, A. M. y Quillian, M. R. *How to Make a Language User*, en E. Tulving y W. Donaldson (comps.), *Organization of Memory*, Nueva York, Academia Press 1972, Págs., 309-351.
- Gagné, R. M., *The Conditions of Learning*, 3ª ed., Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, 1977 (trad. cast.: *Las condiciones del aprendizaje*, Madrid, Aguilar, 1971).
- Greeno, R. L., *Human Memory: Paradigms and Paradoxes*. Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum Associates, 1992
- Kail, R. V y J. W. Hagen (comps.), *Perspectives on the Development of Memory and Cognition*, Nueva York, Lawrence Erlbaum, 1977.
- Kintsch, W., «Text comprehension, memory, and learning», *American Psychologist*, n° 49, 1994, págs. 294-303.
- Klatzky, R. L., *Human Memory: Structures and Processes*, San Francisco, 1975.
- Moreno, V. y F. Di Vesta, «Analogies (Adanes) as aids for comprehending structural relations in text», *Contemporary Educational Psychology*, n° 19, 1994, págs. 179-198.
- Neisser, U., *Cognition and Reality*, San Francisco, Freeman, 1976 (trad. cast.: *Procesos cognitivos y realidad*, Madrid, Marova, 1981).
- Cognitive Psychology*, Nueva York, Appleton-Century-Crofts, 1967.
- Norman, D. A *Memory and Attention*, Nueva York, Wiley, 1968 (trad. cast.: *El procesamiento de la información en el hombre: memoria y atención*, Barcelona, Paídos, 1984).
- París, S.G. y B. K. Lindauer, «Constructive aspects of children's comprehension and memory», en R. V.Kail y J. W. Hagan (comps.), *Perspectives on the Development of Memory and Cognition*, Nueva York, Erlbaum Associates, 1977.

- Peterson, L. R. y M. J. Peterson, «Short-term retention of individual items», *Journal of Experimental Psychology*, n° 58, 159, págs. 193-198.
- Richardson, J T. E., R. W. Ingle, L. Hasher y r. H. Logie, *Working Memory and Human Cognition*, Nueva York, Oxford University Press, 1996
- Rosca, E., «On the internal structure of perceptual and semantic categories», en T. E. Moore (comp.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, Nueva York, Academia Press, 1973.
- Slamecka, N. J., «Ebbinghaus: Some associations», *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition*, n° 11, págs. 414-435
- Sternberg., S., «High-speed scanning in human memory», *Science*, n° 153, págs. 652 y sigs.
- Tulving, E., «Episodio and semantic memory», en E. Tulving y w. Donaldson (comps.), *Organization of Memory*, Nueva York, Academia Press, 1972.
- Turvey, M., «Ecological foundations of Cognition», en H. L. Piek, Jr., P. Van den Broca y D. C. Knill (comps.), *Cognition: conceptual and Methodological*
- Waugh, N.C. y D.A. Norman, «Primary memory», *Psychological Review*, n° 76, 1965, págs. 89-104

AUSUBEL, P. David, “La práctica y los factores motivacionales en el aprendizaje y la retención de carácter significativo” En: Adquisición y retención del conocimiento. Pp. 281-325.

La práctica y los factores motivacionales en el aprendizaje y la retención de carácter significativo

El papel, la mediación y los efectos de la práctica en el aprendizaje y la retención de carácter significativo¹⁰

En mi opinión, la importancia de la práctica y de la ejercitación en el aprendizaje y la retención de carácter significativo se ha pasado por alto o se ha minimizado de una manera injustificada (Gagné, 1962). En muchos círculos educativos se considera peyorativo que la ejercitación es el sello distintivo del aprendizaje memorista. Es evidente que la práctica es

¹⁰ La mayor parte del material de este capítulo sobre la práctica, su medición, sus efectos y sus variedades se ha adaptado de D. P. Ausubel, *Educational psychology: A cognitive View* (Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, 1968).

menos importante, relativamente hablando, en el aprendizaje significativo que en el aprendizaje memorista, porque en esta última variedad de aprendizaje lo que se aprende no se puede relacionar de una manera no arbitraria a ninguna idea de la estructura cognitiva del estudiante y, en consecuencia, sólo se puede retener más allá de breves períodos de tiempo a base de muchas repeticiones. No obstante, la repetición sigue siendo una variable muy importante con la que debemos contar si estamos interesados en el aprendizaje y la carácter significativo a largo plazo y en la transferencia a aspectos de la materia relacionados y secuencialmente dependientes.

Aunque con frecuencia basta una sola presentación de ideas nuevas relativamente simples a un estudiante entendido para que se produzca una retención a largo plazo, en general las ideas más complejas requieren un número suficiente de revisiones adecuadamente espaciadas (sobre aprendizaje) para que se retengan durante períodos de tiempo más prolongados y tengan la claridad y la estabilidad suficientes para adquirir valor de transferencia para el aprendizaje de nuevas ideas relacionadas. Además, como los productos del aprendizaje significativo son intrínsecamente menos difíciles que los del aprendizaje memorista y, en consecuencia, menos vulnerables al olvido rápido, es posible que los intervalos entre sesiones de práctica (más de revisión que de práctica) sean más largos.

En esencia, la repetición refuerza el aprendizaje de dos maneras diferentes: 1) poco después del aprendizaje inicial, antes de que se produzca mucho olvido, puede consolidar el material aprendido más eficazmente y también facilitar el aprendizaje de matices e implicaciones más sutiles que se pudieran pasar por alto en la primera presentación; 2) más adelante, cuando ya se ha producido un olvido considerable, da al estudiante la oportunidad de aprovechar su conciencia de factores negativos como la ambigüedad o la confusión con las ideas similares que son responsables de este olvido y, en consecuencia, de evitarlos en presentaciones posteriores. También le permite centrar su atención y su esfuerzo de una manera selectiva en los componentes de la tarea de aprendizaje que son intrínsecamente más difíciles de recordar.

En este libro, de acuerdo con la evidencia empírica disponible, se parte del supuesto de que el aprendizaje es un proceso acrecentador o gradual (es decir, en esencial, el aumento del aprendizaje y la retención que se produce tras una o más repeticiones de un ensayo de aprendizaje, la plausibilidad aparente, la necesidad de múltiples ensayos de práctica para realizar aprendizajes y retenciones más difíciles durante intervalos más largos, el sobreaprendizaje y la transferencia). Es probable que estos últimos resultados de los efectos de la repetición sean básicamente correctos a pesar del hecho de que, como señalan los teóricos del no acrecimiento, la sustancia de gran parte del material potencialmente significativo y relativamente fácil se puede captar después de una sola lectura. Sin embargo, la falacia de la postura del no acrecimiento reside en la generalización injustificada de este último resultado del aprendizaje atípico «monoensayo» a todos los niveles de dificultad del material de aprendizaje, a todas las longitudes del intervalo de retención y a todos los grados deseados de precisión de la retención y de la capacidad de transferencia del aprendizaje.

La práctica misma no es una variable de la estructura cognitiva son uno de los principales factores (junto con las variables del material de destrucción) que influyen en la estructura cognitiva. El efecto más inmediato de la práctica es aumentar la estabilidad y claridad y, en consecuencia, la fuerza de disociabilidad, de los nuevos significados emergentes en la estructura cognitiva que se están aprendiendo actualmente. A su vez, los incrementos y las

disminuciones en la estabilidad y claridad de los nuevos significados (y de los cambios correspondientes en su fuerza de disociabilidad) que acompañan a su aprendizaje inicial, su olvido entre ensayos y el aprendizaje posterior, facilitan en el estudiante la asimilación del material de instrucción en ensayos posteriores por parte de ideas relacionadas de su estructura cognitiva. Los cambios provocados en la estructura cognitiva por la asimilación durante el primer ensayo (es decir, el establecimiento de los nuevos significados), también «sensibilizan» al estudiante ante los significados potenciales inherentes al material. Además, el olvido que se produce entre repeticiones o revisiones sucesivas más separadas tiende a «inmunizar» al estudiante (es decir, le permite tomar medidas preventivas) contra el olvido en ensayos posteriores. Por último, la consolidación de este nuevo material como resultado de la práctica hace que en la estructura cognitiva estén disponibles nuevas ideas estables de anclaje para otras tareas de aprendizaje relacionadas que se presenten más adelante.

Por lo tanto, la práctica modifica la estructura cognitiva por lo menos de cuatro maneras diferentes y de ese modo refuerza el aprendizaje y la retención de carácter significativo:

1. Aumenta la fuerza de disociabilidad de los significados que se acaban de aprender en un ensayo dado y de este modo facilita su retención.
2. Refuerza la responsividad significativa del estudiante a posteriores presentaciones del mismo material («efecto sensibilizador»).
3. Permite al estudiante aprovechar el olvido entre ensayos (efecto «inmunizador») tomando conciencia de los factores negativos que lo causan y evitándolos o neutralizándolos en consecuencia.
4. Facilita el aprendizaje y la retención de nuevas tareas de aprendizaje relacionados.

En realidad, para que la práctica produzca un dominio significativo del material, las únicas condiciones realmente esenciales son: 1) que la tarea de aprendizaje sea lógicamente significativa; 2) que el estudiante muestre una actitud de aprendizaje significativa y posea las ideas de anclaje necesarias; y 3) que el número, la distribución, la secuencia y la organización de los ensayos de práctica se ajusten a principios empíricamente establecidos para la eficacia del aprendizaje y de la retención. La cualidad no planificada o no estructurada de la práctica no es una condición esencial para la eficacia del aprendizaje significativo. Además, con frecuencia no conduce a ningún dominio significativo. La razón de ello es que la práctica incidental suele ser irregular desde el punto de vista de la frecuencia y la distribución de los ensayos. Por último, la organización espontánea y no estructurada de las experiencias de aprendizaje suele ser más incongruente con los criterios establecidos para una programación eficaz en el aprendizaje y la retención de carácter significativo.

Las pruebas basadas en la investigación demuestran de una manera invariable e inequívoca que la frecuencia (repetición, práctica) de la presentación del material de instrucción facilita el aprendizaje y la retención de carácter significativo (Thorndike, 1931) por las razones antes especificadas. Esto no sólo ocurre cuando un material de instrucción idéntico se repite de una manera directa y clara una o más veces; también ocurre de una manera indirecta: 1) cuando, en lugar de una repetición directa, al estudiante sólo se le presenta un nuevo material contextual al mismo tiempo que la propia tarea de aprendizaje; 2) cuando una parte coincidente del contenido del pasaje de aprendizaje ya ha sido dominado previamente y, en

consecuencia, se ha convertido por sí misma en un conocimiento previo que, por lo tanto, puede reforzar el aprendizaje significativo del material de instrucción de una manera muy parecida a como suele actuar la frecuencia. Otra posibilidad es que la repetición facilite la disponibilidad, la estabilidad, la claridad y la discriminabilidad de los contenidos coincidentes aprendidos previamente, que ahora actúan como ideas de anclaje y como variables de la estructura cognitiva (estabilidad, etc.), para el pasaje del aprendizaje entero.

El papel y los efectos de la frecuencia en el aprendizaje y la retención de carácter significativo en lugar de memorista

El papel y la importancia de la frecuencia son diferentes para el aprendizaje y la retención de carácter significativos que para el aprendizaje y la retención de carácter memorista y del aprendizaje significativo difieren mucho entre sí. Es de suponer que los encuentros repetidos con la misma serie de estímulos refuerzan el aprendizaje y la retención de carácter memorista aumentando la fuerza de los enlaces asociativos discretos, arbitrarios y literales y/o su resistencia a los efectos de interferencia a corto o largo plazo del material de aprendizaje anterior y posterior. Por otro lado, también cabe suponer que la misma repetición refuerza el aprendizaje y la retención de carácter significativo aumentando la fuerza de asociabilidad de los materiales de instrucción interiorizados que se han incorporando de una manera no arbitraria y no literal un concepto o proposición ya existente (de anclaje) en la estructura cognitiva. En otras palabras, en el curso del aprendizaje y la retención de carácter significativo. La repetición refuerza la aparición de significados claros y estables y su resistencia al olvido.

Por lo tanto, es razonable suponer que la pura repetición podría desempeñar un papel aún más importante en el aprendizaje y la retención (a corto o largo plazo) de asociaciones discretas y arbitrarias, en gran medida aisladas de la estructura cognitiva o sólo relacionadas con ella de manera arbitraria, que en el aprendizaje y la retención a más largo plazo de materiales sustanciales y lógicamente significativos que se puedan incorporar a esa estructura (Peterson y otros, 1955). En situaciones de aprendizaje significativo, es indudable que otros factores como la disponibilidad de ideas de anclaje claras y estables, la discriminabilidad entre estas ideas de anclaje y la tarea de aprendizaje, y la lógica y la claridad internas (el grado de significado lógico) de la tarea de aprendizaje, también rebajan algo el papel desempeñado por la repetición a causa de su importancia preferente como factores causales. No obstante, la influencia de la repetición sigue siendo considerable en el establecimiento y la consolidación de significados y en el esfuerzo de su resistencia a procesos que producen decremento. En todo caso, no se puede rechazar como algo básicamente extrínseco al proceso por el que se logra un aumento de la disponibilidad.

Desde el punto de vista de la frecuencia, la principal consecuencia práctica de las diferencias entre el aprendizaje memorista y el aprendizaje significativo para la enseñanza en el aula es que la revisión puede –y en gran medida debería– ocupar el lugar de la práctica. Puesto que el aprendizaje significativo se produce con una relativa rapidez y que el olvido de materiales aprendidos de una manera significativa se produce con una relativa lentitud, gran parte de los efectos potencialmente facilitadores de la frecuencia se pueden emplear con más provecho para la revisión que para el aprendizaje original. Desde el punto de vista de lo que realmente se aprende y se retiene, el intervalo relativamente largo entre el aprendizaje inicial y las sesiones de revisión en el aprendizaje significativo es comparable

al breve intervalo entre ensayos de práctica de las etapas avanzadas del aprendizaje memorista.

Por lo tanto, está claro que se debe considerar dos cuestiones principales al evaluar el papel de la frecuencia en el aprendizaje y la retención. En primer lugar, ¿es necesaria, de hecho, la repetición para el establecimiento gradual de la fuerza asociativa o de la fuerza de disociabilidad en el nivel del umbral o por encima de él en el aprendizaje y la repetición de carácter memorista y en el aprendizaje y la repetición de carácter significativo respectivamente, y para reforzar esta fuerza de una manera suficiente para que el intervalo de retención se amplíe, o en realidad todo aprendizaje y toda retención realmente eficaces se logran en un solo ensayo? En otras palabras, ¿está la frecuencia relacionada intrínsecamente con el proceso de aprendizaje-retención, o la mejora gradual con la repetición no es más que una consecuencia artificial de varios factores implicados en la investigación, la medición y la representación de los resultados del aprendizaje-retención? En segundo lugar, ¿influye la frecuencia en el aprendizaje y la retención de alguna manera distintiva aparte de ofrecer oportunidades repetidas para que otras variables como la contigüidad, la reducción del impulso y la confirmación-clarificación actúen de una manera acumulativa?

Evidentemente, la frecuencia per se no es una condición necesaria ni suficiente para que se produzca el aprendizaje significativo (E. L. Thorndike, 1931, 1932). La sustancia de mucho material relativamente fácil y potencialmente significativos se puede captar después de una sola lectura. Sin embargo, suele hacer falta varias lecturas para los aprendizajes más difíciles, para el sobreaprendizaje, para la retención diferida y para la transferencia.

Además de ser esencial para las situaciones típicas de aprendizaje significativo, la frecuencia tiene un efecto propio distintivo en el aprendizaje y la retención que opera en estas situaciones y simplemente no se puede reducir a la oportunidad que ofrecen los ensayos posteriores para que otras variables eficaces influyan, de una manera acumulativa, en el proceso y el resultado del aprendizaje y la retención. Es decir, en nuestra opinión la frecuencia hace algo más que posibilitar una suma de los efectos repetidos de otras variables como la contigüidad, el refuerzo mediante la reducción del impulso o la confirmación y la clarificación cognitiva. Se debe admitir que la frecuencia ofrece una oportunidad para la operación recurrente de estas otras variables, pero también es algo más que un simple vehículo para la acumulación de sus efectos repetidos. También se pueden encontrar más debates y explicaciones sobre la medición de los efectos de la frecuencia en la siguiente sección dedicada al momento oportuno de la revisión.

Factores específicos de la práctica

El momento oportuno de las revisiones

De cara al aprendizaje y la retención de carácter significativo, ¿se debería introducir la revisión poco después del aprendizaje original, cuando el material todavía está fresco en la mente y se ha olvidado relativamente poco? ¿O sería más eficaz introducir la revisión después de que se haya olvidado una cantidad apreciable de material? En general, los resultados de la investigación indican que ninguno de estos dos enfoques es más eficaz que el otro para facilitar la retención significativa de material de aprendizaje potencialmente significativo, lo cual sugiere que las ventajas respectivas de la revisión adelantada y de la revisión adelantada y de la revisión diferida se compensan mutuamente (Sones y Stroud,

1940). Las ventajas teóricas de la revisión diferida quizá sean más manifiestas que las de la revisión adelantada. En primer lugar, tras un intervalo de retención más largo, cuando se olvida más material, el estudiante está más motivado para aprovechar la oportunidad de realizar revisión. Es menos probable que considere esta oportunidad innecesaria y superflua y, en consecuencia, estará más dispuesto a aprovecharla dedicándole esfuerzo y atención.

En segundo lugar, y aún más importante, cabe la posibilidad de que el olvido previo tenga un efector facilitador («inmunizador») en el aprendizaje y la retención de carácter significativo. Como resultado de intentar recordar material y no conseguirlo, el estudiante tiende a tomar conciencia de los factores negativos de la situación de aprendizaje y de retención que fomentan el olvido, es decir, de las áreas de inestabilidad, ambigüedad, confusión y falta de discriminabilidad. Así preparado, puede tomar las medidas necesarias durante la sesión de reaprendizaje para fortalecer los componentes especialmente débiles de la tarea de aprendizaje, resolver confusiones y ambigüedades ya existentes y aumentar la discriminabilidad entre las ideas previamente aprendidas y las nuevas proposiciones relacionadas. Además, parece que sería posible prever un mayor beneficio potencial de la repetición cuando se olvida un parte mayor de la tarea de aprendizaje, ya que en estas circunstancias queda más por reaprender.

¿De qué maneras podría contrapesar la revisión adelantada estas ventajas evidentes de la revisión diferida? Lo más probable es que la repetición (revisión) tenga un efecto consolidador especialmente potente sobre el material acabado de aprender mientras sigue estando apreciablemente por encima del umbral de disponibilidad. Es probable que este efecto consolidador disminuya a medida que el nuevo material se hace progresivamente menos disponible. Como es evidente, otro ensayo ofrece al estudiante otra oportunidad para interaccionar cognitivamente con el material de aprendizaje y para relacionar los significados potenciales que éste expresa con su estructura de conocimiento ya existente (Ausubel y Youssef, 1966). Se adquieren nuevos significados reales o experimentados y se consolidan los significados adquiridos previamente. El estudiante tiene otra oportunidad de adquirir significados potenciales más sutiles del material que hayan sido parcial o totalmente pasados por alto en el primer ensayo, así como de consolidar significados establecidos al principio en aquel momento. Sin embargo, para que tenga una eficacia óptima, puede que la oportunidad de esta consolidación presuponga cierto nivel mínimo de disponibilidad residual cuya presencia es más probable en la revisión adelantada que en la revisión diferida.

Otro ensayo de estudio también proporciona al estudiante una retroalimentación informativa en forma de referencia textual para comprobar la exactitud del conocimiento retenido en el primer ensayo. Esta comprobación confirma los significados correctos, clarifica ambigüedades, corrige ideas falsas e indica las áreas de debilidad que requieren un estudio concentrado diferencial. El efecto neto es la consolidación del aprendizaje. Sin embargo, cuando la tarea de aprendizaje se olvida en gran medida, como en la revisión diferida, la función de «retroalimentación» de la repetición mínima.

¿De qué otras maneras puede ser más ventajosa la revisión adelantada que la revisión diferida? Se recordará que, además de reforzar el aprendizaje y la retención de carácter significativo de las dos maneras directas antes mencionadas, la repetición también influye en estos procesos de otra manera indirecta mediante la modificación de la estructura cognitiva forjada por los ensayos anteriores. Las presentaciones repetidas de la tarea de

aprendizaje no sólo fortalecen el contenido cognitivo acabado de adquirir, sino que este último contenido cognitivo también induce cambios recíprocos en la tarea de aprendizaje percibida que la hace más aprendible. Es decir, la adquisición inicial de los significados potencialmente presentes en el material de aprendizaje y su presencia en la estructura cognitiva sensibilizan al estudiante ante los significados potenciales que contiene cuando los vuelve a encontrar. El estudiante ha obtenido previamente significados del material de aprendizaje en el primer ensayo incorporando significados potenciales a su estructura cognitiva. Ahora, en la segunda lectura, las nuevas ideas en su conjunto no sólo las palabras componentes, transmiten de inmediato (es decir, perceptivamente) el significado real en lugar del significado meramente potencial.

En consecuencia, en el segundo ensayo, son los significados reales en lugar de los potenciales los que interactúan perceptivamente con el residuo de los significados recientemente adquiridos que se han establecido en la estructura cognitiva como consecuencia del primer encuentro del estudiante con el material. Este tipo de interacción refuerza de modo especial la consolidación de los significados previamente establecidos porque esta vez el estudiante no tiene que adquirir significados y se puede concentrar sólo en intentar recordarlos. Además, el establecimiento de significados imperfectos en el primer ensayo sensibiliza al estudiante a significados más refinados y a distinciones más sutiles durante el segundo ensayo. Por lo tanto, es lógico que la consolidación y el «efecto sensibilizador» de la repetición sean mayores antes que después, durante el intervalo de retención, cuando hay más significados aprendidos que siguen estando disponibles para consolidarse o ejercer efectos de sensibilización.

Así pues, y para resumir, parece que las ventajas principales de la revisión adelantada son sus efectos superiores de consolidación, de «retroalimentación» y de «sensibilización» en relación con el material más disponible. Por otro lado, la principal ventaja de la revisión diferida es probable que resida en el superior reaprendizaje de material parcialmente olvidado, tanto por causas mnemotécnicas como cognitivas. Por lo tanto, puesto que cada tipo de revisión tiene sus propias funciones y ventajas distintivas, es de suponer que las dos variedades son más complementarias que redundantes o mutuamente excluyentes y que se pueden combinar provechosamente.

Distribución de la práctica

En términos generales, las pruebas obtenidas de la investigación apoyan la conclusión de que la práctica distribuida facilita más el aprendizaje y la retención que la práctica concentrada (Bumstead, 1943; Sones y Stroud, 1940). La explicación más creíble desde el punto de vista de la coherencia interna y de las pruebas obtenidas de la investigación es la teoría del olvido que antes hemos examinado detalladamente para explicar cómo actúan los efectos de la frecuencia en el aprendizaje y la retención de carácter significativo y el efecto facilitador de la revisión diferida en la retención significativa. Además: 1) en la medida en que la repetición fortalezca principalmente los componentes de la tarea de aprendizaje que todavía no se hayan desaprendido, el olvido de componentes previamente aprendidos que se produce entre ensayos en un programa de prácticas distribuidas permitirá que los componentes olvidados (además de los que aún no se han desaprendido) se aprovechen de este efecto fortalecedor especial de los ensayos posteriores; y 2) el descanso proporciona una oportunidad para disipar la confusión y la resistencia al aprendizaje que caracterizan al

«shock del aprendizaje inicial» y para olvidar las respuestas o significados que puedan interferir (por ser fuertes, contrarios o alternativos).

En conclusión, parece que para el aprendizaje y la retención de carácter significativo son mejores las sesiones de práctica o de revisión breves y muy espaciadas que se van presentando con un intervalo progresivamente mayor entre ellas.

Recitación frente a recapitulación

En el aprendizaje basado en la recepción, donde la tarea de aprendizaje consiste en interiorizar los materiales presentados (como, por ejemplo, hechos, principios, asociaciones arbitrarias) con objeto de que estén disponibles para su posterior reproducción, el estudiante se puede tener que enfrentar a numerosos ensayos de estudio o repeticiones de la tarea o bien puede elegir, o se le puede exigir, que dedique una proporción variable del tiempo total de práctica a intentar recordar (recitar) el material en ensayos de prueba. Los resultados pertinentes procedentes de la investigación apoyan la conclusión de que, sí bien una proporción mayor de recitación tiende a facilitar el aprendizaje y la retención de carácter memorista (más la retención que el aprendizaje), el efecto facilitador de la recitación en el aprendizaje y la retención de carácter significativo es menos pronunciado y más equívoco (Ausubel, 1966; Bumstead, 1940; Peterson, 1944).

La efectividad de la recitación, sobre todo para el material memorista, se puede atribuir a varios factores. En primer lugar, puesto que el intento de recordar materiales presentados comprueba hasta qué punto se ha producido su interiorización (aprendizaje), la «retroalimentación» que se proporciona durante el próximo ensayo es, en consecuencia, un factor mucho más significativo después de la recitación que después de la recapitulación. Indica de una manera explícita y sistemática cuáles son las asociaciones o significados correctos en relación con el aprendizaje interiorizado que ya ha tenido lugar. En estas circunstancias, todos los efectos de la retroalimentación -como condición incentiva; como confirmación, corrección, clarificación y evaluación cognitiva de la idoneidad del aprendizaje; y como refuerzo que sigue a la reducción de los impulsos cognitivo y de refuerzo del ego- se intensifican de una manera considerable.

Una consecuencia inmediata de la retroalimentación en este contexto estrechamente relacionada con la anterior es que, como resultado del descubrimiento de las partes de la tarea de aprendizaje que no se han dominado todavía de una manera suficiente, podemos centrar mejor nuestra atención y nuestro esfuerzo de una forma selectiva en estos últimos aspectos.

En segundo lugar, el tipo de participación que supone la recitación, que es más activa que la relectura, comporta un mayor esfuerzo de aprendizaje. Además de ejercer una influencia facilitadora general en el aprendizaje, esta participación rescata de una manera diferencial elementos que se encuentran en el umbral o cerca de él y conduce a una organización más activa y significativa del material aprendido (empleo de recursos mnemónicos rítmicos y de organizadores conceptuales).

En tercer lugar, las condiciones de la recitación se parecen más a las condiciones en las que finalmente se ejercerá el aprendizaje que las condiciones de la recapitulación.

La efectividad marcadamente reducida de la recitación en relación con el aprendizaje y la retención de carácter significativo no es difícil de comprender. Para empezar, la estructura secuencial lógica del discurso significativo conexo hace posible una recitación implícita durante el mismo ensayo; es decir, en el curso de releer, los sujetos suelen tender a prever

los hechos y las proposiciones recordados que se siguen de una manera lógica del material que están leyendo en ese momento. Además, en el caso de material potencialmente significativo, donde el logro de la comprensión es un premio y un incentivo por derecho propio, hace falta menos esfuerzo para aprender y los valores incentivos y de refuerzo del ego de la retroalimentación son menos importantes. De manera similar, la comprobación explícita es menos necesaria para los efectos de confirmación, corrección, clarificación y evaluación de la retroalimentación ya que la lógica interna del material proporciona en parte su propia retroalimentación. Permite a los sujetos apreciar si han captado correctamente los significados y, en cualquier caso, comprobar implícitamente sus comprensiones durante la próxima presentación del material. Por último, las tareas de aprendizaje significativo se benefician menos de los efectos organizadores de la recitación porque poseen una organización intrínseca propia. Con todo, la recitación puede facilitar el aprendizaje significativo aunque se realice pronto en el curso del aprendizaje.

Homogeneidad de la tarea

Los defensores de los programas de «actividad» han tendido a favorecer la heterogeneidad de las tareas en la práctica. Es decir, en parte han intentado desembarazarse del oprobio asociado a la repetición destacando la diversidad de los tipos de tareas de aprendizaje y de los ejemplos de cada tipo que se presentan al estudiante.

El grado relativo de homogeneidad de la tarea suele ser una consideración práctica importante en el aprendizaje de aptitudes, conceptos y principios adquiridos de una manera inductiva. La cuestión es si estos aprendizajes se pueden adquirir de una manera más eficaz como resultado de una práctica intensiva con sólo unos cuantos ejemplos o como resultado de una práctica menos intensiva pero con una gran variedad de ejemplos. En un capítulo anterior ya hemos llegado a la conclusión de que, permaneciendo constantes otros factores, los atributos que definen un concepto dado se aprenden con más rapidez cuando el concepto se encuentra en muchos contextos distintos. Es evidente que esta experiencia disminuye la particularidad y aumenta la generalidad del conocimiento abstracto y de las capacidades transferibles.

Sin embargo, es importante matizar esta conclusión señalando que si esta experiencia multicontextual se adquiere a expensas de no lograr un dominio adecuado de las tareas componentes particulares que la constituyen, su efecto global en el aprendizaje será perjudicial. Cuando se aprenden conceptos, principios y aptitudes generales de una manera inductiva, la experiencia con un ejemplo particular sólo tiene un efecto de transferencia positiva para otros ejemplos si se ha consolidado de una forma adecuada. De manera similar, la experiencia total sólo se puede utilizar con éxito para formular una generalización transferible si se dominan varios ejemplos de la misma. Por lo tanto, la transferencia en problemas de «actitud de aprendizaje» exige un dominio dentro de un tipo dado de problema además de exigir experiencia con muchas variantes de este tipo de problema. Asimismo, si los casos empíricos que apoyan un concepto o una proposición son demasiado heterogéneos en cuanto a contenido o secuencia de presentación, el aprendizaje se obstaculiza.

Por lo tanto, parece que el aprendizaje eficaz de aptitudes y conocimientos transferibles exige un equilibrio adecuado entre el sobreaprendizaje de casos particulares intratarea por un lado y una exposición adecuada a la diversidad intratarea e intertareas por otro (Ausubel, 1968; Kuntz y Hovland, 1956). Estas dos condiciones de la práctica son complementarias y

se apoyan mutuamente en lugar de ser antitéticas o mutuamente excluyentes. Sin embargo, es bastante probable que sus proporciones óptimas varían en distintas tareas de aprendizaje. Es indudable que en determinadas aptitudes académicas muchos casos de problemas se pueden atribuir a una insistencia excesiva en la importancia de la experiencia diversificada en situaciones de aprendizaje no estructuradas, con la consecuente insuficiencia en cuanto a práctica y la lógica incapacidad para lograr el dominio de los ejemplos componentes habituales de los que se deriva la aptitud en cuestión. En consecuencia, no debemos perder de vista el hecho de que la adquisición de aptitudes generales depende de la consolidación previa de ejemplos habituales más particulares y que, por lo tanto, estas aptitudes no se establecerán de una manera eficaz o satisfactoria a menos que el estudiante practique los ejemplos subyacentes lo suficiente para dominarlos por completo. Hablando en términos generales, los educadores han tendido a destacar más la importancia de la extensión para el aprendizaje que la importancia de la intensidad. En realidad, puestos a elegir es preferible saber bien unas cuantas cosas que tener una noción superficial de muchas. Una cantidad pequeña de conocimientos consolidados es útil y transferible; una cantidad grande de conocimientos difusos e inestables es totalmente inútil.

Otra ventaja evidente del aprendizaje multicontextual, siempre y cuando no interfiera con el dominio intratarea, es que evita el aburrimiento y refuerza el impulso exploratorio. Esto se aplica especialmente a los estudiantes más inteligentes hace falta menos variabilidad intertareas para mantener el interés de los alumnos más obtusos.

Actitud de aprendizaje

La expresión «actitud de aprendizaje» se refiere a la predisposición actual a aprender o actuar de una manera particular (Harlow, 1940) En consecuencia en su significado más amplio también incluye la disposición del estudiante a aprender de una manera memorista o de una manera significativa. Es evidente que la actitud de aprendizaje significativa, al ser uno de los principales requisitos del aprendizaje significativo, es una condición general importante de la práctica, aunque esto ya se ha examinado en otro contexto.

Por lo tanto, en el presente contexto sólo consideraremos la actitud de aprendizaje en la medida en que refleje la influencia de la experiencia o actividad de aprendizaje reciente. Este aspecto de la actitud de aprendizaje refleja tanto la complejidad metodológica general a abordar una tarea de aprendizaje dada o un tipo concreto de problema («aprender a aprender») como una actitud de actuación adecuada o un estado momentáneo de preparación para acometer un tipo determinado de actividad (el efecto de «calentamiento»). Es evidente que estos dos componentes de la actitud de aprendizaje contribuyen a una transferencia positiva.

Al margen del tipo de aprendizaje implicado, en una tarea, la práctica tiende a facilitar el aprendizaje de otra tarea similar siempre que entre ellas no se dé ninguna superposición conflictiva en cuanto a contenido. Por lo tanto, la actitud de aprendizaje es una importante condición general de la práctica que se debe tener presente al planificar la distribución y la secuenciación de la práctica, así como el grado óptimo de homogeneidad de la tarea entre ensayos.

Desde el punto de vista teórico es importante no confundir los aspectos de «aprender a aprender» y de «calentamiento» de la actitud de aprendizaje. El primero consta de adquisiciones cognitivas relativamente estables que se ocupan de la estrategia de aprendizaje y que se derivan de experiencias de aprendizaje pasadas. Estas adquisiciones

influyen en el contenido y la dirección real de la actividad de aprendizaje en curso. El segundo consta de factores de preparación transitorios que intervienen en el enfoque momentáneo de la atención, la movilización del esfuerzo y la superación de la inercia inicial que están asociados con «tener la actitud adecuada» para realizar una tarea dada. Naturalmente los efectos del calentamiento se disipan con bastante rapidez y como mucho sólo explican parte de la mejora del aprendizaje intertareas que se produce en el transcurso de un sólo día de práctica. La mejoría a más largo plazo (de un día a otro) sólo se debe explicar en función de los efectos de aprender a aprender.

Es evidente que al programar un material potencialmente significativo es importante conservar una medida suficiente de comunidad entre las sucesivas tareas de aprendizaje para aprovechar tanto el componente de aprender a aprender como el componente de calentamiento de la actitud de aprendizaje. Sin embargo, al mismo tiempo se debería introducir en el contenido intertareas una heterogeneidad suficiente para impedir la perseverancia mecánica de una actitud de aprendizaje dada y no formentar la rigidez de enfoque ni el desarrollo de una actitud de aprendizaje memorista. La necesidad de múltiples períodos de calentamiento es una de las principales desventajas de la práctica distribuida. Hace que esta distribución sea inviable en ciertas tareas que exigen un esfuerzo sostenido considerable.

La transferencia frente a la práctica directa en el aprendizaje secuencial

La repetición no sólo es importante para el dominio de la tarea de aprendizaje actual o en curso, sino también para el aprendizaje de tareas nuevas y secuencialmente dependientes que presuponen este dominio o consolidación de la tarea actual. Naturalmente, esto es un ejemplo de transferencia positiva. El valor relativo de la transferencia y de la práctica directa ya se ha considerado en otro contexto. Cabría prever que, en el caso de un material de aprendizaje secuencialmente dependiente, el aprendizaje de este material estaría influido de una manera significativa por la medida de la retención del material antecedente pertinente. La disponibilidad de este material pertinente, especialmente si fuera claro y estable, proporcionaría una base más segura para el nuevo aprendizaje que si el material no estuviera disponible en absoluto o no fuera claro y estable. Puesto que la repetición del anterior material de fondo tiende a aumentar su estabilidad y claridad, debería reforzar el aprendizaje y la retención de material secuencialmente dependiente.

El efecto facilitador de la repetición (consolidación) del material de fondo en el aprendizaje de material que ya hemos presentado, parece operar sólo cuando este último material es secuencialmente dependiente del material de fondo anterior. Por lo tanto, en las tareas de aprendizaje propias del aula es importante distinguir entre: 1) los materiales relacionados de una manera secuencial que dependen secuencialmente de aprendizajes anteriores; y 2) los materiales relacionados de una manera secuencialmente independientes de esos aprendizajes. Cuando decimos que unos materiales están relacionados secuencialmente, sólo queremos decir que, en función de la lógica de la organización de la materia, es más razonable que un conjunto de materiales preceda a otro que viceversa.

Sin embargo, la dependencia secuencial también implica que el aprendizaje del material posterior presupone el conocimiento del material anterior y es imposible sin él. Por otro lado, en situaciones de aprendizaje secuencialmente independientes no hace falta conocer el material anterior para aprender el material posterior. Este último conjunto de materiales es independiente y se puede aprender de una manera adecuada por sí mismo, sin ninguna

referencia al conjunto anterior. Esta independencia se suele lograr en lecciones relacionadas secuencialmente, que incluyan en la segunda lección una sinopsis o revisión de todo el material de la primera lección que sea esencial para la comprensión de la segunda.

Suscitación y orientación

Las respuestas del estudiante durante el curso de la práctica se pueden dar sin ningún tipo de ayuda por un lado, o recibir la ventaja de distintos grados de ayuda externa por otro. Es evidente que la naturaleza y la importancia de esta ayuda difieren en gran medida en función de si el aprendizaje está basado en la recepción o en el descubrimiento. En una situación de aprendizaje basado en el descubrimiento, la ayuda adopta la forma de orientación, es decir, de ofrecer pistas que limiten las oportunidades del estudiante de hacer descubrimientos por su cuenta. En consecuencia, la orientación se refiere a dimensión recepción-descubrimiento del aprendizaje e influye en ella. El hecho de ofrecer una orientación completa equivale a presentar al estudiante el contenido esencial de la tarea de (aprendizaje basado en la recepción), mientras que la ausencia total de cualquier tipo de orientación exige un descubrimiento totalmente autónomo. El grado de orientación proporcionado en la mayoría de los casos de aprendizaje basado en el descubrimiento suele caer entre estos dos extremos.

Sin embargo, sí que influyen en la autonomía de la reproducción. El estudiante recibe una ayuda total o parcial para reproducir material previamente presentado que aún no se ha interiorizado por encima del umbral de disponibilidad. Si se ofrece la sustancia completa y explícita de la información exigida por el ítem de prueba, el estímulo de apoyo se puede considerar una sustentación. Si el estímulo de apoyo es menos completo y explícito durante el ensayo de prueba, se puede considerar una pista.

La suscitación es más necesaria y eficaz en las primeras etapas del aprendizaje basado en la recepción porque, en ese momento, el estudiante aún no ha interiorizado material suficiente para aprovechar la práctica que supone una recitación sin ayuda (Briggs, 1961). Además, la provisión de suscitaciones en estas primeras etapas de la práctica puede impedir la aparición de conjeturas y el aprendizaje de errores (respuestas contradictorias incorrectas) y, en consecuencia, evitar la necesidad de un costoso desaprendizaje. Por estas razones, la suscitación es más eficaz que la confirmación (retroalimentación) durante períodos de práctica relativamente breves en el aprendizaje basado en la recepción.

Sin embargo, durante las etapas posteriores de la práctica es evidente que estas consideraciones son menos pertinentes. Además, es importante que las condiciones de práctica empiecen a aproximarse de una manera gradual al punto final (sin suscitación) deseado del producto del aprendizaje. En consecuencia, a medida que aumenta la cantidad de aprendizajes correctos, la reducción de la complejidad y la explicitud de las suscitaciones y su sustitución por la confirmación es ventajosa para el posterior aprendizaje. Desde una perspectiva teórica, también parece plausible que se pueda prescindir antes -y provechosamente- de la suscitación en el caso del aprendizaje significativo que en el caso del aprendizaje memorista basado en la recepción a causa del ritmo más rápido de adquisición y del diferente papel que desempeñan las respuestas contradictorias.

Una revisión de los estudios a corto plazo del papel de la orientación en el aprendizaje significativo basado en el descubrimiento lleva a la conclusión de que el descubrimiento orientado o semiautónomo es más eficaz para el aprendizaje, la retención y la transferencia que el descubrimiento totalmente autónomo o la provisión de una orientación completa en

las tareas de laboratorio significativas pero planificadas y relativamente aisladas y nuevas. En estas circunstancias, al parecer la orientación sensibiliza al estudiante a los aspectos destacados del problema, le orienta hacia el objetivo y fomenta la economía del aprendizaje evitando un esfuerzo mal encauzado.

Es evidente que hace falta alguna oportunidad para el descubrimiento autónomo en los casos donde el objeto del aprendizaje no es la manera adquisición de conocimientos sino también el desarrollo de aptitudes para la formulación de principios generales y su aplicación a unas situaciones de problemas particulares. Sin duda, los principios presentados verbalmente son transferibles a estas situaciones aunque no se hayan descubierto de una manera autónoma. Sin embargo, la capacidad para resolver de una manera eficaz una clase determinada de problemas también presupone una experiencia en abordar las características distintivas de esa clase de problemas en cuanto a la formulación y la comprobación de hipótesis, la estrategia de aplicación, la identificación de enfoques fructíferos que minimicen los riesgos costosos y la tensión cognitiva innecesaria, el empleo de métodos sistemáticos y económicos de indagación y el mantenimiento de una actitud de aprendizaje flexible y significativa.

En conclusión, en primer lugar se debe tener presente que la resolución de problemas y los ejercicios de laboratorio no son intrínseca ni necesariamente significativos y pueden conducir a poco o ningún aprendizaje y retención de carácter significativo si la actitud de aprendizaje de estudiantes sólo es memorizar problemas o técnicas «tipo» para manipular símbolos. Esto ocurre, sobre todo, cuando el estudiante tiene unos conocimientos de fondo o una apreciación inadecuados en relación con los principios metodológicos ilustrados por los procedimientos específicos del laboratorio. También se debería tener presente que, de la misma manera que «hacer» no conduce necesariamente a comprender la comprensión no implica necesariamente la capacidad de resolver con éxito problemas que supongan una apreciación significativa de los principios en cuestión. En el resultado de las actividades de resolución de problemas intervienen otros factores, además de la comprensión.

En segundo lugar, en realidad lo que normalmente se suele llamar «método del descubrimiento» es un tipo de descubrimiento planificado totalmente distinto de las actividades de descubrimiento verdaderamente autónomas realizadas por los investigadores o los científicos. El empleo de técnicas puras de descubrimiento sólo podría conducir a un caos total y a una pérdida de tiempo en el aula ya que, en general, los estudiantes inmaduros carecen de suficientes conocimientos sobre la materia para formular problemas solubles e idear métodos de investigación adecuados y pertinentes. Antes de que los estudiantes puedan «descubrir» generalizaciones con una eficacia razonable, los problemas se deben estructurar de tal manera que el descubrimiento final llegue a ser prácticamente inevitable.

En tercer lugar, numerosos estudios a corto plazo han demostrado que el descubrimiento orientado es más eficaz para el aprendizaje, la retención y la transferencia que el descubrimiento totalmente autónomo o la provisión de una orientación completa. Sin embargo, estos resultados no indican necesariamente que el descubrimiento orientado sea más eficaz para enseñar los contenidos de una manera que la simple exposición didáctica. En primer lugar, la resolución de problemas nuevos por parte de un sujeto inexperto en un contexto de laboratorio no se puede comparar con el aprendizaje de un gran corpus de material organizado secuencialmente.

Una gran parte también depende del tiempo/coste relativo de los dos enfoques, del grado de conocimiento de la materia y la madurez cognitiva del estudiante, de la naturaleza de la

tarea de aprendizaje (información descriptiva, equivalentes representacionales o principios que se pueden descubrir formulando y comprobando hipótesis) y de si el objetivo de la experiencia de aprendizaje es adquirir conocimiento, mejorar la capacidad de resolución de problemas o bien obtener una noción del método científico.

Algunas condiciones generales de la práctica en el aprendizaje y la retención de carácter significativo

Conocimiento de los resultados (retroalimentación)

Desde un punto de vista teórico, el conocimiento de los resultados (o retroalimentación) parecería ser una variable de la práctica extremadamente importante. No obstante, a causa de las graves lagunas y deficiencias de las pruebas disponibles aportadas por la investigación, poseemos muy poca información inequívoca sobre sus efectos reales en el aprendizaje o sobre su mecanismo de acción.

Al parecer, es esencial tener algún conocimiento de los resultados para aprender en ciertos tipos de tareas perceptivo-motrices donde se debe dar una respuesta variable o indeterminada a un estímulo presentado de una manera constante (Hershberger, 1964; Thorndike, 1931, 1932). Cuando el estudiante simplemente debe comprender e interiorizar el material presentado, la retroalimentación facilita el aprendizaje y la retención pero no es indispensable para ninguno de ellos (Thorndike, 1931).

Un problema igualmente importante suponiendo que la retroalimentación sea indispensable para algunos tipos de aprendizaje y tenga una influencia facilitadora en otros, se refiere al mecanismo por el que se realiza esta facilitación. Los teóricos de orientación neoconductista atribuyen los efectos de la retroalimentación a la gratificación de la reducción del impulso y al refuerzo de la respuesta correcta que sigue a la confirmación de la exactitud o éxito de esta última opción. Sin embargo, no hay duda de que es más conciso, es decir, comporta menos supuestos no demostrables, creer que el conocimiento de los resultados también tiene otros efectos principalmente cognitivos en el aprendizaje y la retención de carácter significativo. Los aspectos cognitivos de la retroalimentación confirman significados y asociaciones adecuados, corrigen errores, clarifican ideas falsas e indican la suficiencia relativa con que se han dominado distintas porciones de la tarea de aprendizaje. En consecuencia, como resultado de la retroalimentación recibida, aumenta la confianza del sujeto en la validez de los productos de su aprendizaje y sus aprendizajes se consolidan. El estudiante también es más capaz de concentrarse selectivamente en los aspectos de la tarea que requieren más refinación.

Desde el punto de vista motivacional y cognitivo, es probable que la retroalimentación también tenga un efecto menos facilitador en el aprendizaje significativo que en el aprendizaje memorista. Puesto que el logro de la comprensión es una recompensa por derecho propio exige menos esfuerzo bruto que el aprendizaje memorista, en el aprendizaje significativo no es tan necesario invocar la ayuda energizadora de motivos e incentivos extrínsecos. De manera similar, el refuerzo selectivo de respuestas exitosas mediante la reducción del impulso (gratificación) es menos necesario para aprender, suponiendo que ello fuera posible, cuando se pueden aplicar consideraciones lógicas al contenido de la tarea de aprendizaje que cuando se debe establecer una conexión completamente arbitraria y literal. La lógica interna del material de aprendizaje también hace posible alguna medida

implícita de confirmación, corrección, clarificación y evaluación del producto de aprendizaje incluso en ausencia de cualquier provisión explícita de retroalimentación.

Los efectos de la intención en el aprendizaje y la retención de carácter significativo

Aunque los individuos pueden adquirir información muy variopinta de una manera casual, hace falta un esfuerzo deliberado para el aprendizaje eficaz de la mayoría de las materias académicas. Muchos experimentos también muestran que el aprendizaje deliberado en respuesta a unas instrucciones explícitas es más eficaz, preciso y específico que el aprendizaje involuntario o enseñado implícitamente. Para muchos teóricos ha sido tentador invocar los efectos energizadores y aceleradores ampliamente aceptados de la motivación para explicar estos resultados. Sin embargo, el análisis psicológico de la intención indica que, como proceso, se parece mucho más a una actitud mental que a la motivación. En un sentido muy real, las intenciones son precursoras motivacionales de actitudes mentales que, en realidad, logran sus efectos tanto en relación con las acciones deseadas como, en última instancia, en relación con la memoria misma, facilitando el aprendizaje significativo. La expectativa actúa de manera muy parecida a la intención facilitando la memoria significativa, pero sólo lo hace para los elementos congruentes con ella (Hirt y otros, 1995). Puesto que la intención está mediada, por lo menos en parte, por la mayor movilización y concentración de la atención (además del funcionamiento de las actitudes mentales), hace falta un grado mínimo de atención para que se produzca un aprendizaje significativo después de la intención explícita de aprender y recordar de una manera significativa. Por lo tanto, en los casos de aprendizaje implícito e incidental donde apenas se alcanza este mínimo, el aprendizaje y la retención tienen lugar (aunque sólo mínimamente) porque en realidad la cantidad real de atención que es esencial para que se produzca el aprendizaje es minúscula. Los casos comunes de aprendizajes que al parecer se dan sin necesidad de atención, es más probable que sean casos de aprendizaje incidental «inconsciente» que se produce con la atención mínima necesaria pero sin tener conciencia de ello (Ashcraft, 1994).

Sin embargo, en contraste con la actitud de poner «los músculos» pertinentes en un estado de preparación y en un orden determinado (como en los efectos de «calentamiento») o de utilizar una estrategia de aprendizaje concreta (derivada de una secuencia de «aprender a aprender») para resolver una clase dada de problemas, la actitud que subyace a la mayoría de las intenciones de aprendizaje supone principalmente una concentración y una movilización deliberadas de la atención y del esfuerzo para realizar una actividad determinada (o para no dejar de realizarla). Por ejemplo, en el caso de los estudiantes, la actividad en cuestión, que con mucha frecuencia podría constituir el objeto de sus intenciones, es el aprendizaje y la retención de alguna porción de material académico que o bien les es presentada por el enseñante en el aula o bien estudian ellos mismos por su cuenta en casa o en la escuela. Sin ejecutar esta intención explícita u otra similar, es evidente que se aprendería muy poca cosa.

Por lo tanto, en el sentido descrito anteriormente, sería justificable considerar la intención como una condición cognitiva general de la práctica comparable a la retroalimentación, o al grado de naturalidad o estructuración de las actividades de aprendizaje. Sin embargo, es necesario tener presente que, como otras variables no cognitivas (como, por ejemplo, las motivaciones y los impulsos), el hecho de concentrar y movilizar la atención y el esfuerzo sólo puede influir en el proceso de aprendizaje, no en la retención. En cuanto los nuevos

significados surgen y con ideas de anclaje pertinentes en la estructura cognitiva, es totalmente imposible que estas últimas variables puedan entrar en contacto con el proceso de retención e influir en él.

Los contextos de práctica naturales frente a los estructurados

En el presente contexto, por condiciones «naturales» de aprendizaje entendemos cualquiera -o la totalidad- de los siguientes principios pedagógicos relativamente poco estructurados que, en general, han sido defendidos por los centros de «educación progresista» y los «educadores progresistas» de este país (EEUU.) aunque más en el pasado que en la actualidad:

1. Unas situaciones de aprendizaje no estructuradas ni planificadas.
2. Unos tipos de experiencia de carácter directo, en un sentido concreto y manipulativo.
3. Una tarea de aprendizaje de carácter involuntario o no deliberado.
4. Un aprendizaje autónomo y no orientado basado en el descubrimiento.
5. Una exposición a experiencias diversificadas en lugar de repetitivas.

¿Hasta que punto es conveniente que la práctica se desarrolle en contextos naturales (de la vida real, no planificados)? Naturalmente, es verdad (que todos los factores pertinentes restantes sean iguales) que el aprendizaje se refuerza cuando las condiciones de práctica se parecen mucho a las condiciones en las que se acabará usando la aptitud o el conocimiento en cuestión. También es menos probable que este aprendizaje sea monótono y que disfrute de la ventaja de unos niveles más elevados de interés y de motivación. Sin embargo, los contextos totalmente naturales rara vez proporcionan las condiciones de práctica necesarias u óptimas para que el aprendizaje sea eficaz.

En general, los «ensayos generales» naturalistas sólo son factibles durante las últimas etapas del aprendizaje, después de que los aspectos componentes de la tarea de aprendizaje ya se hayan identificado y dominado en sesiones de práctica estructuradas. En primer lugar, las experiencias de aprendizaje no planificadas no suelen incluir una cantidad suficiente de ensayos de práctica adecuadamente espaciados ni ofrecen oportunidades adecuadas para la repetición diferencial de los componentes muy difíciles. En segundo lugar, la práctica no estructurada no se beneficia de una selección, una presentación y una organización del material pedagógicamente especializadas; de una secuenciación, un ritmo y una gradación de la dificultad cuidadosamente establecidos; ni de un equilibrio óptimo de la repetición intratarea, la variabilidad intratarea y la variabilidad intertareas. En tercer lugar, y como indican casi todas las investigaciones, la mayor parte del aprendizaje se refuerza mediante la intención deliberada de aprender.

El importante principio de enseñanza de la simplificación inicial de las tareas de aprendizaje que son difíciles para los alumnos inexpertos también es contrario a la doctrina del aprendizaje natural o no estructurado. Exponer a los estudiantes inexpertos a todas las complejidades de los datos naturales y «no ordenados» del laboratorio o a las distinciones y matizaciones sutiles de la enseñanza expositiva es la manera más segura de confundirlos y abrumarlos. El empleo de «muletas» artificiales, la gradación de la dificultad y la reducción del ritmo de presentación son formas comunes de simplificar el aprendizaje en el aula.

Muchas características de los programas de «actividad» se basaban en la evidente proposición de que los niños de primera enseñanza perciben el mundo de una manera

relativamente concreta e intuitiva. Los niños necesitan una experiencia directa considerable con muchos casos concretos de un conjunto dado de relaciones antes de poder adquirir conceptos y generalizaciones genuinamente significativos. Por lo tanto, se hizo un intento de enseñar información factual y aptitudes intelectuales por medio de apariencias directas de carácter manipulativo en contextos naturales, en lugar de hacerlo mediante la exposición verbal y la repetición.

Sin embargo, y como reconocía el mismo John Dewey, citando los alumnos de más edad han adquirido una cantidad suficiente de conceptos abstractos básicos, adquieren conceptos abstractos básicos, adquieren conceptos nuevos basándose principalmente en otras abstracciones verbales, sin necesidad de recurrir a la experiencia directa, y comprenden nuevas proposiciones sin necesidad de referencias directas ni de manipular unos apoyos concretos. Por lo tanto, en la enseñanza secundaria puede ser conveniente invertir la relación secuencial y la proporción relativa entre los conceptos abstractos y los datos concretos. En consecuencia, existen buenas razones para creer que la mayor parte del tiempo dedicado a realizar ejercicios de laboratorio en el ámbito de las ciencias se podría emplear con más provecho para formular definiciones más precisas, diferenciar de una manera explícita conceptos relacionados, hacer generalizaciones a partir de situaciones hipotéticas, etc.

Los factores motivacionales en el aprendizaje y la retención de carácter significativo¹¹

¿Es necesaria la motivación para aprender?

El peso de las pruebas indica que si bien la motivación es un factor muy importante que facilita en gran medida el aprendizaje significativo no es nunca una condición indispensable, sobre todo para el aprendizaje limitado y a corto plazo. Sin embargo, es totalmente esencial para el tipo de aprendizaje sostenido y a largo plazo que interviene en el dominio de una disciplina dada o de un currículum profesional. Sus efectos se logran en gran medida gracias a variables mediadoras como la intensificación, la concentración y la movilización de la atención y el esfuerzo; el aumento de la tolerancia a la frustración y la capacidad de posponer la necesidad de una gratificación inmediata de impulsos hedonistas; y una mayor persistencia y resolución.

Muchas investigaciones indican que, al parecer, gran parte del aprendizaje no se energiza mediante la motivación ni se esfuerza mediante la gratificación (reducción) de los impulsos. Por ejemplo, el condicionamiento clásico o pavloviano simplemente depende de la contigüidad temporal de los estímulos condicionados e incondicionados. Como se indicaba anteriormente, también se produce un poco de aprendizaje incidental sin ninguna intención explícita de aprender. Sin embargo, aparte del condicionamiento clásico, es probable que la motivación sea más prescindible para el aprendizaje significativo basado en la recepción (sobre todo si no está organizado y es a corto plazo) que para cualquier otro tipo de aprendizaje. Como este aprendizaje requiere un esfuerzo relativamente pequeño, es menos necesario recurrir a impulsos y motivos ya existentes en el estudiante o a

¹¹ La mayor parte del material sobre la posible necesidad de la motivación para el aprendizaje y la retención de carácter significativo, sobre la mediación de los factores motivacionales, sobre los distintos tipos de motivación para el logro, sobre la recompensa y el castigo, etc., se ha adaptado de D. P. Ausubel, *Educational psychology: A cognitive view* (Nueva York, Holt, Rinehart and Wiston, 1968).

condiciones incentivas y recompensas extrínsecas como ocurre, por ejemplo, en el aprendizaje memorista o en la resolución de problemas. Pero, naturalmente, afirmar que el aprendizaje significativo (sobre todo si es de naturaleza fragmentaria y a corto plazo) se puede dar en ausencia de motivación no niega el hecho de que la motivación pueda facilitar el aprendizaje de una manera significativa siempre que esté presente y sea operativa.

La relación causal entre la motivación y el aprendizaje suele ser más recíproca que unidireccional. Tanto por esta razón como porque la motivación no es una condición indispensable del aprendizaje, es innecesario posponer actividades de aprendizaje hasta que se hayan desarrollado los intereses y las motivaciones adecuados. Con frecuencia, la mejor manera de enseñar a estudiantes desmotivados es no hacer caso momentáneamente de su falta de motivación y centrarse en enseñarles con la máxima eficacia cognitiva posible. En cualquier caso se producirá algún grado de aprendizaje a pesar de la falta de motivación; y a partir de la satisfacción inicial de este aprendizaje estos estudiantes desarrollarán retroactivamente la motivación para aprender más. Por lo tanto, en algunas circunstancias, la manera más adecuada de despertar la motivación para aprender es centrarse más en los aspectos cognitivos del aprendizaje que en sus aspectos motivacionales y contar con la motivación que desarrolle retroactivamente el logro educativo para energizar el posterior aprendizaje.

Sin embargo, aunque puede haber casos particulares de aprendizaje básicamente inmotivado, es indudable que la materia en su conjunto se debe relacionar con una comprensión de su necesidad para que se produzcan grados apreciables de aprendizaje significativo a largo plazo. La incapacidad de ver la necesidad de una materia es la razón que aducen con más frecuencia los estudiantes para perder el interés por los estudios y abandonarlos.

Cuando la motivación es claramente operativa en el aprendizaje humano, es engañoso extrapolar el paradigma familiar de la reducción homeostática del impulso que se suele emplear para explicar el aprendizaje animal. Estos impulsos se sacian con rapidez y, cuando están acompañados por algún afecto intenso, perturban el aprendizaje. En consecuencia, el hambre, la sed, el dolor, etc, rara vez motivan el aprendizaje humano. Y aunque las recompensas materiales suelen ser eficaces, los motivos intrínsecos (ligados a la tarea) y de refuerzo del ego tienden a dominar cada vez más el panorama motivacional a medida que aumenta la edad. Las recompensas materiales también tienden a verse menos con fines en sí mismas y se convierten en símbolos de un estatus alcanzado o atribuido, es decir, en fuentes de autoestima.

Al parecer existe un nivel óptimo de motivación o de compromiso del ego (ni demasiado alto, ni demasiado bajo) para ciertos tipos de aprendizaje complejo. Es concebible que unos estados de impulso impelentes puedan perturbar el aprendizaje significativo genérico, tanto por destacar en exceso la particularidad de los conceptos acabados de aprender como por limitar la capacidad del estudiante de aplicar principios previamente aprendidos a tareas acabadas de aprender. Expresándolo en función de una hipotética base fisiológica para la motivación, parece que una cantidad moderada de activación o excitación tiene un efecto óptimo en el aprendizaje.

Un prejuicio teórico que aquí se debería explicitar desde el principio es el supuesto (que el papel y la importancia relativa de distintos tipos de motivaciones (como, por ejemplo, la cognitiva, la homeostática, la material, la de refuerzo del ego, la aversiva y la afiliadora) varían en función del tipo de aprendizaje implicado, de la especie a la que pertenece el aprendiz y del estado evolutivo de éste. En consecuencia, cabe prever que el papel y la

importancia relativa que tengan estos diversos tipos de motivaciones en el aprendizaje dentro del aula serán totalmente diferentes de los que tengan en las variedades a corto plazo y fragmentarias del aprendizaje memorista, instrumental, motor y basado en el descubrimiento.

El papel de los efectos motivacionales en el aprendizaje y la retención de carácter significativo

¿Cómo influyen realmente los factores motivacionales en el aprendizaje y la retención de carácter significativo y en qué difiere esta influencia de las variables cognitivas que hemos considerado anteriormente? En primer lugar las variables cognitivas influyen directamente en las propias condiciones que determinan la interacción entre el nuevo material de aprendizaje y las ideas pertinentes ya existentes en la estructura cognitiva. En consecuencia, también influyen en la aparición de nuevos significados y en el mantenimiento de su identidad separada y de su disponibilidad durante el intervalo de retención (mediante el mantenimiento de la fuerza de disociabilidad de los nuevos significados).

En segundo lugar, los efectos de las variables cognitivas también están mediados por los mismos mecanismos tanto en el aprendizaje como en la retención. Es decir, estas variables determinan la precisión, la estabilidad, la claridad y la discriminabilidad de los nuevos significados que surgen durante el aprendizaje, influyendo en el proceso interactivo cognitivo de las maneras particulares mencionadas anteriormente. Esta misma influencia de las variables cognitivas en la fuerza de disociabilidad: 1) se puede ejercer durante el período de retención así como durante el aprendizaje; y 2) sigue operando de una manera acumulativa durante el intervalo de retención, determinando así el grado relativo de disponibilidad de los significados acabados de aprender (Ausuhel, 1968).

Normalmente, sin embargo, las variables motivacionales no intervienen directamente en el proceso interactivo cognitivo. Energizan y aceleran este proceso durante el aprendizaje reforzando el esfuerzo, la atención y la preparación inmediata para el aprendizaje. Por lo tanto, elevan catalíticamente y de una manera no específica la fuerza de disociabilidad (en lugar de hacerlo mediante una intervención directa y diferencial en el proceso interactivo que determina la adquisición y la retención de nuevos significados).

Además, los efectos de las variables motivacionales en el aprendizaje y la retención, respectivamente, y a diferencia de la mediación de sus equivalentes cognitivos en estos dos procesos, no se logran con los mismos mecanismos. Una vez completado el aprendizaje, las variables motivacionales no pueden influir independientemente en la fuerza de disociabilidad (es decir, aparte de sus efectos en el aprendizaje). En consecuencia, sólo pueden influir en la retención, aparte del aprendizaje, durante la etapa reproductora del recuerdo elevando los umbrales de disponibilidad y con formando los aspectos cualitativos de la reconstrucción imaginativa. En consecuencia, podemos concluir que los factores motivacionales influyen en el aprendizaje y la retención de carácter significativo de maneras que son cualitativamente diferentes de los efectos comparables de las variables cognitivas pertinentes.

En otras palabras, las variables motivacionales no intervienen de una manera directa ni intrínseca en el proceso interactivo cognitivo ni en la determinación de la fuerza de disociabilidad. En su mayor parte se limitan a incidir indirectamente en este proceso e influyen en la fuerza de disociabilidad de una manera facilitadora o energizadora (catalizadora) no específica. Por ejemplo, mediante efectos motivacionales como movilizar

el esfuerzo y concentrar la atención, se pueden realizar más repeticiones del material dentro del tiempo de aprendizaje estipulado y cada repetición se realiza con más eficacia. El resultado neto es un aumento indirecto., no específico y global de la fuerza de disociabilidad para el proceso de aprendizaje así energizado (Ausubel, 1968).

También es razonable suponer que los efectos de las variables cognitivas en el aprendizaje significativo siguen actuando de una manera similar durante la retención y mediante los mismos mecanismos. Sean cuales sean estos efectos en el proceso interactivo, simplemente se extiende en el tiempo desde el aprendizaje hasta la retención. Por lo tanto, el ritmo de deterioro de la fuerza de disociabilidad durante la retención refleja la influencia continua de estas mismas variables cognitivas en el proceso interactivo durante el intervalo de retención. Sin embargo, una vez completadas las sesiones de aprendizaje y cuando los productos interactivos cognitivos ya se han formado, deja de haber un cauce de comunicación abierto para que los aspectos energizadores y aceleradores de la motivación influyan en la fuerza de disociabilidad, incluso en un sentido catalizador o no específico. En consecuencia, para que los factores motivacionales influyan en la retención al margen de sus efectos en el aprendizaje, hace falta un nuevo mecanismo para ejercer esta influencia, un mecanismo que actúe durante el intervalo de retención sino sólo durante la etapa reproductora del recuerdo. A estas alturas, las variables motivacionales siguen influyendo en los resultados de la retención, es decir, al margen de sus efectos anteriores en el aprendizaje, pero sólo en la medida en que incidan en el umbral de disponibilidad y en los aspectos reproductores de la memoria.

Así, tanto las consideraciones teóricas como el peso de las pruebas disponibles indican que los factores motivacionales influyen selectivamente en la retención significativa inhibiendo (elevando), en lugar de facilitando (rebajando), unos umbrales particulares de reconocimiento y de recuerdo. En otras palabras, la participación positiva del ego y un sesgo actitudinal favorable no aumentan la retención rebajando los umbrales de suscitación del recuerdo. En cambio, una fuerte motivación para el olvido y ciertos tipos de sesgos actitudinales negativos (por ejemplo, en situaciones amenazadoras para el ego o que provocan ansiedad) pueden provocar el olvido selectivo elevando los umbrales de disponibilidad (represión).

Así pues, a diferencia de la situación en el aprendizaje, la influencia selectiva de las variables motivacionales en la retención significativa tiene un carácter más inhibitor que facilitador (catalizador). Además, la influencia de estas variables también se ejerce sólo mediante un cambio en los umbrales de suscitación del recuerdo, sin ningún tipo de cambio en la misma fuerza de disociabilidad. Sin embargo, aunque esta última permanece constante, el recuerdo en el reconocimiento son momentáneamente más difíciles a causa de la elevación selectiva de los umbrales particulares de disponibilidad.

En consecuencia, parece probable que los factores motivacionales sólo influyan en la retención -elevando los umbrales de disponibilidad- en aquellos casos relativamente raros donde la recuperación de una información particular sería amenazadora para el ego o provocaría ansiedad. Un ejemplo es la represión de recuerdos que, si se recordaran, darían lugar a sentimientos de ansiedad, culpa, hostilidad o autodesprecio. Sin embargo, estos tipos de olvido no serían muy frecuentes en las situaciones típicas de aprendizaje en el aula. Por lo tanto, el principal efecto directo de las variables motivacionales en la retención significativa, cuando realmente actúan, es elevar los umbrales de disponibilidad (o hacer que los recuerdos en cuestión estén menos disponibles en relación con su fuerza de disociabilidad intrínseca). Sin embargo, es teóricamente concebible que la motivación (un

fuerte incentivo para el recuerdo) también pudiera rebajar indirectamente los umbrales de disponibilidad contrarrestando o desinhibiendo ciertos factores inhibidores que elevan temporalmente estos umbrales (como la distracción, la falta de atención, la inercia o la poca inclinación al esfuerzo).

Ya hemos observado que varias condiciones inhibitoras como el «shock del aprendizaje inicial» y la competición entre recuerdos alternativos tienden a disiparse de una manera espontánea y que la hipnosis puede reducir los efectos inhibidores de los recuerdos competidores y de los motivos y las actitudes que fomentan la represión como ocurre, por ejemplo, en el caso de materiales que provocan ansiedad. Todavía es por determinar empíricamente si la motivación fuerte o la participación positiva del ego podrían facilitar la retención de una manera similar, desinhibiendo temporalmente los umbrales elevados de disponibilidad.

Por último, es probable que las variables motivacionales también intervengan en los aspectos de reconstrucción de la etapa reproductora del recuerdo haciendo una selección de los elementos recordados disponibles y organizándolos en una respuesta verbal coherente que satisfaga las exigencias de la situación actual. Sin embargo, estrictamente hablando, la formación de una respuesta en la que se comuniquen recuerdos no forma parte del proceso de retención per se.

Atención

Al parecer, gran parte del efecto facilitador de la motivación se plasma en un aumento de la atención. El simple hecho de dirigir la atención de los estudiantes hacia ciertos aspectos de la materia, al margen de cómo se haga, fomenta el aprendizaje. La variable mediadora de la atención per se es básicamente equivalente a la actitud mental de poner en estado de preparación un grupo dado de umbrales rebajados para el aprendizaje en el momento en que se presenta el material de instrucción.

Como variable mediadora en casos indudables de motivación, es de suponer que la atención es la principal variable general intermedia por la que los factores motivacionales influyen en el aprendizaje significativo. Una causa principal del olvido cotidiano, y quizá de la mayoría de los casos de pérdida excesiva de material ostensiblemente conocido (incluyendo materias), es la incapacidad de prestar una atención adecuada en el momento del aprendizaje. En general, aquello a lo que no se presta atención no se aprende ni se recuerda. Las actitudes mentales y las intenciones diferenciadas son dos de las otras variables intermedias muy importantes que influyen en los efectos de los factores motivacionales en el aprendizaje significativo. Lo hacen en gran medida mediante la distribución y la concentración de carácter selectivo, en general, se considera que constituyen la atención desde un punto de vista fenomenológico.

Además de actuar como mecanismo mediador para los efectos de la motivación en el aprendizaje significativo (similares a los efectos mediadores de la intención descritos anteriormente), es probable que la atención sea una condición cognitiva general esencial para la mayoría de los casos de aprendizaje significativo. Aunque es de suponer que se pueden dar unos tipos muy simples de aprendizaje motor, incidental, condicionado, memorista e instrumental sin necesidad de atención, la mayor parte del aprendizaje, incluyendo el de tipo incidental, requiere un mínimo básico de atención coincidente. También es probable que la actitud mental y la intención estén mediadas, por lo menos en parte, por la atención selectiva; y esta relación también podría ser parcialmente recíproca,

es decir, la atención selectiva, a su vez, podría estar parcialmente mediada por actitudes mentales diferenciales.

También cabe la posibilidad de que se produzcan procesos de aprendizaje simples en ausencia de conciencia de los mismos; pero esto no implica necesariamente que el aprendizaje se esté produciendo en ausencia total de la atención. La conciencia del ego y de las propias funciones mentales (en este caso de la atención) no es más que un aspecto en gran medida no esencial y con frecuencia ausente de un estado de atención (por ejemplo, en las acciones automáticas, habituales y periféricas), en lugar de ser, en cierto sentido, coexistencia con ella (Ausubel, 1994).

Aunque durante los períodos de relajación la atención puede tender a concentrarse al azar o de una manera casi exclusiva en los estímulos más conspicuos del entorno de un individuo, es decir, concentrarse en unos tipos de actividad deliberada y organizada de carácter profesional, no profesional, académico o de otro tipo, en general predomina una pauta de expectativa que determina la selectividad temática particular de su atención mediada por actitudes mentales diferenciales. Otros factores importantes que determinan la selectividad de la atención son el grado relativo de interés o de compromiso personal y todos los tipos de actividades de exploración donde el objeto de toda la exploración es identificar y separar en dos o más agregados categorizados homogéneos los correspondientes miembros individuales de cada categoría.

En consecuencia, la atención selectiva en este último tipo de exploración actúa como un filtro diferencial multiplicador-sensitivo que sólo deja pasar ciertas clases de elementos con unas características predeterminadas para que se puedan procesar (Broadbent, 1985). De manera similar, sólo si las características de un elemento son congruentes con la expectativa del estudiante, se tiende a facilitar su recuerdo (Hirt y otros, 1955). En un caso equívoco dado, la atención selectiva también ayuda a determinar diferencialmente la elección del estudiante entre el procesamiento de la memoria a corto o largo plazo; entre una actitud de aprendizaje memorista o una actitud de aprendizaje significativa; y entre una información trivial o transitoria por un lado y una información o un conocimiento de carácter significativo por otro.

Además de su papel mediador en los efectos facilitadores de la intención en el aprendizaje significativo, la intención también desempeña un papel preliminar (introductorio), orientador e iniciador en este aprendizaje. Es plausible ver las intenciones como aspectos preliminares de actitudes mentales que primero orientan al estudiante hacia la naturaleza y los requisitos de la tarea de aprendizaje y que luego inician la operación de la actitud de aprendizaje adecuada. Sin una intención deliberada de aprender, pocos elementos significativos de conocimiento -o ninguno- se pueden aprender y retener a largo plazo; y, como se indicaba anteriormente, la intención también es con toda probabilidad una condición general cognitiva y obligatoria para el aprendizaje significativo porque orienta al estudiante hacia lo que tiene que hacer para dominar el material de instrucción.

Por lo tanto, y como ya indicamos, si bien en situaciones empíricas y en situaciones de aprendizaje y de retención de carácter significativo la atención suele ser «neutral» y objetiva en relación con lo que «permite» entrar en el campo de la conciencia para que luego sea procesado, este último proceso de «atención selectiva» es el sello distintivo de varias operaciones de la atención como la exploración (Broadbent, 1958), que hace posible ciertas formas necesarias de procesamiento preliminar diferencial.

Impulsos componentes de la motivación para el logro

Lo que en general se considera motivación para el logro en los contextos escolares no es de ningún modo el reflejo de un impulso unitario u homogéneo. Tiene por lo menos tres componentes distintos. Uno de ellos, al que pronto encontraremos, es el impulso cognitivo: la necesidad de adquirir conocimientos y de resolver problemas de tipo académico como fines en sí mismos. Sin duda este impulso subyace a la necesidad del logro académico en la medida en que este logro represente para el estudiante la consecución del conocimiento que desea adquirir. Está totalmente ligado a la tarea en el sentido de que el motivo para participar en la tarea en cuestión (es decir, adquirir un segmento particular de conocimiento) es intrínseco a la tarea misma; es, simplemente, la necesidad de saber. En consecuencia, la recompensa (la consecución propiamente dicha de este conocimiento) también reside por completo en la propia tarea porque es capaz de satisfacer totalmente el motivo subyacente.

La motivación para el logro, contrariamente a gran parte del pensamiento anterior y actual en este campo, consta (dependiendo de factores normativos de la personalidad; de las diferencias individuales en cuanto a desarrollo de la personalidad; de la interacción diferencial con padres, compañeros, enseñantes y la cultura en general; de características temperamentales determinadas genéticamente; y de la clase social, la raza, la etnia y el sexo) de proporciones variables de: 1) impulso cognitivo; 2) impulso afiliador; y 3) motivación para el refuerzo del ego.

Impulso cognitivo

En el nivel humano, el impulso cognitivo (el deseo de conocimiento como un fin en sí mismo) es más importante en el aprendizaje significativo que en el aprendizaje memorista o instrumental. Es, por lo menos en potencia, el tipo más importante de motivación para el aprendizaje en el aula. Las razones de ello son su potencia intrínseca y el hecho de que el aprendizaje significativo, a diferencia de estos otros tipos de aprendizaje humano, proporciona automáticamente su propia recompensa. Es decir, como en el caso de todos los motivos intrínsecos, la reconocer que satisface el impulso reside en la realización de la propia tarea. Además, la motivación puede facilitar el aprendizaje de otras maneras aparte de energizar la conducta y reforzar la variante exitosa mediante la reducción del impulso. También ejerce un efecto puramente cognitivo resaltando o destacando lo que se debe aprender y proporcionando una retroalimentación confirmadora y correctora. Esto es evidente tanto en el aprendizaje significativo basado en el descubrimiento como en el aprendizaje significativo basado en la recepción, donde la elección de alternativas correctas se premia y la elección de alternativas incorrectas no.

A pesar del carácter potencialmente central del impulso cognitivo para el aprendizaje en el aula, no deja de ser cierto que, en nuestra cultura utilitaria, competitiva y orientada al logro, ciertas consideraciones extrínsecas como el refuerzo del ego, la reducción de la ansiedad y el avance profesional se convierten, con la edad, en fuentes cada vez más importantes de motivación para el aprendizaje formal. Empezando por los primeros cuatro años de vida escolar, los niveles de logro y de conducta de búsqueda de reconocimiento tienden a permanecer bastante estables. Predicen de una manera razonable una conducta análoga durante la adolescencia y los inicios de la vida adulta. Incluso las recompensas materiales tienden a verse menos como fines en sí mismas que como símbolos de estatus académico,

logro y ventaja competitiva. Sus efectos están mediados por las necesidades específicas del estudiante.

Naturalmente, en última instancia, la viabilidad del impulso cognitivo como tipo de motivación intrínseco y ligado a la tarea se acaba reduciendo como consecuencia de la asociación creciente y casi exclusiva de intereses intelectuales y actividades con motivos de refuerzo del ego y de educación de la ansiedad. Si el deseo de aprender y de comprender se ejerce de una manera prácticamente invariable en el contexto de competir por calificaciones, obtener títulos, prepararse para una profesión, esforzarse para avanzar y reducir el temor al fracaso académico o profesional, hay pocos motivos para creer que sobreviva mucho de él como un objetivo por derecho propio. Esta tendencia se refleja en la disminución progresiva de los intereses escolares y del entusiasmo intelectual a medida que los niños ascienden por la escala académica.

En consecuencia, si deseamos desarrollar el impulso cognitivo para que siga siendo viable durante los años de formación y en la vida adulta, es necesario apartarse aún más de la doctrina educativa de orientar el currículo en ficción de las inquietudes actuales y los problemas de adaptación a la vida de los alumnos. No obstante, es indudable que en nuestra cultura no es realista y ni siquiera conveniente evitar por completo las motivaciones utilitarias, de refuerzo del ego y de reducción de la ansiedad para aprender. Sin embargo, debemos destacar cada vez más el valor del conocimiento y de la comprensión como objetivos por derecho propio, al margen de cualquier beneficio práctico que puedan conferir.

También deberíamos evitar denigrar el conocimiento de las materias. En cambio, debemos descubrir métodos más eficaces para fomentar la adquisición a largo plazo de corpus significativos y utilizables de conocimiento y desarrollar motivaciones intrínsecas adecuadas para este aprendizaje.

Impulso de refuerzo del ego

Por otro lado, otro componente de la motivación para el logro no está ligado a la tarea en absoluto. Se le puede llamar refuerzo del ego porque se ocupa del logro como fuente del estatus obtenido, es decir, del tipo de estatus que obtiene una persona joven en proporción a su logro o nivel de competencia. Refuerza el ego porque el nivel de logro que determina el estatus obtenido por el individuo determina al mismo tiempo lo competente que se siente (su nivel de autoestima), y en este caso los sentimientos de competencia son siempre un reflejo directo del grado relativo del estatus obtenido.

En consecuencia, el componente de refuerzo del ego de la motivación para el logro se dirige tanto hacia la consecución del logro o prestigio académico actual como hacia los objetivos académicos y profesionales futuros (fuentes posteriores de estatus obtenido) que dependen de este logro. Como veremos después, uno de sus ingredientes esenciales es la ansiedad el temor en respuesta a cualquier amenaza prevista de perder el estatus y la autoestima que se hayan alcanzado como resultado de la amenaza de fracaso. La aprobación por parte de los enseñantes satisface el componente de refuerzo del ego de la motivación para el logro constituyendo una confirmación del logro o un fuente de estatus obtenido en lugar de constituir (como en el caso del impulso afiliador) la confirmación del estatus derivado continuado adquirido de la persona o personas de orden superior con quien se identifica el estudiante.

La motivación de refuerzo del ego refleja la necesidad del estatus obtenido logrado por la propia competencia o capacidad de rendimiento. Se hace cada vez más importante a partir de la edad escolar y es principal componente de la motivación para el logro en nuestra cultura. No debe suponer necesariamente un engrandecimiento del ego. En realidad, en muchas culturas primitivas está «ligada al grupo».

Sin embargo, la importancia que se ha dado a la motivación intrínseca para aprender no se debe interpretar como un menosprecio a la importancia de desarrollar motivaciones extrínsecas. Después de todo la necesidad del refuerzo de ego, del estatus obtenido, del reconocimiento por medio del logro y de la interiorización de aspiraciones profesionales a largo plazo es un sello distintivo tradicional de la maduración de la personalidad en nuestra cultura. Las aspiraciones y el logro de carácter educativo son, al mismo tiempo, requisitos necesarios y peldaños para sus equivalentes profesionales. En consecuencia, además de estimular la motivación intrínseca para aprender, también es necesario, desde el punto de vista de la maduración de la personalidad, fomentar las motivaciones de refuerzo del ego y de avance en la carrera para el logro académico. Además, pocos individuos llegan a desarrollar un impulso cognitivo suficiente para dominar grandes corpus de materia como un fin en sí mismo. El refuerzo del ego a largo plazo también es necesario.

En general, es indudable que la motivación del refuerzo del ego es la motivación más fuerte disponible durante la parte activa de la carrera académica y profesional de un individuo. Más que ningún otro factor, explica la persistencia de niveles elevados de aspiración y de atractivo de la tarea tanto en contextos de laboratorio como en contextos «de la vida real», a pesar de la posible exposición a repetidas experiencias de fracaso.

Naturalmente, llevado hasta el extremo, este tipo de motivación puede generar una ansiedad suficiente para perturbar el aprendizaje. También puede conducir a unas aspiraciones académicas y profesionales muy poco realistas que después están seguidas o bien por un fracaso estrepitoso y un desmoronamiento de la autoestima o bien por un desinterés en las tareas académicas que se manifiesta en unos niveles bajos y poco realistas de aspiración. Una posibilidad relacionada es que unas necesidades excesivamente elevadas de logro académico pueden perjudicar la capacidad del estudiante para percibir sus propias limitaciones, predisponerle a racionalizar sus fracasos y hacer que no reconozca que sus puntos de vista son lógicos o empíricamente insostenibles.

La motivación para el logro no está relacionada linealmente con el nivel de logro. Como ocurre en general con los estados motivacionales potentes, una motivación muy fuerte para el logro puede rebajar el nivel de rendimiento y de logro, probablemente a causa de su frecuente asociación con una ansiedad neurótica perjudicial. Además, aunque es indudable que los individuos cuyas aspiraciones de estatus obtenido son tan elevadas y firmes que dejan de ser realistas están más motivados para lograr un nivel superior de éxito académico y profesional, no existe ninguna razón para creer que su capacidad intelectual o su aptitud académica sean proporcionalmente superiores a las de estudiantes con unas ambiciones más normales.

Otra desventaja más de una motivación exagerada para el refuerzo del ego es que su orientación utilitaria limita su longevidad. En consecuencia, los estudiantes cuya motivación académica es ante todo extrínseca tienden a percibir poco valor en una materia después de haber titulado si este conocimiento no está relacionado con el trabajo de cursos futuros o con el éxito profesional. En otras palabras, dejan de manifiesta el deseo de aprender cuando no tienen que hacerlo.

Sin embargo, en mi opinión el castigo (no recompensa) o amenaza de fracaso, tal como se expresa en la «motivación aversiva», ha sido menospreciado de una manera injustificada por los educadores y los psicólogos de la educación estadounidenses. No obstante, dentro de unos límites razonables ejerce una influencia cuya necesidad es demostrable en el mantenimiento a largo plazo de la educación, sobre todo en la educación universitaria y profesional, a causa de la proclividad tan humana a la falta de decisión.

Sería totalmente legítimo dar un paso más y reivindicar la noción pasada de moda de que la motivación aversiva, es decir, la amenaza de las consecuencias asociadas al fracaso académico, es tan necesaria como la motivación positiva que generan las recompensas previstas para mantener el logro académico a largo plazo necesario para alcanzar objetivos académicos y profesionales a largo plazo. Aunque en teoría los educadores condenan el uso de la motivación aversiva, recurren implícitamente a ella para hacer que los estudiantes estudien con regularidad para obtener créditos, títulos y diplomas. Lo hacen porque saben que el impulso cognitivo y la recompensa prevista para el esfuerzo no basta para superar la inercia y la típica propensión del ser humano a la falta de decisión y a la aversión al trabajo sostenido, regular y disciplinado.

Impulso afiliador

El componente final o afiliador de la motivación para el logro no está ligado a la tarea ni es fundamentalmente reforzador del ego. No está ligado al logro académico como fuente de estatus obtenido, sino porque asegura al individuo su aceptación por parte de una persona o un grupo de personas de orden superior con quienes el individuo se identifica en un sentido dependiente y de quienes obtiene un estatus indirecto o derivado. Este último tipo de estatus no está esencialmente determinado por el nivel de logro del propio individuo per se, sino por la aceptación intrínseca continuada por parte de la persona o personas con quienes se identifica; por lo tanto, es evidente que quien disfruta de este status derivado (es decir, el satelizador) se siente motivado a obtener y retener la aprobación de esas personas de orden superior -simplemente satisfaciendo las reglas y las expectativas de éstas, incluyendo las relacionadas con el logro académico- porque esta aprobación tiende a confirmar y mantener su estatus derivado.

Por lo tanto, el impulso afiliador expresa la necesidad de rendir bien en la escuela para retener la aprobación (y el estado derivado continuado que ello supone) del personaje de orden superior (padre, enseñante) con quien se identifica en un sentido emocionalmente dependiente (satelización). Su importancia disminuye a medida que el niño se acerca a la adolescencia.

Normalmente, en la motivación para el logro están presentes los componentes cognitivo, de refuerzo del ego y afiliador en una proporción variable que depende de factores como la edad, el sexo, la cultura, la clase social, el origen étnico y la estructura de la personalidad. El impulso afiliador es más destacado durante la primera infancia. En esta época, la mayoría de los niños buscan y disfrutan en gran medida de un estatus derivado basado en la identificación dependiente en relación con sus padres y en la aceptación intrínseca por parte de éstos. Durante este período suelen esforzarse para obtener un logro académico suficiente para satisfacer las expectativas de sus padres y, en consecuencia, mantener la aprobación que desean. Por lo tanto, la retirada prevista o real de esta aprobación a causa de un

rendimiento bajo hace que estén más motivados para trabajar más con el fin de mantenerla o recuperada. Puesto que los alumnos satelizadores consideran a los enseñantes en gran medida como sustitutos de los padres, se relacionan con ellos de una manera similar.

Por lo tanto, el impulso afiliador es una fuente importante de motivación para el logro académico de muchos niños -y quizá de la mayoría de ellos- durante la primera infancia. Sin embargo los niños que no son aceptados ni intrínsecamente valorados por sus padres y que, en consecuencia, no pueden disfrutar de un estatus derivado, para compensar esta situación se sienten motivados a bucar un grado desmesurado y con frecuencia poco realista de estatus obtenido por medio del logro académico. Así, en estos niños, unos niveles elevados de motivación para el logro suelen reflejar un impulso afiliador bajo que está más que compensado por un elevado impulso de refuerzo del ego.

Durante el final de la infancia y la adolescencia, el impulso afiliador pierde intensidad y se redirige de los padres a los compañeros. En consecuencia, la competición académica contra el grupo del sexo opuesto o contra otros grupos de la misma edad puede constituir un poderoso factor motivador. Sin embargo, el deseo de aprobación por parte de los compañeros también puede rebajar el logro académico si este logro es valorado negativamente por el grupo de compañeros. Esto se suele producir con más frecuencia entre grupos de clase baja y ciertos grupos minoritarios culturalmente desfavorecidos. Como se indicará más adelante, los grupos de compañeros de clase media tienden a dar más valor al logro académico y lo esperan de sus miembros.

En la mayoría de las culturas, y sobre todo en la civilización occidental, el impulso de refuerzo del ego es el componente dominante de la motivación para el logro en la adolescencia y en la vida adulta, especialmente entre los varones y los grupos de clase media de nuestra cultura.

Recompensa y castigo

Las recompensas influyen en el aprendizaje de tres maneras generales. En primer lugar, al actuar como incentivos ayudan a plantear un problema significativo relacionando una secuencia u organización específica de actividades de aprendizaje componentes con el objetivo de un resultado exitoso especificado. Sin esta relación con un objetivo, con frecuencia el aprendizaje tendería a ser amorfo y a carecer de dirección. En concomitancia con ello, al proporcionar información significativa sobre el éxito o el fracaso de las respuestas, las recompensas destacan de una manera selectiva, en unos puntos críticos escogidos, los significados deseados o correctos, facilitando así la discriminación entre indicios pertinentes y no pertinentes.

En segundo lugar la recepción real de las recompensas tiende a aumentar a largo plazo cualesquiera motivaciones (impulsos) que actuaran originalmente energizando y dirigiendo la conducta hacia ellas (las recompensas). Al satisfacer ciertas necesidades e impulsos en cualquier momento dado, las recompensas fortalecen de una manera más permanente los impulsos que satisfacen (o «reducen» temporalmente) en ese momento.

Por último, las recompensas pueden aumentar la probabilidad relativa de repeticiones de respuestas provocando una «sensibilización» selectiva a posteriores disminuciones de los umbrales de suscitación de los aprendizajes particulares que conducen a la obtención de la recompensa y que, en consecuencia, satisfacen (o reducen temporalmente) el impulso en cuestión. Esta última propiedad de las recompensas se examinará con más detalle en la exposición del refuerzo de la próxima sección, donde se adoptará la postura de que el

refuerzo sólo se produce en relación con asociaciones y respuestas instrumentales aprendidas de una manera memorista y no caracteriza los resultados del aprendizaje significativo.

El castigo (en el sentido de no recompensa o de fracaso en obtener la recompensa) actúa como lo contrario de la recompensa de las siguientes maneras. En primer lugar, también ayuda a estructurar un problema de una manera significativa, proporcionando una dirección a la actividad -e información sobre el progreso hacia la meta- en función de lo que se debe evitar. Así pues, las consecuencias insatisfactorias de un acto tienden a suscitar evitación, abandono o variación en lugar de repetición. El individuo aprende qué respuestas no conducen a una recompensa y, en consecuencia, se deben evitar. En segundo lugar, el castigo tiende a debilitar a largo plazo las motivaciones que energizan la conducta que se castiga. Por último, el castigo puede disminuir la probabilidad relativa de repeticiones de respuestas al no provocar una «sensibilización» a posteriores disminuciones de los umbrales de suscitación de las respuestas particulares que no conducen a la obtención de una recompensa.

En cualquier caso se debe tener presente que el aspecto informativo de la no recompensa es menos explícito que el de la recompensa. Aunque sin duda ayuda a discriminar entre indicios correctos e incorrectos mediante la información que ofrece sobre las consecuencias de un acto, es menos directiva y proporciona menos orientación que la recompensa. Sólo le dice al estudiante que se debe hacer otra cosa, pero no le dice cuál. Por otro lado, la recompensa indica claramente que se debe repetir la misma respuesta. Además, en este contexto, el «castigo» simplemente supone la no obtención de la recompensa estipulada a causa de la no adquisición ni retención del conocimiento derivado del material de aprendizaje presentado. Sin embargo, en el sentido más usual del término, también supone la introducción de una situación adicional más activa, adversa, nociva, atemorizadora, inquietante o desagradable que la simple negación de la recompensa que se otorga a los estudiantes que completan con éxito el curso de estudios o la tarea de aprendizaje de carácter significativo.

En contextos de aprendizaje escolares y académicos solemos tratar con situaciones de no recompensa no amenazadoras en lugar de con situaciones de «verdadero castigo». No obstante, para los estudiantes con grados apreciables de impulso afiliador y/o de refuerzo del ego que no aprende ni retienen sus lecciones, los ejemplos antes mencionados de «verdadero castigo» se superponen inevitablemente a la situación casi siempre inocua de no recompensa. La razón de ello es que el fracaso plantea invariablemente la amenaza de la desaprobación en el caso del niño que se guía ante todo por el impulso afiliador, además de la amenaza correspondiente de perder la autoestima actual y futura (y el status obtenido correspondiente) en el caso del niño/adolescente que está motivado principalmente por impulsos de refuerzo del ego.

La recompensa y el castigo son la cara y la cruz de la misma moneda motivacional en el aprendizaje escolar. Los dos suelen intervenir, en grado variable, en la motivación de este aprendizaje. Se debe admitir que, desde el punto de vista de la higiene mental, es más inteligente que la escuela se centre más en la recompensa que en el castigo y que minimice las posibilidades y amenazas explícitas de fracaso en lugar de recalcarlas. Por otro lado, es poco realista negar la existencia y la efectividad del castigo como variable motivacional en el aprendizaje escolar y es injustificado condenarlo por considerarlo inmoral o pedagógicamente inadecuado.

Antes hemos llegado a la conclusión de que la motivación extrínseca (no ligada a la tarea) eficaz supone tanto recompensa como castigo. No obstante, el papel positivo del castigo (en forma de no recompensa) para facilitar el aprendizaje y la retención de carácter significativo en la escuela y en contextos similares, o bien se ha negado o bien se ha distorsionado para que parezca pasado de moda, reaccionario, autoritario o abiertamente diabólico. ¿De dónde proceden estas distorsiones que inciden en esta cuestión en función de la ideología cultural pertinente?

En primer lugar, se había supuesto gratuitamente que las motivaciones adecuadas para aprender en la escuela desde un punto de vista de salud mental tenían que ser axiomáticamente o bien de naturaleza intrínseca (es decir, el impulso cognitivo) o bien tenían que reflejar exclusivamente incentivos positivos (como, por ejemplo, recompensas). En segundo lugar, los criterios del castigo no distinguían entre el tipo de castigo muy restringido (es decir, la no recompensa recomendado para el fracaso en el aprendizaje escolar) y su significado más general en la cultura como censura o castigo moral para la conducta inmoral o ilegal y, en consecuencia, supusieron gratuitamente que el segundo significado más general era el más deseado. Sin embargo, los defensores del tipo de castigo basado en la no recompensa no sólo propugnan únicamente la primera de estas dos últimas formas de castigo, sino que sólo la propugnan para la irresponsabilidad, la pereza, el descuido culposo de los estudios y la falta ostensible de esfuerzo, no para limitaciones genuinas de la capacidad de aprendizaje o de logro.

En tercer lugar, estos críticos tampoco se dieron cuenta de que el objetivo real de usar en el aula el castigo basado en la no recompensa en realidad no era infligirlo a los estudiantes que fallan, sino prevenir este fallo en primer lugar mediante el efecto de la amenaza prevista del fracaso (para superar la pereza, la falta de decisión, etc.).

Evidentemente, es necesario actuar con cautela al aplicar la motivación aversiva. Si se utiliza en exceso, puede generar un nivel de ansiedad totalmente desproporcionado en relación con el riesgo real de fracaso en una tarea de aprendizaje particular. Esto no sólo puede perturbar el aprendizaje sino que también se puede generalizar a otras áreas. Podría inducir a un concepto personal negativo (un «bloqueo emocional») en relación con campos enteros de conocimiento como, por ejemplo, la matemática. También puede conducir a que el alumno se desentienda de una tarea o tenga unos niveles de aspiración elevados pero poco realistas. Sin embargo, la solución no es prohibir la motivación aversiva, sino mantenerla dentro de unos límites razonables, equilibrarla con el impulso cognitivo y el impulso positivo de refuerzo del ego, hacer que el aprendizaje tenga más éxito para la mayoría de los alumnos y ofrecer orientación a los niños especialmente preocupados.

Refuerzo y reducción del impulso

Aunque existe una posibilidad teórica de que los efectos de la reducción del impulso se puedan lograr retroactivamente a través de su influencia en los umbrales de disponibilidad de los resultados del aprendizaje significativo, como en el caso de elementos aprendidos de una manera memorista, no hay ninguna evidencia comparable que indique que los factores motivacionales puedan rebajar directamente los umbrales de disponibilidad de elementos aprendidos de una manera significativa. Al parecer, los umbrales de disponibilidad en relación con la fuerza de disociabilidad, difiere en este aspecto crucial de los umbrales correspondientes de disponibilidad en relación con la fuerza asociativa. Esto es o que ocurre en el aprendizaje significativo porque no parece existir ningún mecanismo por el que

los efectos satisfactorios de reducir los componentes cognitivo, afiliador y de refuerzo del ego de la motivación para el logro puedan reforzar unos resultados de aprendizaje con éxito (es decir, reductores de impulsos).

A diferencia de las consecuencias informativas (cognitivas) de la retroalimentación (confirmación, corrección y mayor fuerza de disociabilidad de los significados previamente aprendidos), los efectos afectivamente satisfactorios de la reducción del impulso no están relacionados de una manera intrínseca con los factores que determinan la fuerza de disociabilidad. En consecuencia, no pueden aumentarla retroactivamente; sólo la pueden aumentar indirectamente durante el curso del aprendizaje reforzando de una manera no específica y catalizadora los resultados mismos del aprendizaje.

Sin embargo, esto no significa que la recompensa y el castigo tampoco faciliten de otras maneras el aprendizaje significativo. Después de todo, el refuerzo sólo es una consecuencia de la recompensa: el aspecto que aumenta directamente la suscitabilidad de las respuestas aprendidas de una manera memorista sensibilizando sus umbrales de disponibilidad a una disminución posterior cuando los estados de impulso son operativos. Sin embargo, en el caso del aprendizaje significativo, la recompensa y el castigo tienen otros dos tipos de efectos facilitadores más indirectos. En primer lugar, desde un punto de vista motivacional, la conciencia del aprendizaje con éxito (satisfacción de los impulsos cognitivo, afiliador y de refuerzo del ego por la adquisición de nuevo conocimiento) energiza los posteriores esfuerzos de aprendizaje reforzando la confianza del estudiante en sí mismo, animándole a perseverar y aumentando el atractivo subjetivo de la tarea de aprendizaje. Al mismo tiempo motiva los individuos para que usen más lo que ya han aprendido, es decir, para que lo practiquen, lo ensayen y lo realicen. También les estimula a seguir desarrollando y ejercitando los motivos que se han satisfecho o premiado, es decir, el deseo de conocer como un fin en sí mismo y como un medio de reforzar el estatus y la autoestima.

Por otro lado, la experiencia y la amenaza del castigo (no recompensa en caso de no aprender con éxito) genera una considerable motivación aversiva. Por lo tanto, en general el estudiante está motivado para evitar el fracaso en el aprendizaje prestando atención, esforzándose y perseverando de una manera adecuada, retrasando la gratificación de necesidades hedonistas, etc. Además, cuando al estudiante se le comunica que una comprensión particular previamente aprendida es incorrecta, las implicaciones amenazadoras de esta información le motivan, en cierta medida, a evitarlo o rechazarlo, y es probable que su umbral de disponibilidad se eleve.

Sin duda, estos efectos facilitadores de la motivación aversiva contrapesan de sobra el impacto negativo de la experiencia del fracaso en la fuerza a largo plazo de la motivación subyacente y en el atractivo de la tarea. Sin embargo, cuando la experiencia de fracaso predomina o cuando la motivación aversiva no tiene éxito en impedir el fracaso, es evidente que no es así.

En segundo lugar, la recompensa (la conciencia de unos resultados de aprendizaje con éxito) y el castigo (la conciencia de unos resultados de aprendizaje fallidos) en relación con los componentes intrínsecos o extrínsecos de la motivación para el logro, también tienen todos los efectos cognitivos o informativos de la retroalimentación. Es probable que estos últimos efectos sean tan importantes para el aprendizaje y la retención de carácter significativo como los efectos motivacionales de la recompensa y el castigo. Al confirmar los significados comprendidos correctamente y, al mismo tiempo, al indicar las áreas de confusión, corregir errores y clarificar ambigüedades e ideas falsas, los aspectos cognitivos de la retroalimentación aumentan la estabilidad, la claridad y la discriminabilidad de las

ideas aprendidas de una manera significativa (y, en consecuencia, aumentan su fuerza de disociabilidad). También refuerzan la confianza del sujeto en la corrección de lo que ha entendido y le permiten centrar selectivamente sus esfuerzos de aprendizaje en parte del material aprendidas de una manera inadecuada. No sólo tiene valor informativo para posteriores ensayos de la misma tarea de aprendizaje, sino que también tienen valor de transferencia para nuevas tareas relacionadas.

Bibliografía

- Ash, P., «The relative effectiveness of massed versus spaced film presentations», *Journal of Educational Psychology*, no. 41, 1950, págs. 19-50.
- Ashetoft, M. H., *Human Memory and Cognition*, Nueva York, Harper Collins, 1994.
- Ausubel, D. P., «Early versus delayed review in meaningful learning», *Psychology in the School*, no. 3, 1966, págs. 195-198.
- *Educational Psychology: A Cognitive View*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.
 - *Ego Development and the Personality Disorders*, Nueva York, Grune and Stratton, 1952.
- Ausubel, D. P. y M. Youssef, «the effect of consolidation on sequentially related, sequentially independent meaningful learning», *Journal of General Psychology*, no. 74, 1966, págs. 355-360.
- Briggs, D. J., «Prompting and confirmation conditions for the learning tasks employing the subject matter terms», en A. A. Lumsdaine (comp.), *Student response in programmed instruction*, Washington, D. C., National Academy of Science/National Research Council, 1961.
- Broadbent, D. E., *Perception and communication*, Londres, Pergamon Press, 1958 (trad. cast.; *Percepción y comunicación*, Madrid, Debate, 1983).
- Bumstead, A. P., «Distribution of effort in memorizing prose and poetry». *American Journal of Psychology*, no. 77, 1940, págs. 669-671.
- Gagné, R. M., «Military training and principles of learning», *American Psychologist*, no. 17, 1962, págs. 83-91.
- Harlow, H. E., «The formation of learning sets», *Psychological Review*, no. 56, 1949, págs. 51-65.
- Hershberger, W., «Self-evaluational responding and typographical cueing. Techniques for programming self-instructional reading materials», *Journal of Educational Psychology*, no. 55. 1964, págs. 288-296.
- Hirt, E. R. E. McDonald y G. A. Erikson, «How do I remember thee? The role of encoding, set, and delay in reconstructive memory processes», *Journal of Experimental Social Psychology*, no. 31, 1995, págs. 379-409.
- Kurtz, K. H. y C. I. Hovland, «Concept leaving with differing sequences of instances», *Journal of Experimental Psychology*, no. 4. 1956, págs. 239-24.
- Peterson, H. A. y otros, «Some measurements of the effects of reviews», *Journal of Educational Psychology*, no. 26, 1935, págs 65-72.
- Peterson, H. R., «Recitation or recall as a factor in the learning of long prose selections», *Journal of Educational Psychology*, no. 35, 1944, págs. 220-228.
- Sones, A. M. y A. B. Stround, «Review with special reference to temporal position», *Journal of Educational Psychology*, no. 31, 1940, págs. 665-676.

Thorndike, E. L., Human Learning, Nueva York, Century, 1931.
-, The Fundamentals of Learning, Nueva York, Teachers College, Columbia University, 1932.

MALCOM S. Knowles, Elwood F. Holton III, Swanson A. Richard, “El aprendizaje de adultos en el desarrollo de los recursos humanos” En: Andragogía. El aprendizaje de los adultos pp. 125-206.

Licenciatura en Intervención Educativa
Desarrollo de la Adolescencia y de la Aduldez
Cuarto Semestre

6

El aprendizaje de adultos en el desarrollo de los recursos humanos

Las disciplinas del desarrollo de recursos humanos (DRH) y la educación de adultos (EA) consideran central el proceso del aprendizaje de adultos en su teoría y en su práctica. Sin embargo, los propósitos del DRH y la EA difieren, así como su perspectiva sobre el aprendizaje de adultos. La diferencia principal radica en el control de las metas y de los propósitos que se pretenden con este aprendizaje: el control de la organización o del individuo. En este capítulo examinamos el DRH, el papel de la educación de adultos en el contexto del DRH y la cuestión del control.

Metas del desarrollo de recursos humanos

Los profesionales del desarrollo de recursos humanos DRH están de acuerdo con sus metas, pues asumen la postura de que deben centrarse en aumentar los requerimientos de desempeño de sus organizaciones mediante la capacitación del personal (ASTD-USDL, 1990; Knowles, 1990; McLagan, 1989; Swanson, 1995).

Otros creen que el DRH debe centrarse en el desarrollo y los resultados del individuo sin tomar el desempeño en la empresa como medida de su valía (Dirkx, 1996). Sin embargo, es el incremento de desempeño producto del DRH lo que justifica su existencia. Desde cualquier ángulo, siempre sale a la luz la cuestión de la contribución. Holton (1998) ofrece una muy útil taxonomía de los “resultados del desempeño” y los “conductores del desempeño” que resuelve la brecha entre los que se enfocan primero en la empresa y luego en el individuo y los que se centran antes en el individuo y después en la empresa. Holton indica a los profesionales del DRH que presten atención tanto a los resultados como a los conductores del desempeño. Así, el desempeño de la empresa, como los servicios de calidad que brinda a sus clientes externos, se vincula lógicamente a los conductores como el mejoramiento de los procesos y el aprendizaje (para una explicación más completa, véase el capítulo 17).

El DRH, cuando se practica en organizaciones productivas debe esforzarse por contribuir a las metas de la organización. Esta es un sistema utilitario que debe alcanzar metas de sobrevivencia eficaces y eficientes. En consecuencia, es responsabilidad del DRH centrarse en tales metas así como las de cada uno de los empleados.

Podría creerse que el DRH es un subsistema dentro del sistema organizacional. Una organización se define como una empresa productiva que tiene una misión y unas metas (Holton, 1997). Además, una organización es un sistema con insumos definibles, procesos, productos, partes y propósitos (Rummler y Brache, 1995). La bibliografía contemporánea sobre el tema se refiere constantemente a un enlace del DRH con las metas estratégicas de la empresa (por ejemplo, Gill, 1995). Para que se respete y sea de provecho en las empresas, el DRH debe asumir la posición de un socio estratégico y alcanzar la misma importancia que procesos internos fundamentales como las finanzas, la producción y la mercadotecnia (Torraco y Swanson, 1995). Para entender el propósito del subsistema del DRH se deben considerar las metas del sistema en el que opera.

De los escasos recursos que las empresas deben conseguir y asignar, tal vez ninguno sea tan importante para su éxito como los recursos humanos (Edvinsson y Malone, 1997). Un gasto sustancial de la mayoría de las empresas es el de los trabajadores: salarios, utilidades y DRH (Becker, 1993; Noe et al, 1994). Y mientras que los recursos humanos son únicos en el sentido de que las personas tienen sentimientos, hacen planes, mantienen a su familia y establecen comunidades, en otros aspectos son similares a otros recursos; las empresas esperan una ganancia por el dinero invertido en sus empleados (Cascio, 1987). A menos que los trabajadores contribuyan a la rentabilidad y la viabilidad de la organización, lo más sensato sería invertir el dinero en otra parte. Incluso en las organizaciones no lucrativas, los empleados deben contribuir con las metas de la empresa, que son esenciales para sobrevivir aunque no se traduzcan en una ganancia económica.

El propósito de revisar esta realidad básica de sobrevivencia de las organizaciones no es pintar un cuadro insensible de un lugar de trabajo en el que la gente sea solamente piezas de un mecanismo. Hay numerosos ejemplos de organizaciones cuyas metas se cuentan entre las más progresistas en cuanto al trato y la relación con los empleados (Levering y Moskowitz, 1994). En ningún lugar se ha demostrado que el éxito organizacional deba estar en conflicto con la felicidad y el bienestar de los trabajadores.

El desempeño, por tanto, se define como los productos del sistema de la organización que tienen valor para el cliente en la forma de una productividad atribuible a la empresa, el proceso de trabajo, el grado de la contribución de los individuos. De acuerdo con esta definición, el desempeño son los medios por los cuales las empresas miden sus metas. El desempeño se mide de diversas maneras: tasa de rentabilidad, ciclos de vida y calidad del producto son tres posibilidades. Además, es importante distinguir entre grados de desempeño. El desempeño tiene lugar y se mide en el plano de la organización, los procesos y los individuos.

Para que el DRH concuerde con las metas y las estrategias de la empresa (y el desempeño es la forma de materializar metas y estrategias) el DRH debe centrarse primero y ante todo en mantener o mejorar el desempeño en la organización, los procesos y los individuos. Si el DRH va a ser una actividad de valor agregado de la compañía (y no de una línea de artículos cuyos gastos se controlan y se minimizan), los profesionales del DRH deben centrarse en el desempeño y en la forma en que les permita alcanzar sus metas.

El DRH y el mejoramiento del desempeño

¿Cómo mejora el DRH el desempeño? Hay muchas posibilidades en los ámbitos del individuo, los procesos y la organización. En el cuadro 6.1 se muestra una matriz de los grados de desempeño y las variables que sirve para diagnosticar los problemas de

desempeño (Swanson, 1996, p. 52). En cada celda hay preguntas para este diagnóstico, pero también sirve como marco de referencia para clasificar las intervenciones de desempeño.

Por ejemplo, la variable meta/misión en el ámbito de la organización pregunta si la misión y las metas concuerdan con las realidades internas y externas. Si no es así, se dificulta el desempeño. La misión y las metas de la organización no coinciden con la realidad de su cultura y esto da como resultado un desempeño menos que bueno. El DRH resuelve este problema mediante una intervención estructurada de dos maneras, según los resultados de un análisis detallado. Un proceso se ordena de modo que formule la misión y las metas de la cultura de la empresa. Por otra parte, se aplica un proceso de cambio de la cultura para que se alinee mejor con la misión y las metas de la organización. Este ejemplo y la matriz de diagnóstico de desempeño muestran que hay numerosos impedimentos para el desempeño y, por consecuencia, numerosos retos y oportunidades para que el DRH lo mejore.

Cuando los líderes de los negocios y la industria hablan del gran valor de la competencia en la vida de sus compañías se refieren principalmente a los conocimientos y las habilidades que concuerdan dentro y entre las 15 celdas de la matriz del diagnóstico. Este aprendizaje también puede categorizarse como conocimiento público, conocimiento específico de la industria o conocimiento específico de la empresa que es crítico para sostener su desempeño (Leonard-Barton, 1995, p. 21).

Observe el lector que el aprendizaje de adultos cumple un papel importante en la mayoría, si no es que en todas las celdas de la matriz. Sólo para llegar al punto de hacer el trabajo en cada celda de diagnóstico del sistema de la empresa se requiere mucho aprendizaje para entender y operar dentro de estas celdas y entre ellas. Por ejemplo, para que el DRH cambie la cultura, los principios y las prácticas de la educación de adultos representarán un papel relevante en cuanto a las nuevas normas que definan y aprendan los empleados. La mayor parte de las estrategias de mejoramiento del proceso adoptan alguna variante de los equipos autodirigidos que examinan sus procesos de trabajo y encuentran mejores maneras de desempeñarlos. Fomentar la capacidad de liderazgo es un proceso de aprendizaje. En empresas en las que la innovación es un conductor clave del desempeño, el aprendizaje se vuelve central para sobrevivir (Senge, 1990; Watkins y Marsick, 1993). No es difícil darse cuenta de que hay necesidades potenciales de aprendizaje de adultos en cada celda de la matriz.

Variables de desempleo	NIVELES DE DESEMPLEO		
	Plano de la organización	Plano de los procesos	Plano del individuo
Misión/Meta	¿La misión/meta de la organización concuerda con la realidad de las fuerzas económicas, políticas y culturales?	¿Las metas de los procesos permiten a la organización alcanzar tanto sus misiones/metast como las de los individuos?	¿Las misiones/metast personales y profesionales de los empleados son congruentes con las de la organización?
Diseño del sistema	¿El sistema de la organización provee estructuras y políticas que apoyen el desempeño deseado?	¿Los procesos están diseñadps de manera que funcionen como un sistema?	¿Los individuos se enfrentan con obstáculos que impidan el desempeño de trabajo?
Capacidad	¿La organización cuenta con el liderazgo, el capital y la infraestructura para llevar a cabo sus misiones/metast?	¿Los procesos tienen la capacidad de desempeñarse (en cuanto a cantidad, calidad y oportunidad?)	¿Los individuos tienen la capacidad mental, física y emocional para desempeñarse?
Motivación	¿Las políticas, la cultura y los sistemas de remuneración que apoyan el desempeño deseado?	¿Los procesos brindan la información y los factores humanos que requieren para mantenerse?	¿Los individuos quieren desempeñarse sin importar en qué?
Destreza	¿La organización establece y mantiene recursos y políticas de selección	¿El proceso de adquisición de destrezas contempla las exigencias cambiantes de los procesos de cambio?	¿Los individuos tienen los conocimientos, las destrezas y la experiencia para desempeñarse?

© Richard A. Swanson

Un papel estratégico fundamental del DRH es forjar la capacidad estratégica de la empresa: los conocimientos y las destrezas requeridas para entender el presente y plantear escenarios racionales del futuro y las maneras de conectarlos (Torraco y Swanson, 1995). El aprendizaje de adultos, desde esta perspectiva, es crítico para mantener el desempeño del sistema y mejorarlo. Cada vez más es el capital intelectual de la empresa el que tiene una ventaja competitiva (Edvinsson y Malone, 1997; Steward, 1997). El aprendizaje de adultos se convierte en una poderosa estrategia de mejoramiento empresarial cuando se inserta en un sistema de mejoramiento total del desempeño.

El DRH y el aprendizaje de adultos

El asunto del control -de la organización o del individuo- es útil para explorar el papel del aprendizaje de adultos en el DRH. Cervero y Wilson, en *Planing Responsibly for Adult Education: A Guide to Negotiating Power and Interests* (1994), observan que la bibliografía sobre EA (educación de adultos) se ha “centrado en las destrezas técnicas, prácticas, al tiempo que dan por sentado un ámbito idealmente neutral en la que se ejercitarán estas destrezas y guardan un sorprendente silencio sobre las cuestiones de para qué y para quién”. En seguida, refuerzan: “¿quién decide el propósito, el contenido y el formato del programa? ¿Siempre es la gente con más poder? ¿Son los adultos que participarán en el programa, el liderazgo de la institución que respalda el programa o los mismos planificadores?” (Cervero y Wilson, 1994, p. xi)

Entonces, ¿cuál es la relación entre el DRH y el aprendizaje de adultos? Swanson (1996) define el DRH como un proceso de desarrollo o de desencadenamiento de las destrezas humanas mediante el crecimiento de la empresa y la capacitación y el desarrollo de personal con el propósito de mejorar el desempeño de los planos de la organización, procesos y los individuos. McLagan (1989) ya había propuesto una definición del DRH en líneas similares: es el uso integrado de la capacitación y el desarrollo, el desarrollo de la organización y el desarrollo de la carrera para mejorar la eficacia de los individuos, los grupos y la empresa. Es evidente en ambas definiciones que el resultado del DRH es el mejoramiento del desempeño. Debería ser evidente también que el aprendizaje -los conocimientos y destrezas- es un componente central del DRH, pero no la totalidad del DRH.

El DRH es más que la capacitación o el aprendizaje de adultos. Hay intervenciones de DRH que incluyen mucho más que las actividades relacionadas con la capacitación o el aprendizaje y algunas ni siquiera tienen un componente educativo planeado. Este aspecto del DRH cae en elemento “desencadenante» de la definición. Por ejemplo, el DRH puede ocuparse de mejorar un proceso de negocios que pretenda lograr la reingeniería de otro proceso y modificaciones menores en el método de trabajo que sean transparentes para el empleado. No siempre requieren que se aplique un esfuerzo de aprendizaje formal. Si se necesitara una capacitación, sería relativamente una parte pequeña de la intervención total. Podría argumentarse que el trabajo del DRH de mejorar el proceso incluye actos de aprendizaje y, por tanto, del aprendizaje de adultos. La refutación es que el resultado deseado es mejorar el proceso y no el aprendizaje de los individuos que se ocupan en un proceso comercial.

Estas afirmaciones no deben tomarse como argumento de que la disciplina de la EA es una parte del DRH. No lo es. Si bien el aprendizaje de adultos tiene lugar en el DRH y en la EA y ambos estén profundamente comprometidos con ese aprendizaje, son disciplinas separadas. Su intersección está justo en el aprendizaje de los adultos. Cuando los resultados del aprendizaje de los adultos y las decisiones del proceso de aprendizaje sobre los individuos se delimitan con reglas y requerimientos de la organización, el aprendizaje para adultos es DRH. Cuando los resultados del aprendizaje de adultos, las reglas del proceso del aprendizaje y los requerimientos se localizan en el individuo, se trata de EA. La diferencia principal radica en la idea de control. Si la organización se reserva la autoridad de probar o reprobado las intervenciones de aprendizaje, ejerce el control y, por tanto, se trata de DRH. En el punto en que el control se comparte abierta y formalmente, el proceso de aprendizaje es tanto de EA como de DRH (Swanson y Arnold, 1997). Por ejemplo, Robinson y Stern

(1997) ofrecen ilustraciones vividas de dos elementos esenciales que fomentan la incorporación de la creatividad y animan a los empleados a controlar su jornada de aprendizaje. Hablan de una actividad autoiniciada (y una actividad de un individuo al que no se le pide que la realice) y una actividad no oficial (una actividad desempeñada por un individuo en un periodo en el que continúa trabajando en su aprendizaje sin reconocimiento oficial directo o sin ningún beneficio económico), y de lo que ganan las organizaciones lugar al permitir que tengan un lugar entre los trabajadores.

Así, algunos de los procesos e intervenciones del DRH no se centran en el aprendizaje de adultos. Por la misma razón, la EA no siempre está en el contexto de las empresas ni tiene el propósito de mejorar el desempeño. El resultado de la EA puede ser el desarrollo personal, la cultura general e incluso la diversión.

Para el DRH, el aprendizaje de adultos se centra en intervenciones de desarrollo con dos atributos: primero, el contexto es el de la empresa y, segundo, el resultado deseado son los conocimientos y las destrezas que tendrán un efecto en las metas del desempeño de la empresa.

La facilitación del aprendizaje de adultos en las organizaciones orientadas al desempeño crea una tensión entre los supuestos que son la razón fundamental de la práctica andragógica y los requerimientos del desempeño de la compañía. Para muchos, las mejores prácticas de educación para adultos permiten un control individual máximo y apelan directamente a las necesidades más significativas del individuo (Hiemstra y Sisco, 1990). Cuando las necesidades del individuo son congruentes con las de las organizaciones, no hay tensión. Cuando las necesidades y metas del individuo no son congruentes con los requerimientos de desempeño de la empresa y ésta proporcionada la experiencia de aprendizaje requerida, hay una tensión e inevitablemente se produce algún grado de control empresarial.

Por esta razón, los profesionales del aprendizaje en el DRH deben equilibrar las prácticas que conduzcan al aprendizaje de adultos más eficaz con las que produzcan resultados de desempeño. Cuando se requiere el aprendizaje, se comprometerá el desempeño si no se incorporan principios eficaces del aprendizaje de adultos. No obstante, el aprendizaje también estará comprometido sin que se interrumpan las oportunidades del aprendizaje al no conseguir los resultados del desempeño.

Los buenos profesionales del DRH tienen la habilidad de encontrar el equilibrio óptimo en cada situación. Afortunadamente, la mayoría de las situaciones de aprendizaje no presentan problemas. En muchos casos, los intereses de los empleados y de la empresa se satisfacen al mismo tiempo. Esto en sí, en especial en las organizaciones que enlazan el avance de la carrera del empleado con el desempeño, de modo que la vida de los empleados mejore con el desempeño de la compañía.

Pero hay otros casos en que los principios del aprendizaje de adultos no se aplican totalmente. Consideremos, por ejemplo, el cambio empresarial. ¿Una empresa grande puede, para sobrevivir, permitirle a los individuos la libertad de elegir si desean aprender una nueva manera de hacerla funcionar? Es poco probable. ¿Puede continuar invitiendo la empresa en programas de aprendizaje para sus empleados que a la larga no la lleve a mejorar su desempeño? No.

En resumen, el DRH está interesado en crear empresas más humanas. Sin embargo, por definición, el DRH debe asegurarse de satisfacer las necesidades de mejoramiento de desempeño de las empresas. En ciertos puntos, es probable conseguir cierta adaptación y compromiso de los principios fundamentales de la andragogía. Una aplicación eficaz de los

principios del aprendizaje de adultos en el DRH requiere que los profesionales se sientan cómodos con la tensión entre el aprendizaje de adultos y los principios del desempeño y que incluso se comprometen con ello.

La premisa de que los individuos controlan su propio aprendizaje

Una de las ideas más difundidas de la EA es que los individuos desean tener el control de su aprendizaje con base en sus metas personales y que, como resultado, el aprendizaje será mayor. La idea es que se obtienen los mejores resultados cuando el aprendiz conserva el control en las etapas del aprendizaje. Hay una controversia relacionada con la idea de cuánto control desean y cuánto pueden manejar los individuos.

Durante la década de 1980 se discutió mucho si se debía considerar el aprendizaje autodirigido una teoría y meta para la disciplina de la EA. Incluso uno de sus principales defensores, Stephen Brookfield (1988), dio por sentado que el aprendizaje autodirigido es mucho más complejo de lo que se había propuesto al principio y que el empuje de EA para abarcar el aprendizaje autodirigido se motivó, en parte, por la búsqueda de la disciplina de una teoría unificada y una identidad.

El interés de este análisis no es entrar en el debate de la EA sobre el aprendizaje autodirigido. Se debe reconocer que los principales supuestos sobre la andragogía no producen un aprendizaje autodirigido en el alumno al grado que han propuesto muchos teóricos y profesionales de la EA. La andragogía señala que los adultos tienen el autoconcepto de ser responsables de su vida y esperan que otros los traten como seres capaces de dirigirse (véase el capítulo 4). La EA postula que el propósito del aprendizaje debe ser fomentar la capacidad de un aprendizaje autodirigido en los adultos (Brookfield, 1986). El principio de autoconcepto en la teoría de aprendizaje de adultos se confunde con las metas de humanismo democrático de la EA de que todos los adultos sean autodirigidos. El primero es una característica de los adultos, el segundo un propósito del aprendizaje. Esto no debe interpretarse como que las metas de la EA sean incorrectas, sino que los principios del aprendizaje del autoconcepto se deben considerar aparte de las metas y propósitos de la EA. Es esta última la que falsamente ha hecho ver al DRH como incongruente con los principios del aprendizaje de adultos. La práctica del DRH concuerda con la noción andragógica de autoconcepto independiente, pero no comparte las metas y propósitos de la EA.

Debido a que el DRH se enfoca en los resultados del desempeño, el significado del control del aprendiz se considera secundario. La reacción de la EA hacia el enfoque del desempeño parte de que los sentimientos y el valor de los humanos como individuos no se han tomado en cuenta y a que se destacan los resultados finales. Además, hay evidencias de que es importante aprender o mejorar la capacidad de aprender y que esto beneficia a las empresas (Robinson y Stern, 1997). Así, algunas veces no se traza bien la línea entre los que creen que el DRH está atado a las metas de la empresa y centrado en los resultados y aquellos a los que les gustaría una postura más humanista en la materia. De hecho, el DRH comparte las preocupaciones de un lugar de trabajo humanista y tiene al aprendizaje para adultos como uno de sus principales componentes, pero también abarca la teoría de desempeño empresarial. La brecha no es tan grande como algunos creen.

Las fases del proceso de planeación del aprendizaje de adultos

El aprendizaje de adultos se define como el proceso por el que los adultos obtienen conocimientos y destrezas. Se pueden agregar las ideas de que

1. los estudiantes desean controlar su proceso de aprendizaje, y 2. el aumento del aprendizaje resulta de la EA. La teoría del aprendizaje de adultos adopta una postura más situacional en torno al hecho de compartir el control.

¿Cuáles son los asuntos relacionados con la idea de que los aprendices controlan su propio proceso de aprendizaje? Hay una contradicción entre el ideal de la EA de que los individuos tomen el control de su aprendizaje y la realidad de las limitaciones de los adultos al tomar el control sobre sus decisiones. En las siguientes secciones se analizarán los asuntos prácticos a los que se enfrenta el DRH cuando se relaciona con la manera en que los adultos dirigen su propio aprendizaje hacia sus necesidades y sus fases de creación, aplicación y evaluación y planeación.

En la figura 6.1 se provee una estructura para este análisis. Ahí muestran las cuatro etapas del proceso de planeación del aprendizaje de adultos y una sección teórica exterior.

Las cuatro fases del proceso de planeación del aprendizaje de adultos son las siguientes:

- Necesitar. Determinar qué aprendizaje se necesita para alcanzar las metas.
- Crear. Crear una estrategia y recursos para alcanzar las metas del aprendizaje.
- Implantar. Implantar la estrategia del aprendizaje y utilizar los recursos del aprendizaje.
- Evaluar. Evaluar la consecución de la meta de aprendizaje proceso seguido para alcanzarla.

Estas cuatro fases sirven como categorías u objetivos para buscar lo que se sabe sobre los adultos que controlan su proceso de aprendizaje.

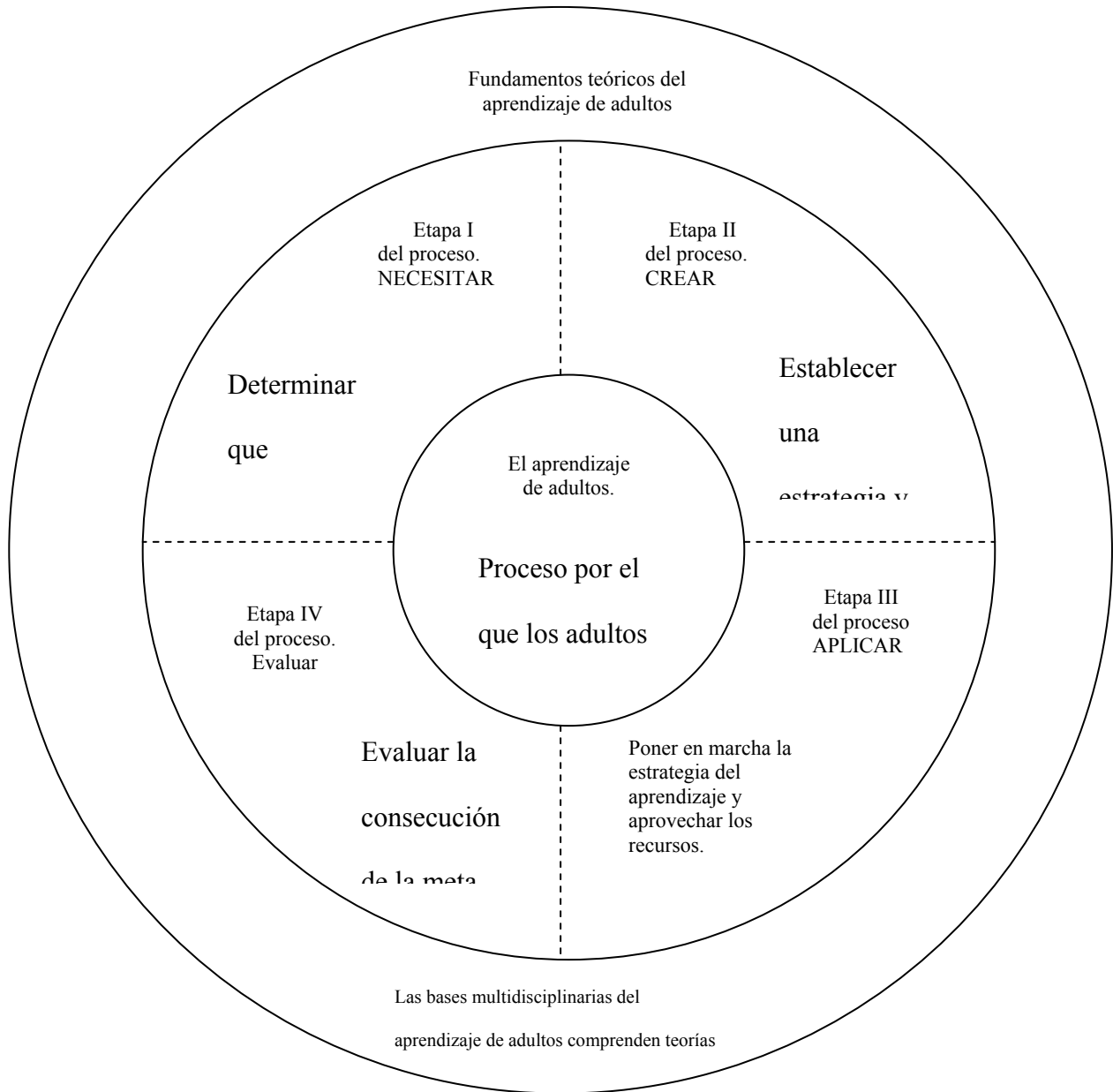


Figura 6.1. Los aprendices adultos controlan su proceso de aprendizaje.

Los adultos determinan sus propias necesidades de aprendizaje

“¿Quién necesita qué, según quién?” es una excelente manera de resumir los temas de la evaluación de las necesidades en relación con el control. En la fase de necesidad, los adultos que tienen el control determinarán por completo las necesidades de aprendizaje que requieren para alcanzar sus metas personales. La idea de control en la fase en que se determina la necesidad puede examinarse desde una perspectiva de cuatro tipos de aprendizaje:

Tipo de aprendizaje	Locus de control
Aprendizaje casual	Sin control
Aprendizaje autodirigido	El alumno
Aprendizaje mediado	Compartido entre el aprendiz y la autoridad externa
Aprendizaje dirigido por una autoridad	La autoridad (organización o individuo)

Aunque hay limitaciones para el control del aprendiz, Pentland (1977) halló que las cuatro razones principales por las que los adultos escogen aprender por su cuenta se relacionan con el deseo de retener el control del proceso de aprendizaje. Es este tenor, la determinación de las necesidades de aprendizaje, el compromiso sincero respecto del aprendizaje, es la fase que recibe más atención en la bibliografía.

La determinación de la perspectiva de las necesidades del aprendizaje en la bibliografía relacionada con la EA es de índole reactiva más que estratégica. Se considera que los profesionales del aprendizaje reaccionan a las necesidades que expresan los aprendices adultos. El control reside en el aprendiz y el profesional responde a tales necesidades. Con esto se asume que el aprendiz a) está consciente de sus necesidades, b) evalúa con precisión el aprendizaje específico que requiere, y c) está suficientemente motivado para comprometerse a cualquier aprendizaje necesario, aún si se siente amenazado. Brookfield (1986, p. 97) reacciona a esta idea diciendo que

considerar que las necesidades de los aprendices determinan siempre la práctica apropiada equivale a ver el facilitador como un técnico en términos consumistas. Es como retirar todo el juicio profesional del facilitador y convertirlo en el que satisface las necesidades del consumidor. La educación se convierte en una enorme tienda de departamentos en la que los facilitadores son los proveedores de lo que los aprendices (consumidores) creen que los hará felices.

Extender esta idea hacia el DRH es conducir el análisis de los deseos de aprendizaje y capacitación de los empleados y designarlo análisis de la capacitación de las necesidades. A los empleados se les pregunta qué capacitación quieren y después las opciones de capacitación que obtengan más votos se usan como base de los cursos que se ofrezcan. Investigaciones recientes sobre estas encuestas de bajo nivel mediante computadoras y sistemas electrónicos de datos han proporcionado un aire moderno a esta práctica incompleta o incompetente. Encuestas de esta naturaleza pueden ser un elemento importante en un proceso sensato de análisis de necesidades, pero no el proceso mismo.

Una falla fundamental de este enfoque es que no se presta suficiente atención a los individuos, los procesos de trabajo ni la empresa. No hace nada bien. Esta estrategia de voto popular casi no requiere experiencia profesional por parte de los que hacen funcionar el proceso y les permite esconderse bajo la capa de la democracia. Por el lado positivo, la fuerza fundamental de este enfoque es que permite participar, aún con un grado mínimo. Después de tal oportunidad, se minimizan la objeciones y se incrementa la motivación aunque se presenten alternativas impopulares.

Así, dicho enfoque no sirve para mejorar el desempeño (Swanson, 1996). Los deseos de los empleados sólo en ocasiones se relacionan con las necesidades reales de mejoramiento del desempeño. No se debe a la ignorancia de los empleados, sino a que no tienen la destreza, la información ni el tiempo para analizar apropiadamente sus necesidades. Sus deseos son sus mejores conjeturas, pero no son acertadas. El mejoramiento del desempeño requiere una planeación colectiva y, ocasionalmente, un analista externo. Esto puede crear cierta tensión al principio pues el control pasa a manos de la empresa, pero los adultos se sienten satisfechos cuando se dan cuenta de que renunciar a parte de su control les permite mejorar su trabajo y, por tanto, obtener otras formas de control.

Los adultos crean y ponen en práctica su propio aprendizaje

La segunda fase del proceso de planeación del aprendizaje de adultos es crear una estrategia y los recursos para alcanzar las metas del aprendizaje. La tercera etapa es poner en marcha la estrategia de aprendizaje y aprovechar los recursos.

Rosenblum y Darkenwald (1983) concluyeron de su investigación experimental que una gran motivación produce grandes satisfacciones y logros sin necesidad de planeación. Si éste fuera el caso, una interpretación sería que relacionarse con la fase de necesitar es crucial para el propósito de la motivación y que las implicaciones del alumno en otras etapas no son tan importantes. Esta sería la razón de que haya tan poca bibliografía sobre las fases de crear y aplicar aparte de las técnicas de instrucción en la práctica para comprometer al aprendiz. Es fácil ver que estas técnicas, en las fases de crear y aplicar, recurren a los mismos supuestos de la andragogía pero evitan la cuestión fundamental del control.

Es escasa la bibliografía relevante de la EA que se centra en el control del estudiante en la etapa de planeación de la creación y la ejecución. Se obtienen más inferencias de los estudios relacionados y del aprendizaje mediado: el control que comparten el aprendiz y la autoridad externa (por lo general el instructor).

Por ejemplo, se ha estudiado el efecto del autoconcepto de aprendices adultos y su opinión acerca de los contenidos en el momento en que están entregados al proceso de aprendizaje. El clásico estudio de Spelman y Levy (1966) se relaciona con el concepto poco poder de los aprendices y el efecto que tiene sobre el aprendizaje. En este estudio, los fumadores compulsivos aprendieron tantos temas médicos como los no fumadores, pero aprendieron mucho menos sobre el cáncer en los pulmones que los no fumadores. Los fumadores, al sentirse relativamente impotentes en su contexto de adicción al tabaco y sus consecuencias, terminaron aprendiendo menos sobre el cáncer del pulmón. El “conocimiento liberador” no tuvo efecto alguno.

Con más optimismo, parte de la teoría de Tolman (1959) del conductismo propositivo explica las expectativas en el contexto de la experiencia. Tolman postula que los adultos aprendan dónde está la meta y cómo llegar a ella. Así, es razonable pensar que ha distintos propósitos entre la organización y el individuo y que los medios (la creación y la ejecución) de alcanzar aquellas metas se vuelven relativamente fáciles.

Puede decirse que las decisiones del aprendizaje autodirigido en las fases de crear y ejecutar dan por resultado una gran motivación, un mínimo crecimiento y una gran satisfacción. Por tanto, una teoría importante para el aprendizaje autodirigido consiste en seguir las opiniones de los adultos para crear y poner en marcha un aprendizaje que conduzca a decisiones de pocos riesgos: comodidad en vez de crecimiento. El dilema del

control atañe a los profesionales del DRH porque pretenden alcanzar las metas de la empresa, determinar el contenido y los métodos de los programas y tener aprendices comprometidos.

Brookfield arroja luz a este dilema: “Que un facilitador haga caso omiso de las necesidades y preferencias de los aprendices es arrogante e irrealista. Pero un facilitador se equivoca si reprime sus propias ideas relacionadas con el programa de estudios y con los métodos eficaces y les permite a los aprendices tener el control absoluto” (1982, p 97). Cuando se trata de las etapas de crear y ejecutar de planear la teoría y la práctica del aprendizaje, el control que se comparte entre la autoridad externa (o el instructor) y el aprendiz es el enfoque principal, y no la autodirección del aprendiz. En este modelo, los educadores profesionales se comprometen con los aprendices y con los alumnos potenciales en la fase de crear para establecer una motivación y una comunidad, y para sentar la validez de la experiencia y los materiales. En la etapa de ejecución, el control compartido adopta una variedad de formas, incluso la evaluación formativa, el aprendizaje en equipos y la instrucción en parejas.

Lo adultos evalúan su propio aprendizaje

La cuarta etapa del proceso de planeación del aprendizaje de adultos es la evaluación, la cual se define como “una reunión sistemática de evidencias para determinar si tienen lugar los cambios deseados” (Swanson, 1996, p 26). Antes de analizar el control que tienen los aprendices adultos sobre su propia evaluación, es pertinente separar el aprendizaje que ellos han controlado en esta etapa con el que ha sido controlado por los demás.

Suponiendo que en esta etapa el aprendiz ya ha retenido y ejercido el control, se harán preguntas en cuanto a su evaluación: “¿qué recopilación sistemática de evidencias debe hacerse para determinar si se han producido los cambios deseados?” La siguiente pregunta es:

“con base en las evidencias, ¿a qué grado ocurrieron los cambios deseados?” Las preguntas se sustentaron en el resultado del aprendizaje o en la evaluación, no en el proceso de llegar a un resultado del aprendizaje o a una evaluación formativa.

En la bibliografía sobre la evaluación del aprendizaje se tiene el cuidado de distinguir las medidas directas de los resultados de las medidas sustitutivas o relacionadas. Por ejemplo, una medida directa del aprendizaje de un conocimiento deseado o del resultado de una destreza deseada requeriría instrumentos para medir directamente el cambio.

Una medida indirecta de conocimiento puede ser preguntarse uno mismo o a los participantes si consideran que aprendieron mucho o si están satisfechos con su aprendizaje. Las medidas indirectas tienen una validez cuestionable. Algunas investigaciones han mostrado que las calificaciones del aprendizaje por parte del alumno no se relacionan con su aprendizaje real (Alliger y Janak, 1989; Alliger et al., 1997; Dixon, 1991); estas calificaciones personales son confiables (congruentes), pero no se consideran precisas (válidas). Además, es fácil que las exageren las técnicas del instructor (Swanson y Fentres, 1976).

Por tanto, si los aprendices adultos optan por las medidas sustitutivas -autoevaluación de los resultados anticipados- es muy probable que lleguen conclusiones falsas basadas en datos sin validez. Aún peor, si el profesional del aprendizaje, quien sirve como recurso para el proceso de aprendizaje del adulto, confía en las percepciones y sentimientos de los cambios deseados que han tenido lugar (incluso las medidas más indirectas), el problema se agrava. En la bibliografía se encuentran algunos ejemplos de estas costumbres de

evaluación tan cuestionables, que acuden a fuentes secundarias de datos subjetivos (Cervero y Wilson, 1994, pp. 60-61; 86-87; 111-113).

El aprendiz adulto que quiere retener el control del proceso de evaluación y al mismo tiempo contar con datos válidos, deberá recopilar información razonada externa. Obtener medidas directas del aprendizaje -conocimientos y destrezas- mediante pruebas formales o juicios expertos es la opción más viable. En muchos ámbitos de desarrollo personal, los grupos interesados proporcionan medidas externas de destreza en juicios competitivos (por ejemplo, en exhibiciones de coches, o de estampas, concursos de baile). En un grado menos amenazador, los expertos sirven como mentores que hacen una evaluación similar.

El lado humanista de la bibliografía de la evaluación se ha resistido a las evaluaciones sumarias de los resultados. La postura de la evaluación formativa es que la evaluación debe tener un carácter diagnóstico y el propósito de mejorar el aprendizaje, en vez de simplemente determinar si se han efectuado los cambios deseados. La evaluación formativa se ve como una realimentación y una indicación a futuro entre las etapas del aprendizaje. De nuevo, el propósito de la evaluación formativa es ser parte de las etapas del aprendizaje, no evaluar el Impulso hacia el desempeño de la organización ni las demandas de competencia de los adultos en el lugar de trabajo. Además, es controlada por la organización, no por el individuo. El DRH opera en un mundo empresarial y exige resultados y la evaluación de resultados. Sin dirección, los equipos de trabajo serían socios iguales en la etapa de evaluación de los resultados del aprendizaje más que aprendices individuales.

En resumen, la teoría del aprendizaje de adultos ofrece sugerencias útiles al DRH para cada etapa del proceso de planeación.

Práctica razonable	
Etapa	
Necesitar	Comprometer a los aprendices que se encuentran en esta etapa a motivarse más. No se espera que las necesidades declaradas sean exactamente las de la organización o el individuo.
Crear	Comprometer a los aprendices que se encuentran en esta etapa a que aumenten la validez de las estrategias de aprendizaje seleccionadas.
Ejecutar	Comprometer a los aprendices que se encuentran en esta etapa a mediar mejor el aprendizaje real.
Evaluar	Comprometer a los aprendices que se encuentran en esta etapa a fomentar la reflexión y la integración de los conocimientos y de las destrezas que pretenden conseguir.

Conclusión

Explorar las brechas entre la investigación y la práctica es un papel primordial del profesional consciente del DRH (Swanson y Holton, 1997). Lo que se requiere es poner en marcha las prácticas mejor conocidas y realizar más investigaciones relacionadas con los métodos para evaluar las necesidades de aprendizaje válidas, crear y ejecutar estrategias válidas para alcanzar las metas del aprendizaje y efectuar buenas evaluaciones del aprendizaje. Este esfuerzo debe dirigirse a las necesidades de la organización así como a las de los individuos.

La idea de que la meta del DRH es o debe ser el mejoramiento del desempeño no es aceptada por todos los profesionales e investigadores. Algunos sostienen que fomentar el aprendizaje o la capacidad de aprender es un resultado valioso por sí mismo y asumen que las organizaciones se beneficiarán. Por tanto, se traza una línea entre los que piensan que el DRH está atado a las metas de las empresas y centrado en el desempeño y los que abogan por una postura más humanista. A esta dicotomía se le podría llamar, por razones de convivencia, el debate entre el desempeño o el aprendizaje (Swanson, 1995; Watkins y Marsick, 1995).

Este debate, como muchos otros, está avivado por una delimitación inadecuada de las partes en oposición. Ante un examen más detallado, ambos lados tendrían más en común que lo que se postula de entrada. Así, quienes se apegan a la orientación del desempeño del DRH no lo hacen para negar la dignidad y el valor de los empleados, y tampoco que el aprendizaje sea un componente necesario del desempeño. La meta del DRH centrado en el desempeño es asegurarse de que su proceso en las empresas contribuya a las metas del sistema de la organización en la que opera. Esto no implica necesariamente un estilo de mando autoritario. Algunos argumentarían que hacer caso omiso del desempeño es de por sí inhumano y desconsiderado para los trabajadores. El desempeño de la organización no garantiza la seguridad en el puesto, pero un mal desempeño pone en peligro el empleo. Por su parte, quienes están del lado del aprendizaje no son tan inocentes para pensar que las metas y el desempeño de la empresa son irrelevantes para el DRH. Todo lo contrario, los consideran fundamentales, pero ese aprendizaje no siempre está vinculado directamente a los resultados finales de la organización.

Desde la perspectiva del DRH, el aprendizaje de adultos, cuando se practica en organizaciones productivas, debe contribuir a la consecución de las metas de la empresa. La organización es un sistema utilitario que debe alcanzar metas de sobrevivencia eficaces y eficientes. Por tanto, es responsabilidad del DRH centrarse en las metas de la organización así como en las de los individuos.

7

Nuevas perspectivas en el estudio de la andragogía

En este capítulo analizaremos las nuevas perspectivas sobre la andragogía que han surgido de la investigación y la teoría en varias disciplinas. El capítulo está organizado en torno a los principios con los que se relaciona la andragogía y se examinan las nuevas ideas que definen y elaboran cada principio. Estos principios centrales son: 1. la necesidad de saber del alumno; 2. el aprendizaje autodirigido; 3. las experiencias del alumno; 4. la disposición para aprender; 5. la inclinación al aprendizaje y a la solución de problemas, y 6. la motivación para aprender.

La necesidad de conocer del alumno

El principio central que establece que los adultos “necesitan conocer” las razones para comprometerse a un aprendizaje ha llevado a la premisa, ahora aceptada, de que los adultos deben participar en un proceso de planeación en el que colaboren con su aprendizaje. Una de las características distintivas de muchos programas de aprendizaje de adultos es el control compartido de la planeación y la facilitación del programa. Incluso en las situaciones de aprendizaje en las que se prescribe el contenido, se considera que compartir

el control de las estrategias de aprendizaje lo hace más eficaz. Hacer participar a los adultos como colaboradores satisface su “necesidad de conocer” y estimula su autoconcepto como alumnos independientes.

Debido a que la planeación compartida es ampliamente aceptada y la mayoría de los profesionales la consideran eficaz, pocos investigadores han sentido tentados a ponerla a prueba. Los investigadores de la capacitación han realizado estudios de esta premisa que apuntan a tres dimensiones de la necesidad de conocer: la necesidad de saber cómo transcurrirá el aprendizaje, qué aprendizaje ocurrirá y por qué éste es importante.

Como transcurrirá el aprendizaje. Tannenbaum, Mathieu, Salas y Cannon-Bowers (1991) estudiaron a un grupo de empleados nuevos para examinar hasta qué punto el cumplimiento de la capacitación predecía las actitudes que tendrían a continuación. Este cumplimiento de la capacitación se definió como el punto en el que alcanzó o cumplió las esperanzas y los deseos del grupo. El estudio se centró principalmente en cómo se conducía la capacitación y en qué medida era congruente con los principios del aprendizaje de adultos. Los resultados demostraron que el cumplimiento de la capacitación se relacionaba con la dedicación posterior a la organización, el rendimiento académico, la capacidad física y la motivación. Los resultados positivos tienen más acentuados para la dedicación y la motivación de aprender. Estas conclusiones hacen énfasis en la importancia de entender las esperanzas y los deseos de los alumnos mediante una evaluación de sus necesidades y una planeación compartida.

Qué se aprende. Hicks y Klimoski (1987) estudiaron a un grupo de gerentes de un curso de capacitación en evaluación del desempeño. Los alumnos que recibieron al principio del curso un sumario más real, capacitación adecuada para ellos y que aprovecharían el taller, se mostraron más firmes en su decisión de cumplir con el curso y estuvieron más satisfechos con el aprendizaje. Los estudiantes con más libertad de decisión estuvieron también más motivados para aprender y aprendieron más.

Baldwin, Magjuka y Loher (1991) verificaron la proposición que participar en la planeación del aprendizaje lo mejoraría. Sus resultados recalcan la importancia de tener opciones de aprendizaje. Los que aceptaron libremente asistir al curso se sintieron más motivados antes del curso y aprendieron más. Los peores resultados los de quienes tuvieron opción pero no la aceptaron.

Por qué deben aprender. Clark, Dobbins y Ladd (1993) exploraron la tercera dimensión de necesidad de conocer del aprendiz en su estudio de 15 grupos de 12 empresas que representaban una amplia variedad de tipos de organización y temas de capacitación. Sus resultados mostraron que el empleo y la carrera predecían la motivación para capacitación. Además, cuando los empleados tenían la oportunidad de participar en las decisiones sobre la capacitación, se inclinaban más a percibir su utilidad para el trabajo y la carrera.

La obra de Reber y Wallin (1984) dio un paso más adelante. Los investigadores estudiaron el efecto en los alumnos de conocer los resultados de alumnos anteriores que habían logrado aplicar lo que aprendieron. Los aprendices que se enteraron de estos resultados alcanzaron más metas después de la capacitación que quienes no los conocieron.

Implicaciones. Todos estos estudios se centraron en el aprendizaje de adultos en un área (la capacitación organizacional), así que hemos de tener el cuidado de no generalizar a todas las situaciones. De cualquier modo, son estudios sólidos que apoyan la premisa andragógica. La lección para estos profesionales es que tiene buenas bases la sugerencia de incluir a los alumnos en la planeación mutua como del aprendizaje. Ahora bien, estas investigaciones no determinan los medios exactos por los que opera este efecto. En efecto, comprometer a los

adultos en la planeación de su proceso de aprendizaje podría pesar de todo, estos estudios señalan tres aspectos en los que los adultos necesitan información y participación antes de aprender: el cómo, el qué y el porqué del aprendizaje.

El aprendizaje autodirigido

Tal vez ningún aspecto de la andragogía ha recibido tanta atención y ocasionado tantos debates como la premisa de que los adultos son alumnos autodirigidos (AAD) es una conclusión inevitable de las investigaciones del aprendizaje. Queda por averiguar si el aprendizaje autodirigido es una característica de los alumnos adultos y si sería una meta de los educadores que todos estos alumnos sean autodirigidos. Mucha de la confusión sobre las premisas del aprendizaje autodirigido proviene de que se entiende mal el significado de aprendizaje autodirigido (AAD).

Hay dos concepciones del aprendizaje autodirigido que prevalecen en la bibliografía (Brookfield, 1986; Candy, 1991). En la primera, el aprendizaje autodirigido es como una autoenseñanza en la que los individuos toman el control del funcionamiento y las técnicas de la enseñanza de un tema en particular. Por ejemplo, quien termina un curso de estudio independiente está comprometido con la autoenseñanza personal, el que Candy (1991) llama autodidactismo. Autonomía significa asumir el control de las metas y propósitos del aprendizaje y hacerlo propio. Esto conduce a un cambio de conciencia por el que el alumno ve al conocimiento en su contexto y se siente libre de preguntarse qué aprende.

Estas dos dimensiones del aprendizaje autodirigido son relativamente independientes, aunque se confunden. Una persona puede tener mucha autonomía personal, pero escoge aprender en un esquema de dirección rígida del maestro por convivencia, rapidez o estilo de aprendizaje. Otra quiere aprender más sobre planeación financiera y, después de probar varios sistemas, decide que prefiere seguir cursos universitarios. De hecho, muchos adultos piensan que la instrucción tradicional es el mejor sistema cuando saben poco sobre el tema.

Optar por ésta en lugar de la autoenseñanza no significa que uno ceda la propiedad o el control del aprendizaje. A la inversa, sólo porque un adulto se compromete con la autoenseñanza, no significa que es autónomo. Para retomar el ejemplo anterior el individuo que emprendió el estudio independiente no está en posesión de su aprendizaje si el profesor que supervisa impone todos los requisitos. Así, la presencia o ausencia de actividades asociadas con la autoenseñanza no es un indicador preciso de autonomía personal. Para la mayoría de los profesionales del aprendizaje, la dimensión más importante del aprendizaje autodirigido es fomentar la autonomía personal.

En general no se acepta la idea de que todos los adultos son capaces de autoenseñanza y autonomía personal en cualquier situación de aprendizaje. Todo alumno exhibe distintas capacidades y preferencias. Grow (1991) postuló que el aprendizaje autodirigido depende de las situaciones y que el trabajo de los “profesores” es hacer coincidir sus estilos con los del estudiante. Grow (1991) propuso cuatro etapas y sus estilos de enseñanza correspondientes, como se muestra en el cuadro 7.1.

Cuadro. 7.1. Las etapas en la autonomía del aprendizaje, según Grow.

Etapa	Estudiante	Profesor	Ejemplos
Etapa 1	Dependiente	Autoridad, tutor	Enseñanza con realimentación y aplicación inmediata. Lectura de información. Superación de deficiencias y resistencias.
Etapa 2	Interesado	Motivador, guía	Lectura inspiradora más análisis guiado. Se establecen metas y estrategias de aprendizaje.
Etapa 3	Participante	Facilitador	Debate facilitado por el profesor quien participa como un igual. Seminario. Proyectos de grupo
Etapa 4	Autodirigido	Asesor, delegador	Internado, disertación, trabajo individual o grupo de estudio autodirigido

Es importante que las correspondencias incorrectas puedan ocurrir en cualquier dirección. Es decir; demasiado aprendizaje autodirigido será un problema pequeño a grande, según el alumno. Por ejemplo, el alumno que tiene experiencia en la materia y sólidas destrezas de aprendizaje se frustraría fácilmente en situaciones muy controladas. A la inversa, es muy probable que se intimide un alumno con poca experiencia en el tema y pocas destrezas de aprendizaje autodirigido, al menos al principio, en situaciones muy autodirigidas. Debido a que los alumnos varían mucho respecto de la etapa en que se encuentren en cada situación, el profesor tiene que estructurarla para adaptarla a todas las etapas.

También es importante observar que la razón por la que un alumno esté en una etapa se relaciona con sus destrezas de autoenseñanza y autonomía personal. Supongamos que un alumno muestra la conducta de la etapa 1. Quizá sea autónomo en gran medida, pero no sepa como aprender cierta materia o tal vez tenga muchas destrezas para la autoenseñanza pero muy poca autonomía o sea muy autónomo y muy bueno para la autoenseñanza pero no quiso aprender por su cuenta.

Garrison (1997) captó más formalmente esta concepción multidimensional del aprendizaje autodirigido. Propuso un modelo exhaustivo de aprendizaje autodirigido basado en tres componentes principales: 1. autoconducción (control); 2. motivación (introducción y tarea), y 3. supervisión personal (responsabilidad). De acuerdo con Garrison la EA se ha centrado en el primer componente, el control del aprendizaje, y menos en sus procesos. Propone que debería ponerse igual atención a la motivación, incluso la motivación para comprometerse en el aprendizaje autodirigido y completar las tareas. Su tercer componente, la supervisión personal, es el proceso de aprendizaje cognitivo y las destrezas metacognitivas necesarias para comprometerse con el aprendizaje autodirigido. Los profesionales del aprendizaje de adultos deben prestar más atención a los tres componentes.

Una corriente de investigación relacionada viene de la psicología y del concepto denominado locus de control (Rotter, 1966, 1990). El locus de control es “la atribución de la causa o el control de los sucesos. Se dice que quienes atribuyen el control a fuerzas externas tienen un locus de control externo y se les llama externos” (Spector, 1982).

Los internos perciben mayor control y de hecho buscan situaciones en las que lo ejerzan (Kabanoff y O'Brien, 1980). Cuando se trata de decidir si el éxito de una tarea se debió a la suerte o la destreza, es más probable que los externos señalen la suerte y los internos, la destreza (Kahle, 1980). Todo parece indicar que hay alguna relación entre el locus de control y la experiencia. Phares (1976) observa que los internos ejercen mayor control sobre su ambiente, muestran mejor aprendizaje, buscan información de manera más activa y se muestran más interesados en la información que en las imposiciones sociales de las situaciones. Los externos tienden a ser más nerviosos que los internos (Archer; 1979). Así, los internos no necesitan tanta ayuda cuando se enfrentan al aprendizaje y los externos, aún después de recibir ayuda, no tienden a tomar el control.

“El locus de control se considera una variable importante de la personalidad en la investigación y teoría de las organizaciones” (Spector, 1992, p. 493). Como tal, se cree que es un rasgo estable que cambia con dificultad. Por tanto, las investigaciones señalan que la incitación a los que no se han hecho cargo de su aprendizaje para que lo asuman debe estar matizada por la realidad de los límites de la personalidad del individuo. Algunos, por su naturaleza, preferirán ser más independientes (internos), mientras que otros preferirán ser dirigidos (externos).

Corno asunto práctico, el modelo de contingencia de la autodirección parece más apropiado para los facilitadores del aprendizaje de adultos, pues concuerda mejor con la mayor parte de las situaciones del aprendizaje. Hay muchos factores que los individuos toman en cuenta al decidir si se conducirán de un modo autodirigido en un momento en particular:

- Estilo de aprendizaje
- Experiencias con la materia
- Orientación social
- Socialización antes del aprendizaje
- Locus de control

Que el alumno adulto no escoja ser autodirigido por cualquier razón, no invalida el principio de que los adultos, y en particular los estadounidenses, tengan un autoconcepto de seres independientes. Lo crucial es tener la libertad de escoger la estrategia de aprendizaje más conveniente. Es en el sentido de la autonomía personal, no el de la autoenseñanza, lo que resulta más importante para los adultos. Los problemas más graves surgen cuando los alumnos adultos desean tener mayor independencia pero se les niega.

Algunos educadores de adultos insisten en que todo aprendizaje debe tener como meta aumentar la autonomía personal del aprendiz. Estamos de acuerdo en que hay muchas situaciones en las que esto es cierto, pero también debemos evitar imponer un conjunto de metas y propósitos sobre todas. Cabe argumentar que cualquier aprendizaje tiene el efecto de fomentar la autonomía pero hay muchas situaciones de aprendizaje en las que no se tiene este objetivo de fomentar la autonomía. Por ejemplo, una clase de reanimación cardiopulmonar impartida en un hospital ayudaría a quienes la toman a ser más autosuficientes pero no tiene por qué mejorar la habilidad del aprendizaje autodirigido. El modelo de Grow no presupone necesariamente la meta de ser autodirigido.

Experiencia previa del alumno

El papel de la experiencia del alumno adulto se ha convertido en un campo muy importante de estudio, particularmente en el terreno profesional. En el capítulo 4 se señalan cuatro medios por los que las experiencias de los adultos tienen un efecto en el aprendizaje:

1. Acentúan las diferencias individuales.
2. Proporcionan una riqueza de recursos para el aprendizaje.
3. Crean predisposiciones que inhiben o dan forma al nuevo aprendizaje.
4. Proporcionan las bases para la identidad del alumno.

Los profesionales del aprendizaje de adultos se habían centrado en los puntos 1, 2 y 4 al insistir en las técnicas de aprendizaje por experiencia. Sin embargo, recientemente han enfatizado el punto 3 al centrarse en cómo la experiencia del adulto sirve para inhibir o formar el aprendizaje. Muchas líneas de investigación se conectan con esta premisa central de que la experiencia de los adultos desempeña un papel importante en la formación del aprendizaje. Aunque sean corrientes de investigación antiguas y ninguna esté anclada en el modelo andragógico, en conjunto refuerzan este principio. En lo que queda de esta sección se resumen las líneas de investigación:

Chris Argyris (1982) y Donald Schon (1987) han escrito ampliamente sobre las dificultades y la importancia de vencer la tendencia natural de resistirse al aprendizaje que pone en tela de juicio los esquemas mentales de las experiencias previas. Argyris dice que el aprendizaje es de circuito simple y de doble circuito. El aprendizaje de circuito simple es el que coincide con las experiencias y los valores del sujeto, lo que le permite responder de modo automático. El aprendizaje de doble circuito es el que no concuerda con dichas experiencias ni con los esquemas del alumno y requiere que cambie por completo sus esquemas mentales.

De manera similar, Schon (1987) se refiere al “conocimiento en acción” y la “reflexión en acción”. El conocimiento en acción son las respuestas más o menos automáticas basadas en nuestros esquemas mentales que nos permiten realizar nuestras actividades cotidianas. La reflexión en acción es el proceso de meditar mientras actuamos para descubrir cuándo nuestros esquemas ya no son apropiados y cambiarlos según se requiera. Los mejores profesionales y alumnos son los que son buenos en la reflexión en acción y en el aprendizaje de espiral.

Tres corrientes de investigación psicológica cognitiva que explican cómo influyen las experiencias en el aprendizaje son la teoría de los esquemas, el procesamiento de información e investigación de la memoria (Jonassen y Grabowski, 1993). Los esquemas son las estructuras cognitivas establecidas por acumulación y asimilación de experiencias y aprendizaje. Merriam y Caffarella (1991) señalan que todos poseemos una serie de esquemas que reflejan nuestras experiencias y son la base para asimilar información nueva. Rummelhart y Norman (1978) propusieron tres modos de aprendizaje en relación con los esquemas: crecimiento, ajuste y reestructuración. El crecimiento se equipara con el aprendizaje de hechos y comprende un pequeño cambio en los esquemas. El ajuste consiste en un cambio lento y gradual en los esquemas. La reestructuración es la creación de nuevos esquemas y representa el aprendizaje más difícil para la mayoría de los adultos.

La teoría del esquema se relaciona con los modelos mentales. Senge (1990), elaborando sobre la teoría del esquema y la obra de Argyris, identifica los “modelos mentales” como

una de las cinco características principales de la organización de aprendizaje, que es una estrategia relativamente nueva que adoptan muchas compañías y que, Marquardt define como la “empresa que aprende poderosa y colectivamente y que se transforma de continuo para acopiar, administrar y aprovechar los conocimientos para el éxito corporativo» (1996, p. 19). Es una estrategia compleja que pone al aprendizaje como una ventaja fundamental de la empresa para enfrentar los cambios rápidos de una economía global.

Senge (1990) define los modelos mentales como “firmes imágenes internas de cómo funciona el mundo, imágenes que nos limitan a los modos familiares de pensamiento y acción” (p. 174). En otras palabras, los modelos mentales son las estructuras cognitivas que se originan de las experiencias de los individuos. Permiten que los empleados trabajen diligentemente día tras día; sin embargo, también impiden el cambio porque muchos se resisten a las modificaciones que no concuerdan con su modelo mental, en especial si entrañan una reestructuración de sus esquemas más duraderos o arraigados. Para ser mejores alumnos, los adultos deben identificar sus modelos mentales, ponerlos a prueba y aprender a cambiarlos. En los términos de Argyris, tienen que volverse mejores alumnos de doble circuito, lo que Schon llamaría reflexión en acción. El resultado puede ser un notable mejoramiento del aprendizaje individual y en la empresa (y tal vez del desempeño) si los empleados entienden que sus modelos mentales son suposiciones, no hechos, que filtran su visión del mundo y de los acontecimientos.

La teoría del procesamiento de información afirma que los conocimientos actúan como filtro para el aprendizaje a través de los procesos de atención; es decir, es probable que los alumnos presten más atención al aprendizaje que concuerde con los esquemas de sus conocimientos, y menos al que no concuerda.

El modelo predominante de la memoria la divide en tres componentes: memoria sensorial, de corto plazo y de largo plazo (Huber, 1993). La experiencia influye, en la memoria sensorial mediante el proceso de atención y la selección de la información que se procesa. La selección depende en parte de qué información ya se guarda en la memoria de largo plazo a resultas del aprendizaje y las experiencias.

En cuanto a la memoria de largo plazo, la experiencia tiene un mayor efecto en la manera en que se retiene y guarda la información. Ormrod (1990) ofrece los siguientes principios de almacenamiento en la memoria de largo plazo:

1. Algunas informaciones se seleccionan y otras se excluyen.
2. Es más fácil guardar significados que frases literales.
3. El conocimiento que ya se tiene acerca del mundo sirve para entender la información nueva.
4. Es posible agregar algún conocimiento a la información nueva para aumentarla o diferenciarla.

Estos procesos cognitivos explican en parte el surgimiento del constructivismo como nueva perspectiva de aprendizaje (Duffy y Jonassen, 1992). Si bien es una corriente polémica, especialmente en sus versiones más radicales, el constructivismo ha resultado útil para ciertas situaciones de aprendizaje de algunos adultos (Wiswell y Ward, 1987). El constructivismo destaca que todo conocimiento está delimitado por el contexto y que los individuos asignan significados personales de sus experiencias de aprendizaje. Por tanto, el aprendizaje no puede separarse de su contexto. También destaca la naturaleza acumulativa del aprendizaje. Eso significa que la información nueva debe relacionarse con la anterior

para que los alumnos la retengan y aprovechen. En el caso de los adultos, cabe conceptualizar la experiencia como un embudo gigante de conocimientos por cuya parte superior entra la nueva información, que a veces “se derrama” a menos que se “adhiera” a alguna información anterior.

Los constructivistas defienden diversos métodos para encauzar el aprendizaje. Savery y Duffy (1996) postulan ocho principios docentes constructivistas:

1. Vincular todas las actividades de aprendizaje a problemas o tareas mayores.
2. Ayudar a que el alumno se apropie de cualquier problema o tarea.
3. Diseñar tareas auténticas.
4. Preparar el ambiente de aprendizaje y trabajo para que reflejen la complejidad del entorno donde los alumnos han de ser capaces de desenvolverse al terminar de aprender.
5. Darle al alumno la propiedad del proceso seguido para establecer una situación.
6. Organizar el ambiente de aprendizaje de modo que sustente y estimule su capacidad de razonar.
7. Favorecer la comprobación de las ideas desde otros puntos de vista y en otros contextos.
8. Apoyar y permitir la reflexión sobre los contenidos aprendidos y el proceso de aprendizaje.

Los paralelismos entre las posturas moderadas del constructivismo y la andragogía son impresionantes. Ambas insisten en que los alumnos se adueñen del proceso de aprendizaje, en el aprendizaje por experiencia y en los métodos de aprendizaje por solución de problemas. En cambio, no son compatibles la andragogía y las posturas más radicales del constructivismo.

La teoría tradicional de diseño instruccional también destaca la importancia de los modelos mentales (Merril, 1992). Aunque hay numerosas disputas sobre muchos aspectos del constructivismo, en este punto el acuerdo es general Richey y Tessmer (1997) señalan que se ha descubierto del análisis contextual en el diseño instruccional. Aunque siempre haya formado parte de los modelos de diseño de sistemas instruccionales, fue descuidado durante muchos años. El conocimiento análisis ambiental frontal destacó la importancia de examinar los elementos del ambiente externo que influirían en el aprendizaje pero que hicieron caso omiso de las características del alumno. El diseño de capacitación sistémico hace un análisis ambiental para incluir las características del alumno, como las actitudes y los conocimientos acumulados de experiencias previas (Richey, 1995). Una de las direcciones centrales del cambio en el diseño instruccional es la aceptación de que las estructuras mentales existen y moldean la manera en que se aprende (Kember y Murphy, 1995). Tessmer y Richey (1997) proponen un modelo general de factores contextuales que influyen en el aprendizaje, uno de cuyos niveles es el contexto de orientación, que consiste en todos los factores anteriores que tienen un influjo en la situación de aprendizaje. Los elementos que conforman las experiencias de una persona se encuentran entre los factores críticos que, en su opinión, forman el aprendizaje.

En resumen, en muchas disciplinas se reconoce que la experiencia de los adultos tiene un efecto intenso en el proceso de aprendizaje. En tanto que los líderes de la materia han sacado provecho de las experiencias de los alumnos adultos como recurso para el aprendizaje, no han reconocido que también lo obstaculizan. Por una parte, las experiencias

ayudan a obtener nuevos conocimientos si se presentan de tal manera que se relacionen con los conocimientos anteriores y con los modelos mentales. Por otra parte, esos mismos modelos mentales llegan a levantarse como barreras gigantes cuando los nuevos conocimientos los ponen en tela de juicio.

Por tanto, el proceso de no aprendizaje adquiere tanta importancia como el de aprendizaje cuando la información arroja dudas significativas sobre los esquemas. Kurt Lewin lo reconoció cuando se refirió a la primera fase de cambio, la llamada etapa de «descongelamiento» (las otras dos habían sido de cambio y de recongelamiento). Desde esta perspectiva, no se puede esperar que los individuos cambien a menos que primero se ponga atención en sus convicciones e ideas. Dicho de otro modo, no emprenderán un aprendizaje de doble circuito, hasta que descongelen sus modelos mentales. Kolb (1984) señala que el aprendizaje es un proceso continuo afincado en la experiencia, lo que significa que todo aprendizaje puede verse como un reaprendizaje. Esto es cierto en particular para los adultos que tienen un gran cúmulo de experiencias.

Disposición de aprender

Los adultos están listos para aprender cuando su situación existencial genera una necesidad de saber. De aquí se sigue que cuanto más anticipen y mejor entiendan los profesionales del aprendizaje de adultos la situación existencial de sus alumnos y su disposición para aprender, más eficaces serán. El desafío radica en concebir los modelos para explicar la variabilidad habitual en la disposición para aprender de los adultos.

Pratt (1988) propuso un modelo útil que explica que las situaciones existenciales de los adultos no sólo influyen en su disposición para aprender, sino también en su disposición para participar en las experiencias del aprendizaje de tipo andragógico. Reconoce que la mayoría de las experiencias del aprendizaje dependen mucho de la situación y que el alumno exhibe conductas distintas en diferentes situaciones de aprendizaje. Por ejemplo, es del todo factible que un alumno sea confiado y autodirigido en una esfera de aprendizaje y dependiente e inseguro en otra.

Para ejemplificarlo, Pratt señaló dos dimensiones en las que los adultos varían en cada situación: dirección y apoyo. El modelo de Pratt reconoce que los adultos tienen distintas necesidades de ayuda de profesionales del aprendizaje. Algunos precisan instrucción en la mecánica o logística del aprendizaje, mientras que otros requieren apoyo emocional. Los profesionales del aprendizaje que observen que los alumnos no parecen estar preparados para el aprendizaje a la manera andragógica, deben entender a qué dimensión pertenecen sus necesidades.

La dirección se refiere a la necesidad de ayuda de otra persona en el proceso de aprendizaje y es una función de la competencia del adulto en el tema en cuestión y una necesidad general de dependencia. Los adultos que tienen mucha capacidad en el tema y poca necesidad de dependencia serán mucho más independientes como alumnos que los que tienen pocas capacidades y prefieren la dependencia. Aun los adultos que tienen poca dependencia llegan a necesitar dirección en las primeras etapas del aprendizaje, cuando se trata de un tema nuevo para el que cuentan con poca competencia.

El apoyo es el estímulo afectivo que el alumno necesita de otros. También es el producto de dos factores: el compromiso del alumno con el proceso de aprendizaje y su confianza en su capacidad de aprender. Así, los alumnos que están muy comprometidos y tienen poca

confianza necesitarán menos apoyo. A la inversa, los que están comprometidos y tienen poca confianza requerirán más.

Pratt propone un modelo de cuatro cuadrantes (véase la figura 7.1) para reflejar las combinaciones de mucha o poca dirección y mucho o poco apoyo. Para aprender, los alumnos ubicados en los cuadrantes 1 y 2 necesitan un método dirigido por el profesor, mientras que los que están en los cuadrantes 3 y 4 son más capaces en el aprendizaje autodirigido. Sin embargo, es importante observar que aquellos ubicados en el cuadrante 3 requieren mucha participación de otra persona en el proceso de aprendizaje, pero por el apoyo, no por la dirección.

El modelo de Pratt, aunque no ha sido puesto a prueba, da una explicación conceptual de parte de la variabilidad que los facilitadores del aprendizaje de adultos encuentran en cualquier grupo de alumnos adultos. Si reunimos un grupo de adultos para aprender, es probable que algunos necesiten mucha dirección y apoyo emocional (cuadrante 1), otros dirección pero poco apoyo (cuadrante 2), unos más que parecen requerir dirección pero que están ahí para obtener apoyo (cuadrante 3) y otros a los que realmente les gusta el método andragógico (cuadrante 4). Para complicar la figura, esas mismas personas pueden cambiar de cuadrante al aprender distintos temas. Al reconocer las influencias situacionales en la conducta del aprendizaje de adultos, Pratt intenta explicar por qué las premisas no siempre concuerdan perfectamente, al menos al principio de las situaciones de aprendizaje. Es razonable esperar que los alumnos de los cuadrantes 1, 2 y 3 pasen al cuadrante 4 conforme crecen sus capacidades y confianza. Las metas de los líderes del aprendizaje de adultos son:

i) reconocer dónde se encuentran los individuos al principio de una experiencia de aprendizaje, y b) estar atentos a los cambios de necesidades de dirección y apoyo durante la experiencia de aprendizaje.

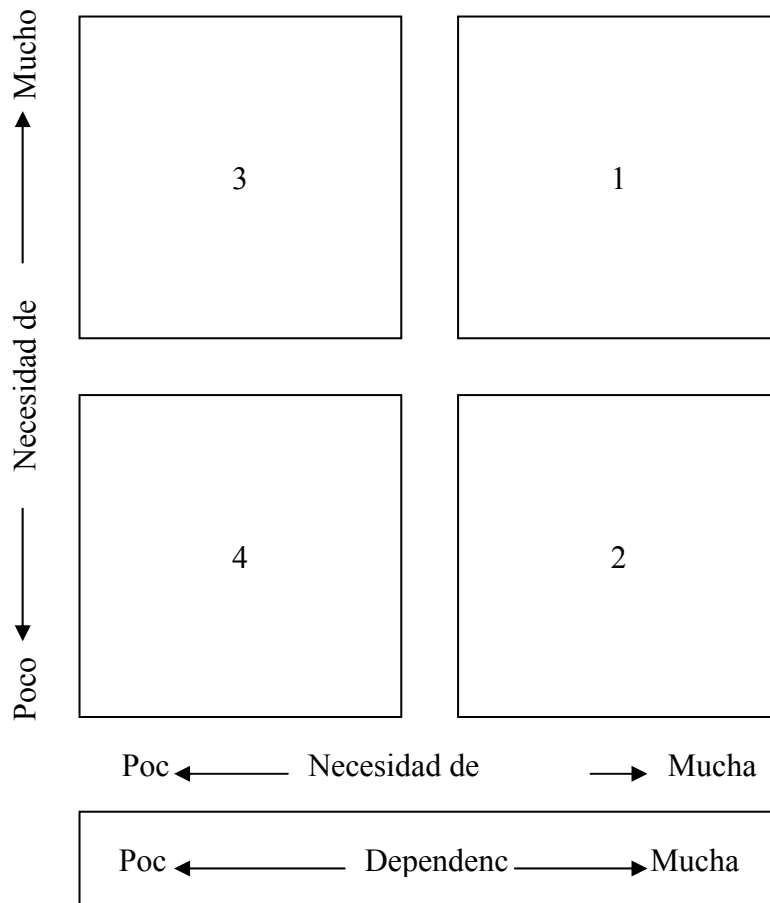


Figura 7.1. Modelo de Pratt de mucha o poca dirección y mucho o poco apoyo.

Orientación al aprendizaje: solución de problemas

Muy relacionada con el papel de la experiencia previa en la conformación del aprendizaje está la función de las experiencias actuales para establecer la necesidad de aprender. Dijimos que los adultos prefieren una orientación de solución de problemas, en vez del aprendizaje centrado en un tema.

Además, se aprende mejor cuando la información se presenta en el contexto de la vida cotidiana. Como resultado, el método de aprendizaje por experiencia se ha asentado en la práctica del aprendizaje de adultos.

David Kolb (1984) ha encabezado los avances en la práctica del aprendizaje por experiencia. Kolb define el aprendizaje como “el proceso por el que se crea conocimiento mediante la transformación de la experiencia” (p. 38).

Para Kolh, el aprendizaje no es tanto la adquisición o transmisión de contenidos como la interacción entre los contenidos y la experiencia en la que uno transforma al otro. El trabajo del educador –dice- no sólo es transmitir o implantar ideas nuevas, sino también modificar las ideas viejas que tengan cabida en las nuevas.

Kolb basa su modelo de aprendizaje por experiencia en el modelo de acción de solución de problemas de Lewin, el cual se utiliza ampliamente en las empresas (Curmmings y Worley, 1997). Kolb sostiene que es muy similar también al de Dewey y el de Piaget y postula que hay cuatro etapas en el ciclo de aprendizaje por experiencia (fig. 7.2):

1. Experiencia concreta: una participación cabal en las experiencias que ocurren aquí mismo.
2. Observaciones y reflexión: reflexión y observación de las experiencias de los aprendices desde varios ángulos.
3. Formación de conceptos abstractos y generalizaciones: creación de conceptos que integran las observaciones de los aprendices en teorías sólidas.
4. Prueba de implicaciones de conceptos nuevos en situaciones nuevas: aplicación de estas teorías para tomar decisiones y resolver problemas.

Kolb explica que estos cuatro modos se combinan para crear cuatro estilos de aprendizaje (véase el capítulo 8 para más información sobre sus estilos de aprendizaje).

El modelo de Kolb ha sido una gran contribución para la bibliografía sobre el aprendizaje por experiencia al a) sentar las bases teóricas para la investigación sobre el aprendizaje, y b) proporcionar un modelo práctico para el ejercicio del aprendizaje por experiencia.

Las cuatro etapas del modelo son una estructura invaluable para diseñar experiencias de aprendizaje para adultos. En el plano más general, los programas y las clases pueden estructurarse de modo que incluyan los cuatro componentes, y en el más particular, estods componentes pueden incluirse como unidades o lecciones. En el cuadro 7.2 se presentan ejemplos de estrategias de aprendizaje útiles para cada plano.

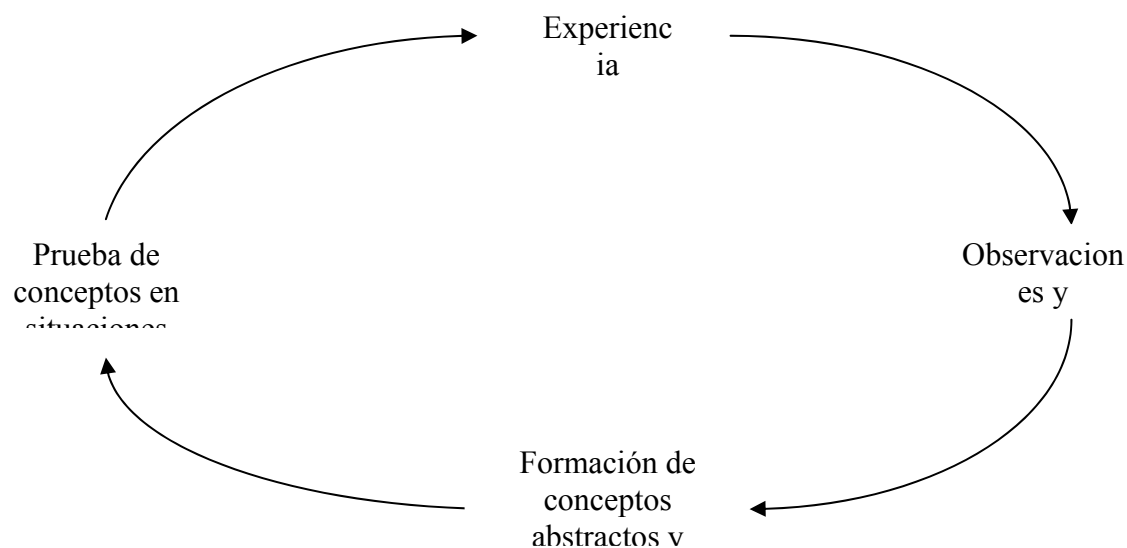


Figura 7.2 Modelo de aprendizaje por experiencia, de Kolb.

Las investigaciones sobre el modelo de Kolb se han centrado principalmente en sus estilos de aprendizaje. Desafortunadamente, las investigaciones han hecho poco por validar su

teoría, debido, en gran parte, a preocupaciones metodológicas sobre su instrumento (Cornwell y Manfredo, 1994; Freedman y Stumpf 1980; Kolb, 1981; Stump y Freedman, 1981).

Cuadro 7.2. Modelo de Kolb con estrategias de aprendizaje sugeridas

Etapa de Kolb	Aprendizaje de ejemplo/Estrategias de aprendizaje
Experiencia concreta	Simulación, estudio de caso, excursión, experiencia real, demostraciones.
Observación y reflexión	Debates, grupos pequeños, grupos activos, observadores designados.
Conceptualización	Contenidos compartidos.
Experimentación activa	Experiencias de laboratorio, experiencias en el trabajo, internados, sesiones de práctica.

Los profesionales del desarrollo de recursos humanos, al evaluar siempre la experiencia, destacan el aprendizaje por experiencia como medio de mejorar el desempeño (Swanson, 1996). El aprendizaje de reflexión de la acción es una técnica concebida para centrarse en la experiencia de los alumnos e integrarla con el proceso de aprendizaje (ARL Inquiry, 1996). Los investigadores de la transferencia de investigadores del aprendizaje también se centran en el aprendizaje por experiencia como medio de mejorar su transferencia al desempeño (Holton, Bates, Seyler y Carvalho, 1997; Bates, Holton y Seyler, 1997) y de aumentar la motivación para aprender (Seyler, Holton y Bates, 1997). La capacitación estructurada en el trabajo (Jacobs y Jones, 1995) ha surgido como método principal para sacar partido, de modo sistemático, del valor del aprendizaje por experiencia en las empresas y como herramienta para capacitar mejor a los nuevos empleados recurriendo a compañeros de trabajo experimentados (Holton, 1996). Los métodos del aprendizaje por experiencia tienen la doble ventaja de aprovechar la base de experiencias de los alumnos adultos así como de incrementar las probabilidades de cambiar el desempeño después la capacitación. Al parecer, muchos dominios del aprendizaje de adultos se beneficiarían de la misma manera.

Motivación para aprender

El modelo andragógico del aprendizaje de adultos sostiene varias premisas fundamentalmente distintas sobre lo que motiva a los adultos a aprender. Se sienten más motivados con el aprendizaje que los ayuda a solucionar problemas cotidianos o resulte en beneficios internos. Esto no significa que los beneficios externos (por ejemplo, el aumento de salario) no tengan relevancia, pero la satisfacción de una necesidad interna es el motivador más poderoso.

Wlodowski (1985) da una explicación parcial para esta diferencia: que la motivación para aprender en los adultos es la suma de cuatro factores:

1. Éxito: los adultos quieren ser alumnos exitosos.
2. Voluntad: los adultos quieren sentir que ejercen su voluntad en su aprendizaje.

3. Valor: los adultos desean aprender algo de valor para ellos.
4. Gozo: los adultos desean experimentar el aprendizaje como algo placentero.

El primer principio de la andragogía establece que “los adultos necesitan saber por qué deben aprender algo antes de disponerse a aprenderlo”. Saber por qué necesitan aprender algo es la clave para dar a los adultos un sentido de deliberación sobre su aprendizaje. El sexto principio establece que los motivadores más poderosos de los adultos son los internos: por ejemplo, la calidad de vida, la satisfacción y la autoestima. Dicho de otro modo, el aprendizaje que más aprecien los adultos será el que tenga un valor personal para ellos.

Esta postura es muy congruente con la teoría de la expectativa (Vroom, 1995), una teoría clásica sobre la motivación del adulto en el lugar de trabajo que postula que la motivación del individuo es la suma de tres factores:

- Valencia: el valor que una persona da al resultado.
- instrumentalidad: la probabilidad de obtener los resultados valorados por cuanto ciertos resultados ya han ocurrido.
- Expectativa: la creencia de que un esfuerzo conducirá a resultados que serán recompensados.

Puesto lo anterior en términos de aprendizaje, los alumnos adultos estarán más motivados cuando creen que pueden aprender el material nuevo (expectativa) y que el aprendizaje les ayudará con un problema o asunto (instrumentalidad) que sea importante en su vida (valencia).

Wlodowski (1985) sugiere un modelo de características y destrezas para los instructores que son buenas motivadoras de adultos. Se agrupan en cuatro categorías: destreza, empatía, entusiasmo y claridad (cuadro 7.3). Es probable que los facilitadores del aprendizaje de adultos que posean estas características estén muy motivados.

Cuadro 7.3. Características y habilidades de los instructores motivadores (Wlodowski, 1985).

<ol style="list-style-type: none">1. Habilidades: el poder de conocimiento y la preparación<ul style="list-style-type: none">▪ Conoce algo benéfico para los adultos▪ Lo conoce bien▪ Está preparado para transmitirlo mediante un proceso educativo.2. Empatía: la facultad de la comprensión y la consideración<ul style="list-style-type: none">▪ Tiene un conocimiento realista de las necesidades y expectativas del alumno.▪ Ha adaptado la instrucción al grado de experiencia y el nivel de las destrezas del alumno.▪ Considera las perspectivas de los alumnos.3. Entusiasmo: la facultad del compromiso y la animación<ul style="list-style-type: none">▪ Le interesa y valora lo que enseña.▪ Expresa su contenido con los grados apropiados de emoción, estímulo y energía.4. Claridad: la facultad del lenguaje y la organización<ul style="list-style-type: none">▪ Los alumnos lo entienden y siguen.▪ Da a los aprendices una manera de comprender lo que ha enseñado si no quedó claro en la presentación inicial.* <p>* Wlodowski, 1985.</p>
--

Resumen

El que los adultos tengan la necesidad de saber antes del aprendizaje es hoy un axioma de los profesionales del aprendizaje. Las investigaciones de la capacitación en las empresas señalan que esta necesidad de saber tiene dos aspectos: la necesidad de saber cómo será conducido el aprendizaje, qué se aprenderá y por qué será valioso. Las investigaciones indican que la necesidad de saber influye en la motivación para aprender, los resultados del aprendizaje y la motivación posterior para aprovechar el aprendizaje.

El concepto de aprendizaje autodirigido es el más debatido en el ámbito de la andragogía. Hay dos dimensiones principales y relativamente independientes de la autodirección: la autoenseñanza y la autonomía personal. Por lo general no se acepta el supuesto de que todos los adultos tienen una capacidad absoluta o las dimensiones en cualquier situación de aprendizaje. Grow, al abordar esto, postula cuatro etapas y sus estilos de enseñanza correspondientes: etapa 1: alumno dependiente/autoridad, tutor/profesor; etapa 2: alumno interesado/motivador, guía/profesor, etapa 3: alumno participante/profesor, facilitador, y etapa 4: alumno autodirigido/asesor, profesor que delega.

El papel de la experiencia de los alumnos adultos recibe cada vez más atención. Mucho del acento se ha puesto en la noción de que la experiencia crea predisposiciones que tienen grandes efectos en el aprendizaje. Los investigadores importantes en esta área son Argyris, Schon y Senge. Al distinguir entre aprendizaje de circuito simple o de doble circuito, Argyris se ocupa de las dificultades y la importancia de superar la tendencia natural a resistirse al aprendizaje que pone en tela de juicio los esquemas mentales producto de la experiencia previa. Schon se centra en el conocimiento en acción y en la reflexión en acción y concluye que los mejores profesionales y alumnos son los que tienen éxito en el conocimiento en acción y en el aprendizaje de doble circuito. Además, Senge señala los modelos mentales como una de cinco características principales del aprendizaje en las empresas. Otros estudiosos, en particular los psicólogos cognitivos, han dirigido extensas investigaciones en esta área y han concluido que las experiencias previas de los adultos favorecen o impiden el proceso y el resultado del aprendizaje.

El grado de disposición de un adulto se asocia con la necesidad de saber. Al reconocer que la mayoría de las experiencias del aprendizaje dependen de la situación y que la conducta del aprendiz varía con cada una, Pratt propone un modelo que muestra que las situaciones cotidianas afectan tanto la disposición de conocer como la disposición a pasar por experiencias de aprendizaje de estilo andragógico. Identifica la dirección y el apoyo como las dimensiones principales y propone un modelo de cuadrantes que refleja las combinaciones de ambas.

Muy relacionada con el papel de la experiencia previa en la formación del aprendizaje se encuentra la función de las experiencias actuales en la inclinación a aprender. Al parecer, los adultos aprenden mejor cuando la información nueva se presenta en el contexto de la vida cotidiana. Como resultado, el método del aprendizaje por experiencia, cuyo mayor exponente es Kolb, se ha establecido en la práctica del aprendizaje de adultos. El modelo de cuatro etapas de Kolb proporciona las bases teóricas y un modelo práctico para esta forma de aprendizaje.

Es evidente que los adultos están más motivados con un aprendizaje que les ayude a resolver sus problemas y genere beneficios internos. Wlodowski, en una teoría muy relacionada con la teoría de la expectativa, de Vroom, explica la diferencia entre los

alumnos adultos y los no adultos con cuatro factores: éxito, voluntad, valor y gozo. Vroom señala tres factores en su explicación: valencia, instrumentalidad y expectativa.

Con los años, se han perfeccionado los principios centrales del aprendizaje de adultos del modelo andragógico. Aunque algunos los ven como debilidades del modelo, nosotros creemos que, por el contrario, lo fortalecen. El aprendizaje es un fenómeno complejo que desafía la descripción de cualquier modelo. El reto ha sido, y continúa siendo, definir lo más característico de los alumnos adultos, establecer principios fundamentales y definir la manera de adaptar esos principios a circunstancias variables. Mientras más investigadores identifiquen los factores que moderan y median el aprendizaje de adultos, más fortaleza adquieren los principios fundamentales.

8

Más allá de la andragogía

Uno de los aspectos del modelo andragógico que incomoda a mucha gente es que no todos los adultos parecen corresponder a las premisas. Cualquier facilitador del aprendizaje de adultos nos dirá que los aprendices adultos no son tan homogéneos como lo pretende el modelo andragógico. Algunas investigaciones muestran que hay muchas diferencias entre los alumnos que interactúan con los principios fundamentales para delinear las conductas del aprendizaje de adultos. Como se ha señalado, los principios andragógicos tienen el poder de describir, aunque no por completo, estas conductas. Los profesionales experimentados han aprendido que, como la mayor parte de los modelos los principios del aprendizaje andragógico están matizados por otros factores que influyen en el comportamiento. Knowles (1984) reforzó esta idea al examinar algunas lecciones que había aprendido de la andragogía en la práctica: “El modelo andragógico es un sistema de elementos que pueden adoptarse o adaptarse en conjunto o por partes. No es una ideología que deba aplicarse en su totalidad y sin modificación alguna. De hecho, un rasgo esencial de la andragogía es la flexibilidad” (p. 418).

En este capítulo se presentan nuevas perspectivas sobre el aprendizaje de adultos que explican y abordan los principios fundamentales de aprendizaje en la andragogía. Se introduce la perspectiva de las diferencias psicológicas individuales, las nuevas ideas acerca de aprender a aprender y las perspectivas futuras. Es importante comprender estas ideas para establecer un aprendizaje andragógico eficaz en la práctica.

Diferencias individuales en los aprendices adultos

La principal premisa de investigación sobre las diferencias de los individuos es que los instructores deben considerarlas para adaptar la instrucción en cuanto a las habilidades, estilos y preferencias (Jonassen y Grabowski, 1993). Con ello se espera que mejoren los resultados del aprendizaje. Los instructores tienen el ánimo de aprovechar las fuerzas de los aprendices o ayudarles a extender capacidades.

Los investigadores llaman a esto interacción entre aptitud y tratamiento, lo que significa sólo que el tratamiento (capacitación en este caso) interactúa con las “aptitudes” individuales (habilidades, estilos y características) para producir resultados en el aprendizaje. Desafortunadamente, las investigaciones no han dado apoyo constante a las interacciones de aptitudes mediante tratamiento, aunque se han demostrado muchos casos en los que tiene lugar la interacción (Jonassen y Grabowski 1993; Snow, 1989). Algunos

asuntos metodológicos han limitado a los investigadores al hacer generalizaciones sobre esta premisa. Al mismo tiempo, la mayoría de los profesionales encuentran muy válido la idea de que los aprendices requieren estrategias institucionales distintas basadas en sus diferencias. Lo que mantiene con vida las hipótesis son las pruebas anecdóticas, los estudios de caso y las investigaciones prometedoras. La conclusión más aceptable en este aspecto es que las diferencias individuales influyen en el aprendizaje, pero los investigadores no poseen las herramientas y el método para medirlas o estudiarlas. Además, el aprendizaje puede ser tan específico como lo pida el contexto (y las interacciones tan complejas), que nunca surgirán relaciones constantes, al menos con el grado de generalización que deseáramos.

Jonassen y Grabowski (1993) presentan una tipología de las diferencias individuales que tienen un efecto en el aprendizaje (cuadro 8.1). En el cuadro 8.1 se incorporan tres grandes categorías de diferencias individuales: cognitiva, de personalidad y de conocimientos previos. Aunque no haya un esquema para categorizar las diferencias individuales, esta tabla es útil para propósitos de los procesos de aprendizaje de adultos. En el capítulo 7 se consideró el conocimiento previo para nuestro análisis sobre la experiencia. En esta sección se analizará el conjunto de las diferencias cognitivas, porque parecen tener un efecto mayor sobre los aprendices adultos.

Cuadro 8.1. Diferencias individuales

Cognitivas
<ol style="list-style-type: none"> 1. Habilidades mentales generales <ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilidades jerárquicas (fluidas, cristalizadas y espaciales). 2. Habilidades mentales primarias <ul style="list-style-type: none"> ▪ Productos. ▪ Operaciones. ▪ Contenidos. 3. Controles cognitivos <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dependencia/independencia del campo. ▪ Articulación del campo. ▪ Tempo cognitivo. ▪ Atención focal. ▪ Amplitud de categoría. ▪ Complejidad/simplicidad cognitiva. ▪ Automatización fuerte/débil. 4. Estilos cognitivos: recopilación de información <ul style="list-style-type: none"> ▪ Visual/táctil. ▪ Visualizador/verbalizador. ▪ Nivelación/agudización. 5. Estilo cognitivos: organización de la información <ul style="list-style-type: none"> ▪ Serialista/holísticos. ▪ Estilo conceptual. 6. estilos de aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organización del estilo cognitivo, de Hill. ▪ Estilos de aprendizaje, de Kolb. ▪ Estilos de aprendizaje, de Dunn y Dunn.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estilos de aprendizaje, de Grasha-Reichman ▪ Estilos de aprendizaje, de Gregorc.
DE PERSONALIDAD
<p>7. Personalidad: estilos de compromiso y de atención</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ansiedad. ▪ Tolerancia a las expectativas irrealistas. ▪ Tolerancia a la ambigüedad. ▪ Tolerancia a la frustración. <p>8. Personalidad: estilos de expectativas e incentivos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fuente de control. ▪ Introversión/extraversión ▪ Motivación de logro. ▪ Arriesgados/precaivos
CONOCIMIENTO PREVIO
<p>9. Conocimiento previo</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento previo y logros. ▪ Conocimiento estructural. <p>Jonassen y Grabowski, 1993.</p>

Jonassen y Grabowski (1993) dividieron conceptualmente las diferencias cognitivas en cuatro grupos:

1. Habilidades cognitivas: Modelos psicométricos de inteligencia, que incluyen habilidades primarias y secundarias (categorías 1 y 2 en el cuadro 8.1).
2. Controles cognitivos: Esquemas de pensamiento que controlan las maneras en que los individuos procesan y razonan la información. Son las entidades psicométricas que regulan la percepción y el resultado directo de las habilidades cognitivas (categoría 3 en el cuadro 8.1).
3. Estilos cognitivos: Como los definió Messick (1984), “son concordancias características en el procesamiento de información que aparecen de maneras compatibles en torno a tendencias esenciales de la personalidad”. Reflejan las formas en que los aprendices procesan la información para que tenga sentido fuera de su mundo (categorías 4 y 5 en el cuadro 8.1).
4. Estilos de aprendizaje: Tendencias generales a procesar la información de distintas maneras. Son menos específicos que los estilos cognitivos y por lo general se evalúan mediante preferencias declaradas (categoría 6 del cuadro 8.1).

El nivel 4, estilos de aprendizaje, es el más visible y puede considerarse el “nivel exterior”, mientras que las habilidades cognitivas serían el “nivel interior” y las menos visibles. Las habilidades cognitivas influyen en los controles cognitivos, que influyen en los estilos cognitivos, los cuales influyen en los estilos del aprendizaje. Como muestra el cuadro 8.1, la lista de características que cabe considerar en cada categoría es extensa. Sólo abordaremos las que mejoren los principios fundamentales del aprendizaje.

Habilidades cognitivas: nuevas ideas sobre la inteligencia

La inteligencia se ha concebido como una manera unidimensional fundamentada en su concepción psicológica como el CI académico. En algún momento, diversos estudios interseccionales llegaron a la conclusión de que la inteligencia decaía en los años adultos. Esto no concordaba con la observación general de que los adultos no parecían volverse “menos inteligentes” y de que, de hecho, eran más exitosos y competentes con la edad. Con esto, los investigadores cuestionaron el CI como medida universal de inteligencia y buscaron otras concepciones que explican los resultados de la vida y aprendizaje adultos. En esta sección se examinan las formas alternas de inteligencia, muchas de las cuales tienden a apoyar las nociones andragógicas del aprendizaje de adultos.

Uno de los primeros intentos por explicar las múltiples inteligencias fue la teoría de las inteligencias fluida y cristalizada, de Horn y Cattell (Cattell, 1963; Horn y Cattell, 1966). La inteligencia fluida es similar a las ideas tradicionales del CI y se refiere a la habilidad de resolver problemas novedosos. Se creía que crecía en la adolescencia y permanecía estable en los años adultos, en gran medida porque se relaciona estrechamente con factores psicológicos, como la memoria. La inteligencia cristalizada es una función de la experiencia y la educación y se incrementa en los años adultos. Se presumía que cualquier pérdida de las habilidades fluidas se compensaba por la inteligencia cristalizada en ambientes estables. De hecho, los adultos muestran alguna pérdida de sus habilidades fluidas, en particular en labores que requieren rapidez. Pero también son mejores para usar los conocimientos que poseen.

Las investigaciones acerca del envejecimiento y la inteligencia en los adultos son controvertidas. El primer trabajo de Schaie (1994) y el Estudio Longitudinal de Seattle indican que las primeras conclusiones acerca de la declinación del CI quizá no sean correctas. En este estudio, Schaie y sus colaboradores siguieron a un grupo de sujetos desde 1956 y aplicaron el examen de las Habilidades Mentales Primarias para evaluar el CI. Cuando se analizan los datos del CI de manera transversal, se muestra una declinación del CI con la edad. Cuando se analizan de modo longitudinal, no se registra ninguna declinación. De hecho, el CI muestra un ligero ascenso en la edad madura y sólo declina debajo del nivel de los 25 años después de alcanzar los 67 años.

De estos estudios se concluye que no hay ninguna declinación en la inteligencia fluida o cristalizada sino hasta los últimos años de la vida.

Kaufman (1990) refuta los resultados basado en su análisis de los datos de la Escala Wechsler de Inteligencia de los Adultos (Wechsler Adult Intelligence Scale, WAIS y WAIS-R). Sostiene que la WAIS-R es el instrumento de evaluación más aceptable para la inteligencia de adultos, en particular en establecimientos clínicos. Los análisis longitudinales de los datos de la WAIS-R apoyan la teoría de Horn y Cattell (1966) de que las habilidades fluidas declinan considerablemente durante la vida, comenzando a temprana edad, al final de los veinte, pero la inteligencia cristalizada se mantiene relativamente estable hasta la vejez.

Hay métodos complejos que apoyen estos estudios (y que están más allá del alcance de este libro), y que modifican las conclusiones respecto de la inteligencia de adultos. Estas dos líneas de investigación no sólo usan distintos instrumentos, sino también diferentes métodos de investigación. Las conclusiones en este punto son que a la inteligencia cristalizada NO declina sino hasta la vejez, pero b) la inteligencia fluida declina. Lo que implica esta Investigación es que los profesionales del aprendizaje de adultos deben estar

atentos a la posibilidad de que los aprendices adultos, en particular los mayores, quizá no respondan con rapidez a materiales o situaciones totalmente nuevas. Se necesitan hacer algunos ajustes para conceder tiempo adicional para aprender. Por otra parte, cuando el aprendizaje depende de la experiencia previa y de la educación, no se necesita ningún ajuste.

Otros han propuesto modelos de inteligencias múltiples, pero no han sido estudiados ampliamente. Guilford (1967) también observó que los exámenes de CI eran inadecuados para evaluar la inteligencia de los adultos y propuso una estructura del intelecto de tres factores. Postuló tres tipos de habilidades mentales:

- Habilidades intelectuales: se clasifican de acuerdo con la operación (cognición, memoria, producción y evaluación).
- Intelecto: se clasifica de acuerdo con el contenido (verbal, numérico de conducta).
- Inteligencia: se clasifica de acuerdo con el producto (simple o complejo)

Debido a que el producto es el resultado de la interacción entre las habilidades mentales y el contenido de aprendizaje, los adultos adquieren mejores habilidades mentales, con lo que compensan cualquier pérdida del contenido del aprendizaje.

Gardner (1983) ofrece una nueva perspectiva con su teoría de las inteligencias múltiples. Indica que hay siete tipos de inteligencia: académica, lingüística, lógica matemática, espacial, musical, kinestésica, del autoconocimiento y de conocimiento de los demás.

Afirma que una persona puede mostrar un alto grado de inteligencia en una o más de éstas y poca inteligencia en otras. Los críticos clasifican las inteligencias múltiples de Gardner como dotes, no como inteligencia.

Sternberg (1988) considera incompletas la mayoría de las teorías de la inteligencia. Busca una visión más amplia de la inteligencia que conduzca a sistemas educativos que promuevan el aprendizaje y el éxito vitalicios (Sternberg, 1997). Esta teoría tiene tres componentes de la inteligencia:

- Metacomponentes: “el proceso ejecutivo utilizado para planear, supervisar y evaluar soluciones de problemas”
- Componentes de desempeño: “los procesos de orden menor usados para aplicar las órdenes de los metacomponentes”
- Componentes de adquisición de conocimiento: “procesos utilizados para aprender, en primer lugar, a resolver problemas” (p. 59)

A diferencia de Gardner, estos tres componentes no son independientes, sino que funcionan juntos para definir el intelecto. Y, mientras los adultos envejecen, el aprendizaje continuo fortalece los tres componentes y le permite progresar al intelecto, a pesar de cualquier mengua con la edad en la memoria o la capacidad sensorial.

Todas las teorías del desarrollo intelectual señalan la importancia de la experiencia de los adultos. El tema recurrente en todas estas concepciones es que los adultos crecen como aprendices debido a las experiencias de su vida. Es probable que la experiencia les permitía aplicar su aprendizaje de modo más eficiente mientras refuerza su habilidad de manejar los procesos de aprendizaje. A la inversa, a medida que mejoran en la aplicación de su aprendizaje y en el manejo de sus procesos de aprendizaje, esperan la oportunidad de hacer justo eso. En términos andragógicos, buscan tener más control sobre su proceso de

aprendizaje. Una visión multidimensional de la inteligencia también refuerza la idea de que hay ciertas situaciones del aprendizaje en las que los adultos no están listos para un método puramente andragógico. Si ciertos tipos de inteligencia declinan con el envejecimiento (por ejemplo, la inteligencia fluida) y los adultos confían cada vez más en la experiencia para compensar, el hecho de aprender material totalmente nuevo, no relacionado con el aprendizaje previo, será un gran reto.

Controles cognitivos

El control cognitivo más estudiado y el que ha recibido más atención en la bibliografía dedicada al aprendizaje de adultos es el ámbito de la dependencia/independencia (Joughin, 1992; Smith, 1982), que se refiere al “grado en el que la percepción de los aprendices o la comprensión de la información se ve afectada por el campo perceptual o contextual” (Jonassen y Crabowski, 1993, p. 87). Los dependientes del campo tienden a ver y confiar en las indicaciones del ambiente para comprender la información, mientras que los independientes del campo tienden a aprender sin auxilio de las indicaciones externas. Hay muchas implicaciones en esta diferencia y que afectan el conocimiento. Los descubrimientos basados en la investigación sobre el aprendizaje y la instrucción incluyen (Jonassen y Grabowski, 1993):

Aprendices dependientes del campo:

- Les gusta el aprendizaje colaborativo y orientado al grupo
- Prefieren una estructura y organización claras del material
- A Tienden a los componentes sociales del ambiente
- Responden bien a reforzamientos externos
- Prefieren una guía externa

Aprendices independientes del campo:

- Les gusta resolver problemas
- Prefieren situaciones en las que tengan que averiguar la organización de la información (por ejemplo, la estructura de algún texto)
- Les gusta transferir el conocimiento a situaciones novedosas
- Prefieren ambientes de aprendizaje independientes, orientados al trabajo individual
- Responden bien a la indagación y al descubrimiento del aprendizaje.

Como indica Joughin (1992), es posible que la dependencia/independencia del campo tenga su mayor efecto en el aprendizaje autodirigido para adultos. A primera vista, parecería que los dependientes de campo estarían más limitados en su habilidad de adquirir sólidas destrezas de aprendizaje autodirigido. De hecho, las conductas que muestran los tipos independientes del campo son los atribuibles a los aprendices adultos más “maduros”: independientes, de reflexión crítica, orientados a una meta, autoorganizados, etc. (Even, 1982). Joughin (1992) señala que la capacidad de aprendizaje autodirigido puede ser más limitada en los tipos dependientes del campo Joughin cita a otros (Chickering, 1976; Even, 1982, Mezoff, 1982), que siguen líneas de pensamiento similar.

Estamos de acuerdo con Brookfield (1986) en que hay que tener cuidado con esta conclusión. Como dijimos, debemos distinguir entre las conductas de autoenseñanza y el proceso cognitivo interno de sentir y actuar con autonomía. Parece posible que una persona dependiente del campo muestre conductas autodirigidas de modo muy distinto a una persona independiente. Brookfield (1986) señala que los independientes del campo son más conscientes del contexto, lo que contribuye al pensamiento crítico y las destrezas de facilitación. Cita su propia investigación, que demostró que los aprendices independientes exitosos se refirieron a las redes de compañeros como su recurso más importante. Los dependientes del campo son más capaces de estas redes.

La mayoría de las medidas del aprendizaje autodirigido evalúan las conductas, no los sentimientos internos de autonomía. Parece claro que la dependencia/independencia del campo podría afectar la manera en que se conduce el aprendizaje autodirigido. Si los alumnos se ven forzados a un modo tradicional de aprendizaje independiente, los independientes del campo pueden sobresalir; sin embargo, sospechamos que si se valoraran los sentimientos externos de la autonomía, ambos tipos podrían resultar aprendices autodirigidos eficientes. Como señalan Brookfield (1998) y Caffarella y O'Donnell (1988), la investigación indica que el aprendizaje autodirigido independiente del campo es más característico de los varones de clase media y cultura estadounidense. Es posible entonces que los dependientes del campo (así como de otras culturas, sexo y posiciones socioeconómicas) escojan diferentes estilos de aprendizaje independiente, probablemente con redes de amistades y más asistencia, pero conserven la sensación de autonomía. Los profesionales del aprendizaje tendrán que considerar los nuevos estilos que surjan y no deben forzar a los alumnos a un estilo independiente del campo en el aprendizaje autodirigido, que es la definición tradicional.

Estilos cognitivos

Los términos estilo de aprendizaje y estilo cognitivo se utilizan, erróneamente, de modo indistinto. Los estilos cognitivos son rasgos más estables y se refieren a la manera habitual en que una persona adquiere y procesa la información (Messick, 1984). El estilo de aprendizaje es un concepto más amplio, que abarca más que el funcionamiento cognitivo, y se refiere a preferencias más generales de situaciones de aprendizaje. Algunas taxonomías de tipo de aprendizaje incluyen los estilos cognitivos como un tipo de estilos de aprendizaje (Flannery, 1993; Hickcox, 1995), pero nosotros aunque no sea del todo incorrecto, preferimos separarlos.

Adquisición de información. Los alumnos tienen preferencias características para recibir la información. Los psicólogos cognitivos las dividen en tres categorías: visual, verbal y táctil o psicomotora (Jonassen y Grabowski, 1993; Wislock, 1993). Otros especialistas, como James y Galbraith (1985), han alargado la lista a siete elementos (o más): impresa, auditiva, interactiva, visual, táctil (tacto), kinestésica (movimiento) y olfativa. Las implicaciones de este trabajo es que los profesionales del aprendizaje deben diseñar experiencias que se adapten a las preferencias multisensoriales.

Procesamiento de información. Se ha hecho una distinción muy común entre el procesamiento de información global y la analítica (o, la holística y la serial). Las personas globales suelen captar en primer lugar la imagen en su totalidad y después los detalles. Se enfocan en los múltiples elementos que se presentan y buscan sus interconexiones. Las personas analíticas son completamente diferentes en cuanto a que prefieren procesar la

McCarthy Gregorc (1984)	Dos dimensiones (perceptual y de procedimiento) propuestas; experiencia abstracta o experiencia concreta y ordenamiento de información aleatorio u ordenamiento de información secuencial. Resultados en cuatro estilos, aunque se permiten intervalos: secuencial concreto, aleatorio concreto, secuencial abstracto y aleatorio abstracto.	Estilo del aprendizaje de Gregorc (1984)
Sistema cognitivo, afectivo y psicológico		
Dunn y Dunn (1974), Dunn y Price (1989)	Evalúa 20 factores en cuatro grupos: preferencias ambientales, sociológicas, emocionales y físicas.	Inventario del Estilo de Aprendizaje (1989) (para niños) Encuesta de Preferencia Ambiental de Productividad (1989) (para adultos)
Canfield (1988)	Evalúa 20 factores en cuatro grupos: condiciones de aprendizaje, contenidos de aprendizaje, modo de aprendizaje y expectativas de aprendizaje.	Inventario del Estilo de Aprendizaje de Canfield.
Sistemas de personalidad (con implicaciones para el aprendizaje)		
Briggs y Meyers (1977)	Evalúa cuatro escalas: extraversión o introversión; intuición o sensación; pensamiento o sentimiento, y juicio o percepción.	Indicador de Tipos de Myers-Brigg (MBTI)
Costa y McRae (1992)	Evalúa las “cinco grandes” dimensiones de la personalidad: neurosis, extraversión, franqueza, agrado, conciencia. Surgen como una aproximación basada en la investigación para evaluar la personalidad.	NEO-PI-R

Por otra parte, todo los sistemas de estilos de aprendizaje tienen el defecto de una investigación limitada, cuestionables cualidades psicométricas de los instrumentos y resultados mal interpretados. La teoría de Kolb y un instrumento que la acompaña, el inventario de Estilos de Aprendizaje (Learning Style Inventory, LSI) han sido muy atacados por la crítica (Kolb, 1981; Stumpf y Freedman, 1981; Reynolds, 1997).

Hay pocas dudas de que las investigaciones que apoyan los estilos de aprendizaje estén mal controladas. Una razón principal es que no se cuenta con ninguna teoría unificada o metodología totalmente aceptada para las investigaciones de los estilos de aprendizaje y la práctica. Otro defecto de la mayoría de las críticas es que no separan la validez de las teorías de los estilos del aprendizaje y los constructos de los aspectos de la medición. Una teoría no puede descartarse simplemente porque no sabemos cómo medirla. Por supuesto, tampoco se puede asumir que una teoría es válida hasta que se mida e investigue. Por ejemplo, el hecho de que el LSI de Kolb no haya resistido la validación de un instrumento riguroso (Reynolds, 1997) no significa que su teoría no sea válida, sino, acaso, que no sabemos cómo medir los constructos.

Esta confusión ha hecho que algunos investigadores pidan cuidado al aplicar los estilos de aprendizaje (Bonham, 1988; James y Blank, 1993). Estamos de acuerdo, pero también debemos tener cuidado de no rechazarlos, en particular cuando investigadores y profesionales observan continuamente el fenómeno. También estamos de acuerdo con Merriam y Caffarella (1991) y con Hiemstra y Sisco (1990) en que los instrumentos de los estilos de aprendizaje se utilizan mejor en los siguientes aspectos: 1. para crear conciencia entre los líderes del aprendizaje y los alumnos de que los individuos tienen preferencias distintas; 2. como puntos de partida de los aprendices para explorar sus preferencias, y 3. como catalizadores para el análisis entre los líderes y los alumnos sobre las mejores estrategias para el aprendizaje.

Resumen de las perspectivas de las diferencias individuales

Las investigaciones acerca de las diferencias individuales han servido como instrumentos para avanzar en el entendimiento de las diferencias individuales en las conductas de aprendizaje de adultos. Como hemos notado, aún hay mucha incertidumbre en las investigaciones, pero tenemos un aspecto clave: los individuos varían respecto de sus enfoques, estrategias y preferencias durante las actividades del aprendizaje. Muy pocos profesionales del aprendizaje estarían en desacuerdo con esto. En un plano, siendo meramente sensible a esas diferencias, mejoraría de manera significativa el aprendizaje. Aún mejor, mientras más se conozca la naturaleza de las diferencias, más específicos serán los teóricos del aprendizaje sobre la naturaleza exacta de las adaptaciones que deban hacerse.

El entendimiento de las diferencias individuales ayuda a que la andragogía sea más eficaz en la práctica. Los profesionales eficientes del aprendizaje de adultos utilizan su comprensión de las diferencias individuales para fomentar las experiencias del aprendizaje de diversas maneras: 1. Ajustan la manera en que aplican los principios fundamentales para hacer coincidir las habilidades cognitivas de los alumnos con las preferencias de estilo de aprendizaje. 2. Las utilizan para saber qué principios fundamentales pueden aplicarse a un grupo específico de aprendices; por ejemplo, si los aprendices no tienen controles cognitivos fuertes, tal vez al principio no sean buenos para el aprendizaje autodirigido. 3. Las usan para alcanzar sus metas en las experiencias de aprendizaje. Por ejemplo, una meta sería expandir los controles y estilos cognitivos de los alumnos para mejorar la capacidad de aprender en el futuro. Este método flexible explica por qué la andragogía se aplica de tantas maneras (Knowles, 1984).

Aprender a aprender

Mucho de lo que se ha destacado en las investigaciones de las diferencias individuales es que los profesionales del aprendizaje deben variar la facilitación del aprendizaje y el liderazgo para que el aprendizaje sea más significativo para los alumnos. Una respuesta consiste en ayudar más a los aprendices a ampliar sus habilidades de aprendizaje mediante intervenciones de “aprender a aprender”. Mientras que todas las pruebas son anecdóticas, aprender a aprender promete ayudar a los adultos a mejorar la eficacia de su aprendizaje.

Smith (1982) define aprender a aprender de la siguiente forma:

Aprender a aprender implica la posesión o adquisición de conocimientos y destrezas para aprender de modo eficaz en cualquier situación de aprendizaje en que uno se encuentre (p. 19).

... describimos a la persona que ha aprendido a aprender como aquella capaz de aprender con eficacia, con muchos propósitos, en situaciones variadas y sin importar con qué método (p. 20).

Gibbons (1990) ofrece un útil modelo que ayuda a clarificar la extensión y el alcance de las investigaciones y la práctica de aprender a aprender. Primero, sugiere que los discípulos necesitan ser eficientes al aprender en tres tipos de aprendizaje.

1. Aprendizaje natural: el aprendizaje que ocurre mientras los individuos interactúan espontáneamente con su ambiente. Las destrezas incluyen el aprendizaje a partir de la interacción con los demás el ambiente, la exploración, la práctica y el profesor.
2. Aprendizaje formal: el aprendizaje en que otros escogen el contenido y lo presentan al aprendiz. Las destrezas incluyen aprender de la capacitación, de tareas de aprendizaje asignadas, destrezas de aprendizaje básicas y cómo generalizar a partir de una actividad de aprendizaje.
3. Aprendizaje personal: actividades de aprendizaje intencionales y autodirigidas. Las destrezas que se aprenden incluyen aprender a decidir que aprender, cómo manejar el proceso de aprendizaje, como aprender de la experiencia, cómo ser un aprendiz intencional y cómo emprender la acción del aprendizaje.

La segunda dimensión define tres aspectos del aprendizaje:

1. Razón: la operación ejecutiva, más relacionada con el manejo del pensamiento que con el pensamiento en sí. Estrechamente relacionada con las estrategias cognitivas o de metacognición (Weinste y Mayer, 1986), un elemento clave en el papel de la razón en el pensamiento es aprender a mejorar las habilidades de percibir, analizar, proponer, imaginar y reflexionar.
2. Emoción: responder con sentimientos, fincar un compromiso y actuar con confianza. Los elementos clave de este aspecto son experimentar sentimientos, claridad, fomentar la confianza, favorecer la determinación y confiar en la intuición.
3. Acción: utiliza el aprendizaje para dar significado a la acción. Los elementos clave son tomar decisiones e iniciativas, practicar, resolver problemas e influir en otros.

Por último, hay tres dominios del aprendizaje en que los adultos deben ser eficaces:

1. Técnico: el aprendizaje instrumental para conducir las actividades prácticas del trabajo y de la vida.
2. Social: aprender a relacionarse con los demás para beneficio mutuo.
3. De desarrollo. aprender a desarrollarse uno mismo como persona y como aprendiz.

Smith (1982) postula tres componentes interrelacionados para aprender a aprender que son útiles para ayudar a los alumnos a ser más eficientes: necesidades, estilos de aprendizaje y capacitación.

Necesidades

Los aprendices tienen varias necesidades para crecer como tales. Smith los divide en tres grupos (figura 8.1). Primero, los aprendices necesitan conocimientos generales sobre el aprendizaje y su importancia para mostrar una actitud positiva y la motivación para aprender. Después, necesitan destrezas básicas, como lectura, escritura, matemáticas y habilidad auditiva para ser capaces de desempeñarse en las situaciones del aprendizaje. Tercero, necesitan entender sus fortalezas y sus debilidades como aprendices, así como sus preferencias de ambientes y situaciones de aprendizaje. Por último, necesitan las destrezas para desempeñarse en los tres procesos de aprendizaje: autodirigido, colaborativo e institucional. El aprendizaje autodirigido requiere destrezas sólidas de planeación, dirección y supervisión del aprendizaje propio. El aprendizaje colaborativo exige fuerza en los equipos de trabajo y destrezas interpersonales. El aprendizaje institucional requiere destrezas básicas de estudio, como tomar notas, escribir y resolver exámenes.

Estilo de aprendizaje

La premisa principal del estilo de aprendizaje es que las preferencias de los aprendices los conducirán a ser menos eficientes en las situaciones de aprendizaje que requieran dejar a un lado la comodidad de sus estilos y estrategias preferidos. Debido a que no es realista esperar que todas las situaciones de aprendizaje y los líderes se adapten a un estilo personal, cada aprendiz se encontrará en muchas situaciones incómodas.

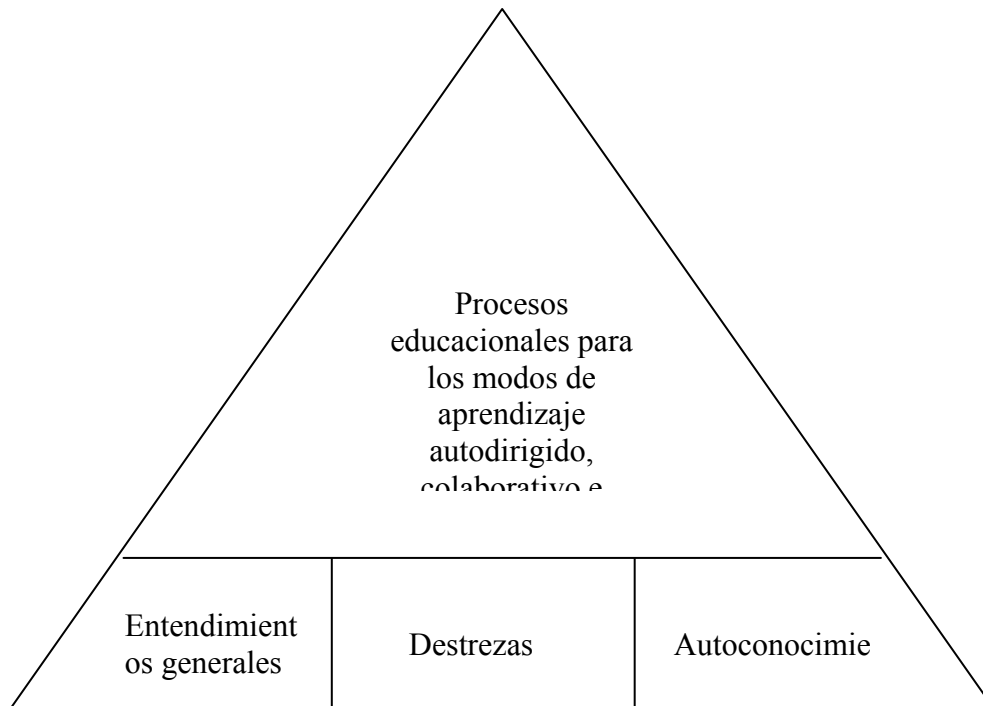


Figura 8.1. Necesidades de aprender a aprender

A menos que adquieran más destrezas de aprendizaje, tendrá conflictos en las situaciones que no coincidan con su estilo natural. Además, los teóricos que apoyan el aprender a aprender creen que los discípulos no tienen que limitarse sólo a sus fuerzas naturales. En otras palabras, la gente puede aprender a aprender de maneras que no sean las que prefieren naturalmente.

La serie de destrezas y habilidades agrupadas con el nombre de aprender a aprender es diversa. En esencial, implica cómo funcionar desde un estilo “opuesto” a cada diferencia individual. Si uno es independiente del campo, eso significa aprender a aprender de una manera dependiente del campo. Si uno tiene fuertes destrezas académicas, pero una inteligencia práctica débil, significa fomentar una inteligencia práctica. Si uno es un aprendiz global; significa aprender a aprender de un modo más analítico, y así sucesivamente.

Capacitación

Este tercer componente se refiere a los esfuerzos deliberados por ayudar a los alumnos a adquirir destrezas donde tienen más problemas. Esta capacitación debe incluir talleres, enseñanzas, autoestudio y práctica. Los temas de la capacitación pueden ser desde las destrezas básicas de estudio en la escuela hasta los talleres de estilo de aprendizaje.

La promesa de aprender a aprender cobra creciente importancia en una economía mundial cada vez más dependiente del conocimiento y del capital intelectual y que se enfrenta a cambios rápidos. Para las organizaciones, se ha vuelto muy importante que los empleados sean aprendices con muchas habilidades para que asimilen las nuevas tecnologías y se adapten a las nuevas demandas de un mercado tan cambiante. Para los individuos, la seguridad en el trabajo depende de su habilidad de crecer y aprender, a veces de maneras muy radicales. En la actualidad, los adultos se enfrentan a la exigencia de aprender y reaprender muchas veces su trabajo. Aquellos que no tienen buenas destrezas de aprendizaje se quedan desempleados.

Es por esa razón que la American Society for Training ha identificado al aprendizaje a aprender como una destreza básica de los trabajadores (Carnevale, Gainer y Meltzer, 1990). El US Department of Labor lo ha incluido en su modelo SCANS de destrezas que los trabajadores necesitan adquirir (The Commission on the Skills of the American Workforce, 1990). A medida que cada vez más países se interesan en mejorar los sistemas los sistemas de desarrollo de la mano de obra, el aprender a aprender cobra más importancia.

Perspectiva de desarrollo en el aprendizaje de adultos.

Los adultos no se convierten en adultos en un instante, sino que es un proceso de desarrollo. Además, los investigadores entienden que el desarrollo no cuando se alcanza la edad adulta, sino que continúa de varias maneras. Las teorías de desarrollo de los adultos tienen repercusiones profundas en la reflexión sobre su aprendizaje, porque la conducta de estos individuos varía considerablemente según su etapa de maduración. Lo que no es muy claro es la manera en que cambia, pues las teorías son todavía una serie de modelos que no se han probado.

Es imposible captar toda la complejidad de las teorías del desarrollo de los adultos en un capítulo. En esta sección sólo pretendemos analizar las maneras en las que indican que la conducta del aprendiz en el aprendizaje se aparta de los principios fundamentales del aprendizaje de adultos. Debido a que éste es un libro introductorio, nuestro análisis de las teorías del aprendizaje de adultos serán, por así decir, limitadas y se enfocarán a algunos modelos representativos. Los lectores que deseen un análisis más profundo sobre el desarrollo de los adultos deben consultar Bee (1996), Tennant y Pogson (1995), Knox (1977) o Merriam y Caffarella (1991).

Tennant y Pogson (1995) explican la importancia del desarrollo de los adultos:

La identidad de la educación de los adultos como campo de estudio se cimienta en la identidad de los adultos. Mucha de la bibliografía sobre la educación de los adultos, en especial la del aprendizaje de adultos, se refiere a los atributos de los adultos y sienta una base lógica para la práctica basada en ellos [...] Debido a que la educación de los adultos implica necesariamente un tipo de intervención en la vida de los participantes, es

importante que los educadores reconozcan la naturaleza y los límites de esta intervención y que la situén en el contexto del ciclo vital (p.69).

Panorama de las teorías del desarrollo de adultos

Las teorías del desarrollo de adultos se dividen en tres tipos: de los cambios físicos, del desarrollo intelectual o cognitivo y del desarrollo de la personalidad y el ciclo vital (Merriam y Caffarella, 1991; Tennant, 1995). Las contribuciones primarias de la teoría del desarrollo cognitivo son dos. La primera es que explican algunas diferencias en la forma en que aprenden los adultos en diferentes etapas de la vida. La segunda es que explican por qué los principios fundamentales del aprendizaje se manifiestan de distintas maneras en diferentes etapas de la vida. Las contribuciones principales de la teoría del desarrollo de la personalidad ayudan a explicar cuándo están más preparados los adultos para el aprendizaje, cuándo lo necesitan más y cuándo están más motivados para aprender.

Teorías del cambio

Estas teorías son meramente descriptivas de los cambios que experimentan los adultos. No se intenta hacer una jerarquía normativa; por tanto, no hay ninguna etapa mejor que otra. Los teóricos sólo buscan describir cambios esperados o comunes. Muchas de las teorías del ciclo vital concuerdan con esta categoría. Pensemos en nuestra vida y en todos los cambios que hemos experimentado y que son los habituales de muchos adultos: ir a la escuela, independizarse, casarse, tener hijos, la muerte de la madre o el padre, etc. No hay ningún orden de desarrollo implícito aquí, sino sólo una secuencia de sucesos.

La segunda dimensión en la que estas teorías varían es si incluyen etapas o no etapas definidas. Las teorías de las etapas implican secuencias fijas de fases que ocurren secuencialmente. Las teorías de las etapas son muy comunes, y la que mejor las representa es la teoría de Levinson (1978). Otras no ofrecen tal secuencia fija de sucesos. De acuerdo con Bee (1976), la teoría de las fuentes de la angustia de los adultos, de Pearlin (1980) es un buen ejemplo.

Estamos de acuerdo con la opinión actual de que no hay ninguna teoría “mejor”. El desarrollo de los adultos debe verse como si consistiera de múltiples caminos o dimensiones (Daloz, 1986; Merriam y Caffarella, 1991). Esta posición no pretende ser una salida fácil, sino una que reconoce la complejidad del desarrollo de los adultos. Los adultos se desarrollan en dimensiones múltiples simultáneamente. El reto de los educadores es entender lo suficiente el desarrollo para reconocer que dimensiones múltiples simultáneamente. El reto de los educadores es entender lo suficiente el desarrollo para reconocer qué dimensiones son las más relevantes para un grupo de alumnos en una situación de aprendizaje. Este es nuestro mayor interés en este capítulo.

Perspectivas de desarrollo del ciclo vital

La contribución principal de las teorías del desarrollo del ciclo vital a los principios andragógicos es clarificar y perfeccionar la disposición de aprender por parte de los adultos. La premisa que comparten todas esas teorías es que hay ciertos cambios predecibles en la vida del adulto. El cambio de vida es, con frecuencia, una fuerza primaria de los adultos

aprovechable para el aprendizaje. Como establecen los principios básicos de la andragogía, los adultos tienen una mejor disposición para aprender cuando el aprendizaje satisface una necesidad inmediata de la vida y se motivan más cuando dicha necesidad es interna. Entender los cambios y transiciones en la vida de los adultos permite a los educadores de adultos:

- Anticipar las necesidades de aprendizaje que surgen en varios momentos de la vida
- Entender cómo los sucesos de la vida facilitan o inhiben el aprendizaje en una situación particular.
- Preparar a los adultos para los cambios de la vida
- Dar importancia a los “momentos propicios para la enseñanza” (Havigurst, 1972) para acelerar el aprendizaje
- Planear experiencias de aprendizaje más significativas

Piense por un momento en el curso de su vida, ¿Cómo lo encaminan o lo alejan del aprendizaje los sucesos de su vida? ¿Cómo han cambiado sus necesidades de aprendizaje? ¿Cómo los sucesos de su vida han afectado su motivación para comprometerse en el aprendizaje? ¿Cómo ha cambiado el aprendizaje el curso de su vida? Sospecho que la mayoría de los lectores sentirán inmediatamente la importancia del desarrollo del ciclo vital para el aprendizaje de adultos.

Teorías del ciclo vital: Tal vez las más difundidas de este grupo de teorías son las que describen el curso de la vida, y la más conocida es la de Levinson (1978, 1986) porque se popularizó en el libro *Passages*, de Gail Sheely. Levinson divide la vida de los adultos en tres etapas: etapa adulta temprana (17-45), edad adulta madura (40-60) y edad adulta tardía (60+). La vida, entonces, consiste en periodos de estabilidad y transiciones. Cada periodo impone ciertas tareas predecibles y cada transición ciertos cambios predecibles. El trabajo de Levinson hizo de la crisis de mitad de la vida una parte de la cultura estadounidense. Aunque el modelo de Levinson haya sido atacado por la crítica, principalmente por su imagen tan estructurada de la vida de los adultos, ha percibido como teoría fundamental de desarrollo (véase cuadro 8.3).

Cuadro 8.3. Modelo de desarrollo de tareas de la vida, de Levinson

Etapa de desarrollo	Grupo de edad	Tarea
Transiciones de la edad adulta temprana	17-22	Explorar las distintas posibilidades y hacer compromisos tentativos.
Entrada en el mundo de adultos	22-29	Crear una estructura de vida delimitada.
Transición de los 30 años de edad	29-33	Reevaluar la estructura de la vida.
Asentamiento	33-40	Crear una segunda estructura de vida.
Transiciones de la edad madura	40-45	Preguntarse ¿qué he hecho con mi vida?
Entrada en el edad adulta madura.	45-50	Crear una nueva estructura de vida.
Transición de los 50 años de edad	50-55	Hacer ajustes menores a la estructura de vida en la edad madura.
Culminación de la edad adulta madura	55-60	Construir una segunda estructura de vida en la edad madura.
Transición de la edad tardía	60-65	Prepararse para el retiro y la vejez.
Edad adulta tardía	65+	Crear una estructura de vida en la edad tardía y lidiar con las implicaciones de la vejez.

Desarrollo de la identidad. Otra teoría también ampliamente conocida y que tuvo mucha influencia es la teoría de Erikson del desarrollo de la identidad. Erikson propuso que la identidad del adulto se desarrolla con la solución de ocho crisis o dilemas (cuadro 8.4).

Si se resuelve con éxito, cada dilema le da a la persona cierta fuerza. Erikson también creía que estos dilemas se presentaban a ciertas edades predecibles.

Desarrollo del yo: Loevinger (1976) propuso un modelo de desarrollo del yo de 10 etapas desde la infancia hasta la edad adulta (cuadro 8.5). A diferencia de Erikson o Levinson, no supone que los adultos progresan en todos los periodos. De hecho, muchos se quedan detenidos en los periodos intermedios.

Cuadro 8.4. Etapas del desarrollo de identidad, de Erikson.

Edad aproximada	Etapas	Ventaja que se consigue
0-1 años	confianza básica o desconfianza	Esperanza
1-3 años	autonomía o vergüenza y duda	Voluntad
4-5 años	iniciativa o culpa	Propósito
6-12 años	diligencia o inferioridad	Competencia
13-18 años	identidad o confusión de papeles	Fidelidad
19-25 años	intimidad o aislamiento	Amor
25-65 años	generatividad o autoabsorción y estancamiento	Solicitud
65+ años	integridad del ego o desesperación	Sabiduría

Cuadro 8.. Etapas de Loevinger del desarrollo del yo.

Etapas	Descripción
Etapas presocial	El bebé se diferencia de sus alrededores.
Etapas simbiótica	El bebé conserva una relación simbiótica con la madre.
Etapas impulsiva	El niño adquiere una identidad propia
Etapas de autoprotección	El niño aprende a controlar sus impulsos
Etapas conformista	El niño o adulto modela su comportamiento en el grupo
Etapas de autoconciencia	La conciencia de uno mismo se incrementa, así como la aceptación de las diferencias individuales
Etapas de conciencia	La persona vive de acuerdo con sus normas e ideales
Etapas individualista	La persona se concentra en la independencia o la dependencia
Etapas autónoma	Los adultos son completamente independientes y pueden lidiar con sus conflictos internos.

Para los adultos, las tareas de desarrollo son un cambio de una etapa conformista a otra más autónoma o individualista. Esta teoría tiene importantes implicaciones para las premisas andragógicas del aprendizaje autodirigido, pues la etapa del desarrollo del yo influye en éste.

Efecto de las teorías del ciclo vital. Sin importar que uno contemple la existencia según la teoría del ciclo vital de Levinson, las tareas de desarrollo de Erikson o el desarrollo del yo de Loevinger o cualquier otra teoría del ciclo vital, el efecto en el aprendizaje es similar. En primer lugar, los tres investigadores dicen que la vida del adulto es una serie de etapas y transiciones, cada una de las cuales lo impulsa a un territorio desconocido. En segundo lugar, cada transición a una nueva etapa crea una motivación para aprender. Si los profesionales del aprendizaje de adultos prestan atención a las motivaciones de sus alumnos, escucharán con frecuencia que una transición los impulsa a aprender. Al entender el desarrollo en el ciclo vital, los profesionales coincidirán mejor con las motivaciones de sus alumnos por aprender.

Perspectivas de desarrollo cognitivo

Al igual que las perspectivas de desarrollo del ciclo vital, las teorías del desarrollo cognitivo clarifican y delimitan los principios andragógicos. La premisa fundamental de las teorías del desarrollo cognitivo es que ocurren cambios en el proceso de pensamiento con el paso del tiempo, cambios que pueden afectar a los alumnos adultos al:

- Modificar la manera en que interpretan la información.
- Alterar su disposición para enfrentar experiencias distintas de aprendizaje.
- Crear concepciones e interpretaciones distintas del material.
- Generar grados de significados para distintas personas.
- Crear distintas tareas de aprendizaje para el desarrollo.

Es claro que cuanto más se sepa del desarrollo cognitivo, mejor se fomenta el aprendizaje para satisfacer las necesidades de alumnos específicos.

Considere cómo han cambiado sus puntos de vista durante su vida adulta. ¿Tiene ahora la misma opinión que antes sobre algún tema? ¿Obtiene la nueva información de la misma manera? ¿Ciertos temas y ciertos modos de aprendizaje le parecen más significativos ahora? La mayoría de los adultos hacen progresos en su pensamiento que coinciden al menos con algunas teorías del desarrollo cognitivo.

La base de la mayoría de las teorías del desarrollo cognitivo de los adultos es el trabajo de Piaget (Merriam y Caffarella, 1991). Piaget formuló la hipótesis de que los niños pasan por cuatro etapas de pensamiento: sensoriomotor, preoperacional, de las operaciones concretas y de las operaciones formales. Las operaciones formales, en las que se obtiene la habilidad de razonar hipotética y abstractamente, se considera la etapa en la que comienza el pensamiento del adulto maduro, aunque muchos nunca la alcanzan. Debido a que Piaget era un especialista en el desarrollo infantil, en su modelo está implícito que el desarrollo cognitivo se detiene al alcanzar la edad adulta. Los teóricos del desarrollo de los adultos disienten de esa idea y se han dedicado a estudiar las varias maneras en que el desarrollo cognitivo continúa después de las operaciones formales. A continuación se presentan algunos ejemplos.

Pensamiento dialéctico. El pensamiento dialéctico es aquel en el que una persona llega a ver, entender y aceptar otras verdades y puntos de vista sobre el mundo y las contradicciones inherentes en la vida adulta. En esta etapa, se abandona la búsqueda de verdades únicas sobre la vida. Un gran número de teóricos han propuesto etapas del pensamiento dialéctico. Tanto Kramer (1989) como Riegel (1976) postularon etapas de pensamiento dialéctico equivalentes a las cuatro etapas del pensamiento infantil que propuso Piaget. Desde el punto de vista de Kramer y Riegel, el pensamiento dialéctico se desarrolla junto con las operaciones formales y tiene lugar en los niños en un grado menor. Otros han visto el pensamiento dialéctico como una extensión a las cuatro etapas de Piaget. Pascual-Leone (1983) propuso cuatro etapas del pensamiento dialéctico que ocurren después de las operaciones formales. Benack y Basseches (1989) también plantean cuatro etapas de pensamiento postformal que dan como resultado el pensamiento dialéctico.

Aunque no está clara la naturaleza exacta de su desarrollo, es evidente que el pensamiento dialéctico es una tarea de desarrollo importante para los adultos. El pensamiento dialéctico les permite hacer las paces con la complejidad de la vida, en la que hay pocas verdades y en la que se confrontan diariamente numerosas contradicciones y concesiones. En algún punto, los adultos comienzan a darse cuenta de que nada de esto es incorrecto, sino inherente a la vida.

Otras operaciones posformales. Otros teóricos también han reconocido que el pensamiento se desarrolla más allá de las operaciones formales, pero proponen distintos tipos de operaciones posformales. Por ejemplo, Arlin (1984) propuso una quinta etapa de desarrollo, la del encuentro de problemas. Labouvie-Vief (1990) señala que lo distintivo del pensamiento del adulto maduro era la habilidad de comprometerse con una posición o con el curso de la vida, a pesar de conocer otras posibilidades; es decir, una vez que uno se da cuenta de la naturaleza dialéctica de la vida, debe seguir tomando decisiones y estableciendo compromisos.

El pensamiento relativista. Muy relacionado con el pensamiento dialéctico está el pensamiento relativista. Ferry (1970) propuso un modelo de nueve etapas de desarrollo cognitivo basado en sus investigaciones con universitarios. Estas etapas describen el cambio desde el pensamiento dualista, correcto o incorrecto, blanco y negro, hasta el pensamiento relativista más complejo. El relativismo indica que el conocimiento es contextual y que hay pocas verdades. En ese sentido, el trabajo de Ferry es similar al pensamiento dialéctico, pero difiere en que no lo describe como una operación posformal.

El efecto de las teorías del desarrollo cognitivo

Las teorías del desarrollo cognitivo son particularmente útiles para que los profesionales del aprendizaje de adultos entiendan por qué algunos de sus alumnos se ven abrumados por asuntos muy complejos que requieren un pensamiento relativista o dialéctico. Por ejemplo, algunos educadores señalan que hay que ayudar a los adultos a adquirir las destrezas del razonamiento crítico (Brookfield, 1986). Esta forma de razonamiento requiere que los adultos sean capaces de cuestionar los axiomas que guían su vida, lo que también exige un mayor nivel de desarrollo cognitivo para reconocer que hay numerosos modos “correctos” de vivir. El razonamiento crítico puede ser un avance significativo para un alumno que no ha alcanzado esta etapa.

Implicaciones de las teorías del desarrollo

Aunque pocas teorías del desarrollo de adultos han sido probadas por completo, persisten porque la mayoría de los adultos reconocen intuitivamente que el desarrollo continúa toda la vida. Estas teorías son el mejor marco conceptual para comprender ese desarrollo. Un examen cuidadoso de la bibliografía revela estas implicaciones para el aprendizaje de adultos:

- El aprendizaje y el desarrollo de adultos se entrelazan de modo inextricable.
- El desarrollo de los adultos transcurre por muchos caminos y dimensiones.
- El aprendizaje de adultos varía principalmente con las etapas del desarrollo cognitivo.
- La motivación y la disposición para aprender varía de acuerdo con la etapa de desarrollo del ciclo vital.
- Los facilitadores del aprendizaje de adultos deben estar atentos a la etapa de desarrollo de los alumnos, así como fomentar las experiencias del aprendizaje para satisfacerla.

Resumen

En este capítulo nos centramos en las teorías psicológicas de las diferencias individuales, las teorías del desarrollo y las teorías de desarrollo del ciclo vital que fortalecen los principios básicos de aprendizaje de la andragogía. Las teorías de las diferencias individuales abogan por que los instructores adapten sus métodos de enseñanza para adaptarlas a habilidades, estilos y preferencias de los individuos. Se supone que tal ajuste mejora los resultados del aprendizaje. Sin embargo, las investigaciones que sostienen esta aseveración están plagadas de problemas metodológicos. Por tanto, hay pocas pruebas empíricas para defenderlas. No obstante, estudios de casos, pruebas anecdóticas y las investigaciones actuales continúan respaldando las teorías de las diferencias individuales.

Las diferencias individuales se clasifican en categorías amplias de conocimiento cognitivo, previo y de personalidad. Las diferencias cognitivas pueden también dividirse en subcategorías de habilidades cognitivas, controles cognitivos, estilos cognitivos y estilos de aprendizaje. Aunque cabría citar una lista extensa de características en cada categoría, las diferencias individuales que inciden más en la conducta de los adultos en el aprendizaje según el modelo andragógico son la inteligencia, la dependencia/independencia del campo, el estilo de aprendizaje, el locus de control y el conocimiento previo.

Enseñar a los alumnos a aprender sirve como complemento para adaptar el método instruccional. El precepto fundamental en esta respuesta es que al aumentar las capacidades del aprendizaje, los discípulos se adapta de mejor gana a una gama mayor de situaciones y, así, enriquecer los resultados del aprendizaje. Aprender a aprender se ha vuelto muy importante en el lugar de trabajo. Para que los empleados obtengan y conserven un puesto, deben ser capaces de aprender en distintos ambientes de aprendizaje. Los empleados no pueden darse el lujo de seleccionar sus propias situaciones de aprendizaje y su metodología y, por consecuencia, deben adaptarse o enfrentar la posibilidad de perder su trabajo.

La teoría de desarrollo del aprendizaje de adultos se centra en el aspecto progresivo de convertirse en un adulto; no es una fase a la que se llegue instantáneamente. Las teorías del desarrollo de los adultos se dividen por lo general en tres tipos: cambios físicos, desarrollo intelectual o cognitivo y desarrollo del papel social y de la personalidad. De acuerdo con Bee, las teorías del desarrollo varían únicamente en dos dimensiones. La primera de estas

dimensiones es la de desarrollo y cambio. Las teorías de desarrollo postulan un orden jerárquico de secuencias de desarrollo y las del cambio describen los cambios que habitualmente experimentan los adultos. La segunda diferencia atañe a la inclusión o exclusión de las etapas. Las teorías de las etapas proponen fases que ocurren de modo secuencial.

Las teorías del desarrollo en el ciclo vital clarifican y delimitan los principios del aprendizaje de adultos al abordar el aspecto de la disposición para aprender en la situación de aprendizaje. Si nos basamos en la premisa de que ocurren ciertos cambios predecibles en la vida del adulto, estos cambios con frecuencia provocan una necesidad de aprendizaje.

9

La andragogía en la práctica

El alumno adulto ha sido el centro de atención desde poco antes de este milenio. La primera edición de Aprendizaje de adultos se publicó un cuarto de siglo antes de que terminara el milenio y llevaba por subtítulo “La especie negada”. Como el lector se habrá dado cuenta, lo hemos suprimido. El aprendiz adulto ya no es una especie negada.

Además, el mundo ha cambiado radicalmente en los últimos 25 años. Combinemos esto con los avances en la ciencia médica y la longevidad humana, y resultará evidente que los adultos necesariamente se convertirán en organismos dinámicos y en crecimiento. El desarrollo de los adultos es un enfoque importante desde muchas perspectivas.

Desde el punto de vista del aprendizaje, los adultos preparados y capaces de aprender son miembros estimados de la sociedad. Por ejemplo las universidades se disputan a los alumnos adultos y las empresas se dan cuenta de que su verdadero valor radica en las facultades mentales ocultas de sus empleados. Esta es la buena noticia. La mala es que muchos adultos no están preparados o tienen dificultades para aprender. Los que muestran estas características no son capaces de mantener o mejorar su posición económica y social. Casi todos los adultos pueden beneficiarse con el aprendizaje y un número significativo de ellos requieren ayuda. Para enfrentar este reto, hay muchos profesionales en el aprendizaje de adultos. En este libro se pretende brindar a dichos profesionales lo más reciente de las teorías y prácticas del aprendizaje de adultos.

La andragogía en la práctica

El poder de la andragogía radica en su aplicación dinámica, no en una receta rígida de acción. Ofrecemos la andragogía en la práctica (fig. 9.1) como un nuevo método de aplicar de modo más sistemático la andragogía en muchos dominios del aprendizaje de adultos. En la figura 9.1 se resumen de manera gráfica los contenidos principales de este método.

Los tres niveles de andragogía en la práctica son: 1. Las metas y los propósitos del aprendizaje; 2. Las diferencias individuales y situacionales, y 3. la andragogía: principios básicos del aprendizaje de adultos.

Las metas y los propósitos del aprendizaje, el nivel exterior, se consideran de desarrollo. La postura tradicional entre los especialistas y los profesionales del aprendizaje es pensar exclusivamente en el crecimiento individual. A esto le hemos agregado las esferas del crecimiento institucional y social como elementos críticos para entender la andragogía en la práctica. El aprendizaje de adultos también es un medio poderoso de rearmar mejores instituciones y sociedades.

Las diferencias individuales y situacionales, que se encuentran en el nivel central, se consideran variables. Continuamos aprendiendo sobre las diferencias que ejercen un efecto en el aprendizaje de adultos.

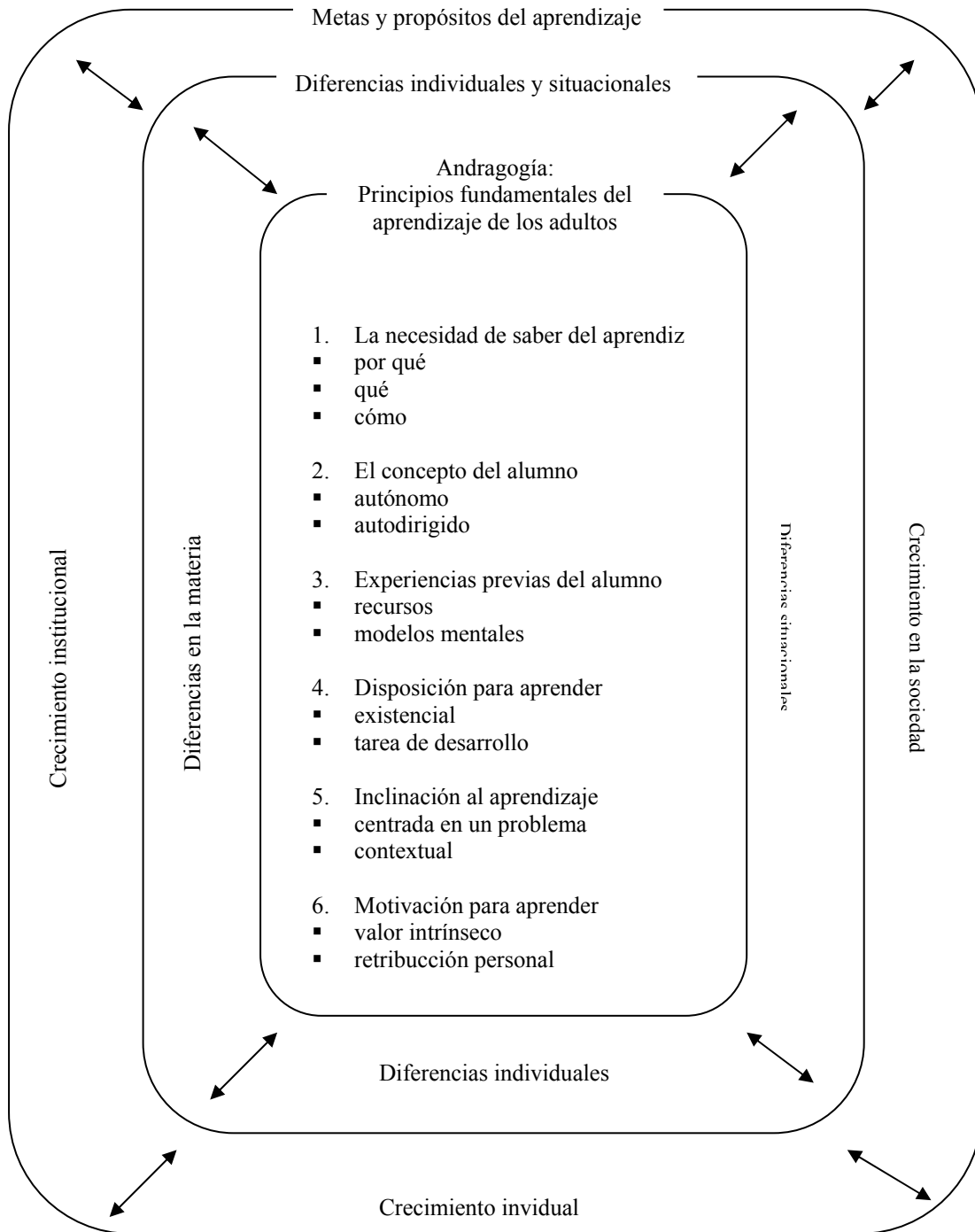


Figura 9.1. La andragogía en la práctica (Knowles, Holton y Swanson, 1998).

Estas variables se agrupan en las categorías de las diferencias individuales del alumno, las diferencias de las materias y diferencias de las situaciones. También son elementos críticos para entender la andragogía en la práctica. Actúan como filtros que moldean el ejercicio de la andragogía.

El nivel central, la andragogía: principios fundamentales del aprendizaje de adultos, resume los principios andragógicos en el contexto de la práctica. Cada uno de estos seis principios: 1. la necesidad de saber del aprendiz; 2. su concepto personal; 3. sus experiencias previas; 4. su disposición para aprender; 5. su inclinación al aprendizaje, y 6. su motivación para aprender, son perspectivas que vienen directamente del alumno adulto.

Con este modelo proponemos un proceso de pensamiento tridimensional para abordar las situaciones del aprendizaje de adultos:

1. Los principios básicos de la andragogía proporcionan un fundamento sólido para la planeación de las experiencias del aprendizaje de adultos. Sin ninguna otra información reflejan el mejor método para un aprendizaje de adultos eficaz.
2. Se debe realizar un análisis para entender: a) a los aprendices adultos y sus características individuales; b) las características de la materia, y c) las características de la situación en la que se va a llevar a cabo el aprendizaje de adultos. Cada uno de estos factores cambiará la medida en la que los principios fundamentales de la andragogía sean aplicables a alumnos adultos en una situación de aprendizaje específica. En algunos casos harán que el facilitador destaque un principio particular, y en otros casos no.
3. Las metas y los propósitos por los que se conduce el aprendizaje de adultos proporcionan una estructura que da forma a la experiencia de aprendizaje. Este factor puede modificar el énfasis entre los principios fundamentales del aprendizaje; es decir, el aprendizaje como desarrollo de recursos humanos de la organización tiene distintas metas y propósitos que el aprendizaje de adultos en la educación básica. Por tanto, los principios se aplicarán de modo distinto en ambas situaciones.

Resumen

Los principios fundamentales andrológicos del aprendizaje toman en serio al alumno. No se reducen al respeto básico por el aprendiz, sino que lo consideran un recurso primario de datos para tomar decisiones razonadas en cuanto al proceso de aprendizaje.

Todos los principios de la andragogía son importantes y deben verse como “un sistema de elementos que pueden adaptarse en un todo o en una parte. No es una ideología que deba aplicarse totalmente o sin ninguna modificación. De hecho, un rasgo esencial de la andragogía es la flexibilidad” (Knowles, 1984, p. 418). Es fácil ver las influencias recíprocas de los principios de la andragogía y las variaciones derivadas del nivel de las diferencias individuales y situacionales y del nivel de las metas y los propósitos del alumno. Juntos, constituyen la andragogía en la práctica.