



- ◆ Trabajo realizado por el equipo de la Biblioteca Digital de la Fundación Universitaria San Pablo-CEU
- ◆ Me comprometo a utilizar esta copia privada sin finalidad lucrativa, para fines de investigación y docencia, de acuerdo con el art. 37 del T.R.L.P.I. (Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual del 12 abril 1996)

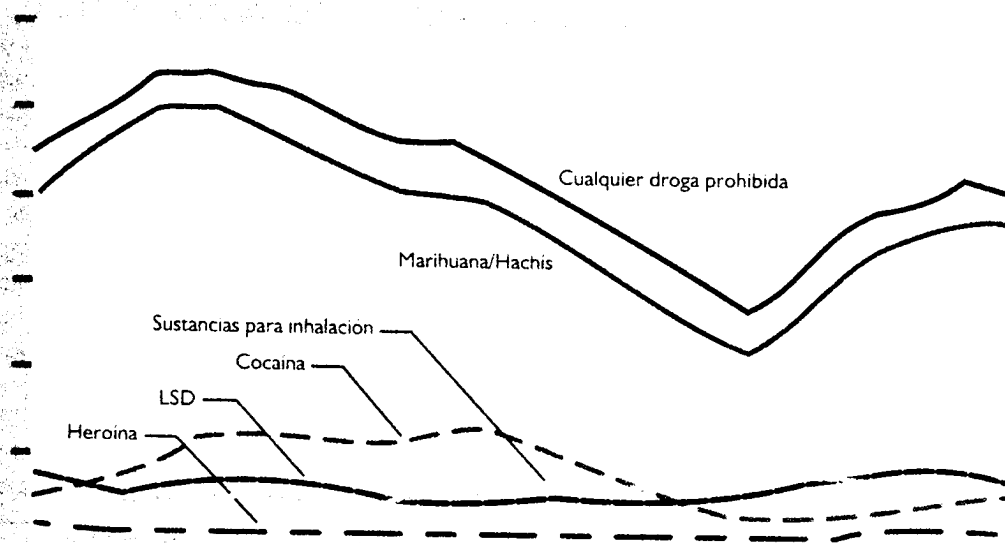


Figura 11-2

Tendencia de los últimos años en el consumo de drogas por estudiantes de último año de escuela secundaria. Un incremento dramático en el consumo de marihuana durante los años de 1990 explica la mayor parte del incremento en el consumo de drogas prohibidas. El aumento del consumo de marihuana estuvo acompañado del aumento en la facilidad de obtenerla y la disminución en la percepción de las personas jóvenes sobre los riesgos que corren al consumir drogas. La marihuana puede ser una "puerta de entrada" al consumo de drogas más fuertes.

(Fuente: Mathias, 1999, p. 58.)

cual puede tener base bioquímica y puede aparecer desde muy temprano en el kinder); 2) influencias familiares (como predisposición genética al alcoholismo, consumo o aceptación de drogas por los padres, prácticas de crianza incoherentes o deficientes, conflicto familiar, relaciones familiares distantes o difíciles y no vivir con los dos padres biológicos o adoptivos); 3) temperamento "difícil"; 4) problemas de comportamiento tempranos y persistentes, en especial la agresión; 5) fracaso académico y falta de compromiso con la educación; 6) rechazo de los pares; 7) asociación con consumidores de droga; 8) alienación y rebeldía; 9) actitudes favorables hacia el consumo de drogas y 10) iniciación temprana en el consumo de drogas. Cuanto más temprano comiencen los jóvenes a consumir drogas, con mayor frecuencia la consumirán y mayor será la tendencia a abusar de ella. Contrario a la creencia popular, la pobreza no está asociada al abuso de drogas excepto si la privación es extrema (Hawkins, Catalano y Miller, 1992; Johnson, Hoffmann y Gerstein, 1996; Masse y Tremblay, 1997; USDHHS, 1996b). Cuanto mayores factores de riesgos existan, mayor será la posibilidad de que un adolescente o un adulto joven abuse de las drogas.

El consumo de drogas comienza cuando los niños pasan de la escuela primaria a la escuela secundaria, donde encuentran nuevos amigos y son más vulnerables a la presión de los pares. Los estudiantes de cuarto a sexto grado consumen con más frecuencia cigarrillos, cerveza e inhalantes que la marihuana o drogas más fuertes (National Parents' Resource Institute for Drug Education, 1999).

Una influencia temprana muy importante puede ser la omnipresencia del consumo de drogas en el medio. Según un estudio, el alcohol, el tabaco o las drogas prohibidas aparecen 70% del tiempo de horario principal en los dramas de televisión, en 38 de 40 películas taquilleras y en la mitad de los videos musicales (Gerbner y Ozyegin, 1997). De 50 películas de dibujos animados para niños, disponibles en videocinta en cinco de los más importantes estudios de Hollywood, más de las dos terceras partes muestran personajes que fuman o beben sin la indicación o la advertencia de que los efectos son nocivos para la salud (Goldstein, Sobel y Newman, 1999).

drogas de entrada

Drogas como alcohol, tabaco y marihuana. El consumo de éstas tiende a llevar al uso de drogas más adictivas.



La marihuana es la droga prohibida más consumida en los Estados Unidos: cerca de la mitad de los estudiantes de últimos años de secundaria afirman que la han probado. Además de sus propios efectos nocivos, la marihuana puede conducir al consumo de drogas más fuertes.

Drogas de entrada: alcohol, marihuana y tabaco

El alcohol, la marihuana y el tabaco, las tres drogas más populares para los adolescentes, algunas veces se denominan **drogas de entrada** porque su consumo a menudo conduce al de otras sustancias adictivas como la cocaína y la heroína (Gerstein y Green, 1993). Los jóvenes que fuman o beben con frecuencia se asocian con pares que los introducen en el consumo de drogas más fuertes a medida que crecen.

Alcohol El alcohol es una droga fuerte que altera la mente y causa serios problemas en todo el país. El uso de alcohol entre los adolescentes, que se incrementó durante la mayor parte de los años de 1990, ha empezado a declinar junto con el consumo de drogas prohibidas. Sin embargo, una tercera parte de los estudiantes de último año de secundaria admiten haber estado ebrios durante el último mes (University of Michigan News and Information Services, 1998a). Esta situación es preocupante porque los jóvenes que comienzan a beber antes de los 15 años tienen cuatro veces más probabilidad de convertirse en alcohólicos dependientes que quienes comienzan a beber a la edad de 20 años o más (Grant y Dawson, 1998).

Marihuana A pesar de la disminución del consumo de marihuana desde 1979, aún es por mucho la droga prohibida más consumida en Estados Unidos. A la marihuana se debe la mayor parte del aumento así como la más reciente caída del consumo de drogas ilícitas durante los años de 1990. Incluso en 1998 cerca de una cuarta parte de los estudiantes de octavo grado y de la mitad de los estudiantes de último año de secundaria admitieron haber probado marihuana (Mathias, 1999; University of Michigan News and Information Services, 1998a).

Los adolescentes prueban marihuana por las mismas razones que prueban el alcohol: son curiosos, quieren hacer lo que sus amigos hacen y desean ser adultos. La marihuana también puede ser un símbolo de rebeldía contra los valores paternos, pero esta tendencia puede estar disminuyendo ya que es muy probable que los adolescentes de la actualidad tengan padres que la hayan fumado (o la fuman).

El consumo habitual de marihuana puede destruir el cerebro, el corazón, los pulmones y el sistema inmunológico; el humo de la marihuana contiene más de cuatrocientas sustancias carcinógenas. Consumir marihuana puede bloquear la memoria, el aprendizaje, la percepción, el juicio y las habilidades motrices necesarias para conducir un vehículo. También puede contribuir a los accidentes de tráfico, deficiencias nutricionales, infecciones respiratorias y otros problemas físicos. Puede disminuir la motivación, interferir el trabajo escolar y otras actividades, disminuir la capacidad de atención y de estar alerta o causar problemas familiares (AAP Committee on Drugs, 1980; Farrow, Rees y Worthington-Roberts, 1987; National Institute on Drug Abuse [NIDA], 1996).

Contrario a la creencia común, la marihuana puede ser adictiva. Al inyectar ratas con marihuana, al principio se produce un indicador "elevado" en el incremento de los niveles de una sustancia química cerebral denominada dopamina. Como ocurre en el caso de la heroína, la cocaína y otras drogas adictivas, la marihuana disminuye gradualmente la capacidad cerebral para producir dopamina, lo cual despierta un mayor deseo de la droga (Tanda, Pontiel y Dichiaro, 1997).

Tabaco Después de la publicación de un informe del Inspector General de Sanidad en 1964, que vinculó el hábito de fumar cigarrillos al cáncer de pulmón, a las enfermedades cardiovasculares, al enfisema y a otras enfermedades, este hábito disminuyó drásticamente entre los estudiantes de último año de secundaria. Como ocurrió con otras drogas, el aumento en el consumo durante los años de 1990 empezó a decaer por sí mismo entre 1997 y 1998, al tiempo que aumentó la cantidad de jóvenes que creen que el hábito de fumar es peligroso. No obstante, el consumo de cigarrillos todavía es muy alto. Cerca de uno de cada cinco estudiantes de octavo grado, más de uno de cada cuatro estudiantes de décimo grado y más de uno de cada tres estudiantes de último año de secundaria informan que fumaron en el último mes (University of Michigan News and Information Services, 1998b).

Adquirir temprano el hábito de fumar es especialmente grave a la luz de recientes hallazgos según los cuales fumar durante la niñez o la adolescencia puede dañar el ADN en los pulmones; esto incrementa el peligro de cáncer de pulmón, incluso en personas que más tarde dejan de fumar (Wiencke *et al.*, 1999). Además, los jóvenes que empiezan a fumar a la edad de 11 años tienen dos veces más probabilidad de desarrollar comportamientos peligrosos que otros jóvenes, como subir a un vehículo conducido por alguien que está bebiendo, portar armas blancas o pistolas en la escuela, consumir inhalantes, marihuana y cocaína o pensar en suicidarse. El consumo temprano de alcohol y marihuana también se asocia a múltiples comportamientos peligrosos, según una encuesta realizada entre 2,000 estudiantes de las escuelas de educación media de Carolina del Norte (DuRant, Smith, Kreiter y Krowchuk, 1999).

La influencia de los pares en la adquisición del hábito de fumar ha sido documentada ampliamente (Center on Addiction and Substance Abuse at Columbia University [CASA], 1996). Otras investigaciones señalan a la familia. Un estudio longitudinal llevado a cabo durante seis años entre 312 adolescentes que no fumaban entre los 11 y los 13 años, mostró que la mayoría procede de familias blancas biparentales que cursaron educación superior. Aquellos cuyas familias no eran unidas y aquellos cuyos padres fumaban tenían dos veces más probabilidad que los otros de fumar a las edades de entre los 7 y 19 años (Doherty y Allen, 1994).

La publicidad del tabaco puede ser un factor incluso más fuerte (N. Evans, Farkas, Gilpin, Berry y Pierce, 1995). National Health Interview Surveys descubrió un fuerte incremento repentino en el hábito de fumar entre mujeres menores de 18 años después que comenzaran las campañas de publicidad dirigidas específicamente a las mujeres en 1967 (Pierce, Lee y Gilpin, 1994). Aunque la industria del tabaco señala que no se dirige a los adolescentes, un análisis de la publicidad de 29 revistas populares revela que las marcas de cigarrillos populares entre los jóvenes de 10 a 15 años tienen más probabilidad de ser publicitadas en revistas que tienen lectores jóvenes que las marcas que compran los adultos (King, Siegel, Celebucki y Connolly, 1998).

Muerte en la adolescencia

No todas las muertes ocurridas en la adolescencia son tan conmovedoras como la de Anne Frank, aunque la muerte en esta etapa de la vida es siempre trágica. Cuando muere un adolescente, generalmente es producto de la violencia. Las principales causas de muerte entre jóvenes de 15 a 24 años en los Estados Unidos—accidente, homicidios y suicidios—reflejan presiones culturales, inexperiencia e inmadurez de los adolescentes, que con frecuencia los llevan a correr riesgos y a ser imprudentes. La tasa de mortalidad en los varones de 15 a 24 años es casi tres veces la de las mujeres y cerca de dos veces más alta para los negros que para los jóvenes blancos. Los accidentes automovilísticos son la principal causa de mortalidad en los blancos. En los afroamericanos, el homicidio es el primer factor de mortalidad en los varones, cuya tasa es casi nueve veces mayor que la de los varones blancos (Hoyert, Cochaneck y Murphy, 1999). No obstante, las tasas de mortalidad para este grupo de edad han descendido 26% en los últimos 20 años debido a la disminución de los suicidios y los accidentes de automotores por causa del alcohol (USDHHS, 1999b). (El suicidio en la adolescencia se analizará en el capítulo 19.)

Muchos adolescentes crecen entre la violencia cotidiana de las armas de fuego. En 1997 más de ocho mil jóvenes entre 15 y 24 años murieron debido a lesiones con armas de fuego, ya fueran deliberadas o accidentales (Hoyert *et al.*, 1999). No obstante, las tasas de homicidio entre los jóvenes han descendido desde cuando alcanzaron el máximo en 1993, en parte debido al decomiso de pistolas por la policía en las calles (T. B. Cole, 1999) y al hecho de que muy pocos jóvenes portan armas (USDHHS, 1999b). Sin embargo, cerca de una tercera parte de los hogares estadounidenses tienen armas de fuego. En más de una quinta parte de estos hogares, muchos de los cuales incluyen niños y adolescentes, las armas de fuego permanecen cargadas y sin seguro (Stennies, Ikeda, Leadbetter, Houston y Sacks, 1999). La presencia de armas de fuego en el hogar incrementa el riesgo de homicidio entre los adolescentes en más de tres veces, y de suicidio en más de diez veces (Rivara y Grossman, 1996).

Considere lo siguiente...

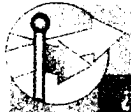
- ¿Debe legalizarse la marihuana como el alcohol? Explique su respuesta.
- ¿Deben imponerse restricciones más fuertes a la publicidad de cigarrillos? Si está de acuerdo, ¿qué tipo de restricciones implicaría?
- ¿Cómo puede intervenir el gobierno para reducir el consumo de cigarrillos entre los adolescentes? ¿Cómo pueden cambiar comportamientos peligrosos de adolescentes que no fumarán cigarrillos?

EVALUACIÓN

¿Puede usted...

- ✓ resumir las tendencias recientes en el consumo de droga entre adolescentes?
- ✓ analizar factores y riesgos asociados al consumo de drogas, en especial alcohol, marihuana y tabaco?
- ✓ enumerar las tres causas principales de muerte entre adolescentes y analizar los peligros de las lesiones producidas por armas de fuego?

Aspectos de madurez cognitiva



¿En qué se diferencia el pensamiento de los adolescentes del de los niños más jóvenes?

operaciones formales

Según la teoría de Piaget, etapa final del desarrollo cognitivo caracterizada por la capacidad para pensar de manera abstracta.

¿Qué determina la rapidez de oscilación del péndulo: la longitud de la cuerda, el peso del objeto suspendido, la altura de la cual se libera el objeto o la cantidad de fuerza aplicada para impulsar el objeto? Según Piaget, un adolescente que alcanza la etapa de las operaciones formales puede formular hipótesis e idear una manera lógica de probarlas. Sin embargo, muchas personas nunca encontrarán la manera de resolver este problema.



A pesar de los riesgos de la adolescencia, la mayoría de los jóvenes salen de este periodo con madurez, cuerpos saludables y bríos para la vida. Así mismo, su desarrollo cognitivo ha sido constante. Los adolescentes no sólo parecen diferentes de los niños más jóvenes sino que piensan de manera diferente. Aunque su pensamiento puede ser inmaduro en ciertos aspectos, son capaces de desarrollar pensamiento abstracto y emitir juicios morales sofisticados, y pueden planear el futuro de modo más real.

Etapa de operaciones formales de Piaget

Según Piaget, los adolescentes logran el más alto nivel del desarrollo cognitivo (**operaciones formales**) cuando alcanzan la capacidad de producir pensamiento abstracto. Este desarrollo, que se inicia cerca de los 11 años, les proporciona nuevas y más flexibles maneras de manejar la información. Ya no se limitan al aquí y al ahora, sino que pueden comprender el tiempo histórico y el espacio exterior. Puede emplear símbolos para representar otros símbolos (por ejemplo, hacer que X represente el número 15), lo cual les permite aprender álgebra y cálculo; pueden apreciar mejor la metáfora y la alegoría y, de este modo, pueden encontrar significados más amplios en la literatura; pueden pensar en términos de lo que podría ser, y no sólo de lo que es; pueden imaginar posibilidades y elaborar y probar hipótesis.

La capacidad de producir pensamiento abstracto tiene implicaciones emocionales. Desde muy temprano, un niño puede amar al padre u odiar a un compañero de clase. Ahora "el adolescente puede amar la libertad u odiar la explotación... Lo posible y lo ideal cautiva la mente y los sentimientos" (H. Ginsburg y Opper, 1979, p. 201). Así pudo Anne Frank, en su escondite del ático, expresar sus ideales y sus esperanzas de futuro.

Razonamiento hipotético-deductivo

Para apreciar la diferencia que produce el razonamiento formal, sigamos el progreso de un niño típico al enfrentar un problema clásico piagetiano: el problema del péndulo*. Al niño Adam, se le muestra un péndulo: objeto que cuelga de una cuerda. Luego se le muestra cómo puede cambiar cualquiera de cuatro factores: la longitud de la cuerda, el peso del objeto, la altura desde la cual se libera el objeto y la cantidad de fuerza que puede emplear para empujar el objeto. Se le pide que diga cuál factor o combinación de factores determina la rapidez de oscilación del péndulo. (Ésta y otras tareas piagetianas para evaluar el logro de operaciones formales se ilustran en la figura 11-3.)

Cuando Adam ve por primera vez el péndulo, aún no tiene siete años y está en la etapa preoperacional. Incapaz de formular un plan para abordar el problema, trata una y otra vez al azar. Primero pone un peso liviano en una larga cuerda y lo empuja; luego intenta con un peso más pesado en una cuerda más pequeña; luego quita el peso por completo. No sólo es el método sino que tampoco puede comprender o informar lo que ha sucedido.

Adam vuelve a encontrarse con el péndulo a la edad de diez años, cuando está en la etapa de las operaciones concretas. En esta ocasión descubre que al variar la longitud de la cuerda y el peso del objeto, cambia la velocidad de oscilación. Sin embargo, debido a que actúan varios factores al mismo tiempo, no puede decir cuál de éstos es crítico o si ambos lo son.

*Esta descripción de las diferencias relacionadas con la edad en el enfoque del problema del péndulo está adaptada de H. Ginsburg y Opper, 1979.

Figura 11-3

Tareas piagetianas para medir el logro de operaciones formales. a) Péndulo. La cuerda del péndulo puede acortarse o alargarse, y se le pueden atar pesos que varían. El estudiante debe determinar qué variables afectan la velocidad de oscilación del péndulo. b) Movimiento en un plano horizontal. Un mecanismo de resorte lanza bolas de varios tamaños, las cuales ruedan sobre un plano horizontal. El estudiante debe predecir los puntos en que se detienen. c) Viga de equilibrio. Una viga de equilibrio está acompañada de pesos de varios tamaños, los cuales pueden colgarse en diferentes puntos de la barra. El estudiante debe determinar qué factores afectan el hecho de que se logre o no el equilibrio de la balanza. d) Sombras. Un madero que contiene una fila de clavijas se sitúa perpendicularmente a la base de una pantalla. En los agujeros pueden ponerse una fuente de luz y anillos de varios diámetros, a distancias variables desde la pantalla. El estudiante debe producir dos sombras del mismo tamaño utilizando anillos de diferente tamaño.

(Fuente: Adaptado de Small, 1990, figura 8.12.)

A la edad de quince años, Adam se enfrenta de nuevo con el péndulo y en esta ocasión aborda el problema sistemáticamente. Diseña un experimento para probar todas las hipótesis posibles, cambiando un factor en cada prueba: primero la longitud de la cuerda; luego, el peso del objeto; después la altura desde la cual lo libera y, por último, la cantidad de fuerza utilizada, dejando invariables los otros tres factores. De este modo puede determinar que sólo un factor, la longitud de la cuerda, determina la rapidez de oscilación del péndulo.

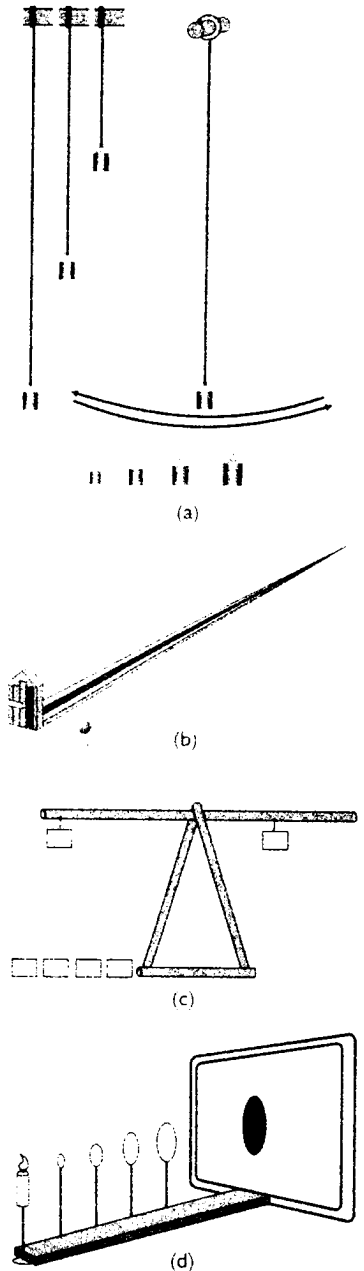
La solución de Adam al problema del péndulo demuestra que ha llegado a la etapa de las operaciones formales. En este momento es capaz de producir **razonamiento hipotético-deductivo**, formular una hipótesis y diseñar un experimento para probarla. Él considera todas las relaciones que puede imaginar y avanza en ellas sistemáticamente, una por una, para eliminar la falsa y llegar a la verdad. El razonamiento hipotético deductivo le proporciona una herramienta para resolver problemas, desde reparar el automóvil familiar hasta elaborar una teoría política.

Los estudios microgenéticos del comportamiento en situaciones de resolución de problemas apoyan el análisis de Piaget según el cual las operaciones concretas difieren de las operaciones formales. En uno de tales estudios, se pidió a estudiantes de quinto y sexto grados, y adultos que no llegaron a la educación superior que diseñaran experimentos para explicar fenómenos físicos (Schauble, 1996). Por ejemplo, debían variar la profundidad del agua en un canal modelo, así como el tamaño, la forma y el peso de los barcos que viajaran en éste, de manera que se maximizara la velocidad. Los preadolescentes fueron menos sistemáticos que los adultos al explorar tales problemas, pues típicamente variaban más de un factor al mismo tiempo, como hizo Adam a esa edad al abordar el problema del péndulo.

Para resolver problemas de este tipo, las personas necesitan pensar como científicos; requieren teorías e hipótesis para guiar sus estrategias de solución y necesitan modificar o abandonar una hipótesis cuando la evidencia no la avala, pero tampoco deben descartarla antes de probarla sólo porque no parece verdadera, un error común entre los niños (DeLoache, Miller y Pierroutsakos, 1998). Sobre todo, necesitan conocer qué teorías y estrategias siguen. Muchos preadolescentes no tienen teorías ni estrategias coherentes o no piensan conscientemente acerca de ellas (Kuhn, Garcia-Mila, Zohar y Anderson, 1995).

¿Qué causa el desplazamiento hacia el razonamiento formal? Piaget lo atribuyó a la combinación de madurez cerebral y a la ampliación de oportunidades educativas. Ambas son esenciales: incluso si el desarrollo neurológico de los jóvenes ha avanzado suficientemente para permitir el razonamiento formal, sólo pueden lograrlo con la experiencia apropiada. Las actividades cooperativas ayudan a lograrlo. Cuando a los estudiantes de educación superior (18 y medio años de edad en promedio) se les propuso un problema de química y se les pidió que diseñaran sus propios experimentos para resolverlo, quienes fueron asignados aleatoriamente para trabajar en parejas resolvieron un mayor número de problemas que aquellos que trabajaron solos. Cuanto más se exigían los pares el razonamiento, mayor era el progreso de su pensamiento (Dimant y Bearison, 1991).

Al igual que en el desarrollo de las operaciones concretas, la escolaridad y la cultura parecen desempeñar un papel importante, como Piaget lo reconoció tardía-



razonamiento hipotético-deductivo

Capacidad, enunciada por Piaget para acompañar el estadio de las operaciones formales, desarrollar, examinar y probar hipótesis.

mente (1972). En 1990, los franceses de entre 10 y 15 años de edad se desempeñaron mejor en las pruebas piagetianas sobre operaciones formales que sus compatriotas dos o tres décadas antes, época en que pocos adolescentes franceses (o sus padres) completaban la escuela secundaria (Flieller, 1999). (Este progreso evidente en el desarrollo cognitivo puede ayudar a explicar el *efecto Flynn*, un incremento sostenido del CI a través del tiempo, el cual ha ocurrido en Francia y muchos otros países durante el siglo XX.) Cuando se planteó el problema del péndulo a adolescentes de Nueva Guinea y Ruanda, ninguno pudo resolverlo. A los niños chinos de Hong Kong, que habían asistido a escuelas británicas, les fue tan bien como a los niños de Estados Unidos o a los europeos. Los niños de Java Central y Nueva Gales del Sur también mostraron algunas habilidades para realizar operaciones formales (Gardiner *et al.*, 1998). En apariencia, este tipo de pensamiento es una habilidad aprendida que no es igualmente necesaria ni valorada en todas las culturas.

Evaluación de la teoría de Piaget

El análisis de Piaget sobre el desarrollo del razonamiento formal parece bastante preciso, mientras resulte bien. Sin embargo, existen varios logros, en la niñez intermedia y la adolescencia, que no se tienen en cuenta de manera adecuada. Entre éstos están la acumulación gradual de conocimiento y la pericia en campos específicos, el progreso en la capacidad de procesamiento de información y el crecimiento en la *metacognición*, la conciencia y el monitoreo de sus propios procesos y estrategias mentales (Flavell *et al.*, 1993).

Aunque la investigación no ha enfrentado con seriedad la *secuencia* completa del desarrollo descrito por Piaget (Lourenco y Machado, 1996), sí ha cuestionado su planteamiento sobre etapas definidas en el desarrollo. Por ejemplo, la distinción entre las etapas de las operaciones concretas y formales quizá sea menos clara que la sugerida por la teoría de Piaget. Sus propios escritos proporcionan muchos ejemplos de niños que despliegan aspectos de pensamiento científico mucho antes de la adolescencia. Al mismo tiempo, Piaget parece haber *sobrestimado* las habilidades de los niños mayores. Muchos de los adolescentes y adultos, entre una tercera parte y la mitad, parecen incapaces de desarrollar pensamiento abstracto tal como Piaget lo definió (Gardiner *et al.*, 1998; Kohlberg y Gilligan, 1971; Papalia, 1972), y aquellos que son capaces no siempre lo utilizan.

Examinemos el juego Twenty Questions, cuyo objetivo es formular el menor número de preguntas necesarias –del tipo sí o no– para identificar a una persona, un lugar o un objeto. La eficiencia con que los jóvenes se desempeñan en este juego, reduciendo sistemáticamente las categorías en las cuales la respuesta podría caer, generalmente mejora entre la niñez intermedia y la adolescencia tardía. No obstante, en uno de los estudios (Drumm y Jackson, 1996), estudiantes de secundaria, en especial los hombres, demostraron una mayor tendencia que los adolescentes precoces, a saltar para adivinar la respuesta. Este patrón de trabajo de adivinación quizá refleje una inclinación al comportamiento impulsivo y peligroso, sea en la conducción, el consumo de drogas o la actividad sexual, en la época en que los jóvenes tienen más autonomía que antes y más posibilidades de elegir.

La investigación sobre el cerebro señala una posible razón por la que los adolescentes emiten juicios precipitados. En uno de estos estudios, se pidió a 16 adolescentes (en edades entre 10 y 18 años) y a 18 adultos jóvenes que observaran cuadros de personas con expresiones terroríficas, mientras que los investigadores observaban imágenes de resonancia magnética (IRM) para examinar su cerebro. Los adultos tendían a procesar los cuadros con los lóbulos frontales, los cuales están involucrados en el pensamiento racional. En los adolescentes, cuyos lóbulos frontales aún no están completamente desarrollados, los cuadros provocaban más actividad en la amígdala, una pequeña estructura en forma de almendra situada en el lóbulo temporal, más asociado con las reacciones instintivas y emocionales (remítase a la figura 4-6 del capítulo 4). Esto se cumplió especialmente en los adolescentes más jóvenes, lo cual sugiere que la inmadurez del cerebro puede facilitar emociones que sobrepasan la razón (Baird *et al.*, 1999).

EVALUACIÓN

¿Puede usted...

- ✓ explicar la diferencia entre pensamiento operacional concreto y pensamiento operacional formal, como se ejemplificó en el problema del péndulo?
- ✓ citar algunos factores que influyen en el desarrollo del razonamiento formal de los adolescentes?
- ✓ evaluar las fortalezas y las limitaciones de la teoría de Piaget?

La familiaridad con una situación y el hecho que muchos niños la conozcan puede influir bastante en la sofisticación del razonamiento, aunque Piaget, en numerosos escritos, prestó poca atención a las diferencias individuales, a las variaciones en el desempeño de un mismo niño en diferentes tipos de tareas, y a las influencias culturales y sociales (Flavell *et al.*, 1993). En sus últimos años, Piaget “descubrió que su primer modelo de desarrollo del pensamiento era inadecuado, en especial lo relacionado con las operaciones formales, porque no captaba el *papel esencial de la situación* al influir y constreñir... el pensamiento de los niños” (Brown, Metz y Campione, 1996, pp. 152-153).

Considere lo siguiente...

- ¿Cómo pueden ayudar los padres y los maestros a que los adolescentes mejoren su capacidad de razonamiento?

Elkind: características de inmadurez en el pensamiento adolescente

Basado en trabajos clínicos realizados con adolescentes, el psicólogo David Elkind (1984, 1998) identificó comportamientos y actitudes inmaduros que pueden ser el resultado de las primeras aventuras de los jóvenes en el pensamiento abstracto:

- *Tendencia a discutir*: Los adolescentes buscan constantemente la oportunidad de encontrar y demostrar sus nuevas habilidades de razonamiento. Con frecuencia discuten a medida que exploran las posibilidades de un problema o buscan razones para llegar a casa más tarde de lo que sus padres creen que deben llegar.
- *Indecisión*: Debido a que no están seguros de cuántas posibilidades ofrece la vida, muchos adolescentes tienen dificultad para decidir sobre situaciones tan sencillas como ir al centro comercial con un amigo o al centro de computación para trabajar en una tarea escolar.
- *Búsqueda de fallas en las figuras de autoridad*: Los adolescentes ahora descubren que los adultos a quienes una vez veneraron y su mundo, se apartan de sus ideales; y se sienten obligados a expresarlo, como dijo Anne Frank cuando escribió acerca de su madre (“Enfrento la vida con más coraje que mi madre; mi sentimiento por la justicia es invariable, y más verdadero que el suyo... No debo permanecer indiferente, trabajaré en el mundo para la humanidad” [Frank, 1958, pp. 184-185]).
- *Hipocresía evidente*: Con frecuencia los adolescentes no reconocen la diferencia entre expresar un ideal y hacer los sacrificios necesarios para conseguirlo. En uno de los ejemplos propuestos por Elkind (1998), adolescentes preocupados por el bienestar de los animales marcharon frente a un almacén de artículos de piel, pero lo hicieron en un día cálido de primavera para no tener que usar los abrigos de invierno.
- *Autoconciencia*: Debido a la preocupación por su propio estado mental, con frecuencia los adolescentes suponen que los demás también están pensando en lo que ellos piensan: en sí mismos. Elkind llama **audiencia imaginaria** a esta autoconciencia: un “observador” conceptualizado tan preocupado por los pensamientos y el comportamiento de las personas jóvenes tanto como ellos mismos. La fantasía de la vivencia imaginaria es especialmente fuerte en los primeros años de la adolescencia. Las primeras anotaciones en el diario de Anne Frank contienen muchas referencias a lo que ella cree que los otros piensan de ella en el “Pabellón secreto”.
- *Suposición de invulnerabilidad*: Elkind emplea el término **fábula personal** para referirse a la creencia de los adolescentes según la cual ellos son especiales, su experiencia es única y no están sujetos a las reglas que gobiernan el resto del mundo (“otras personas pueden resultar involucradas en las drogas, yo no”, o “nadie se ha enamorado como yo”). Según Elkind, esta forma especial de egocentrismo entrena mucho comportamiento peligroso y autodestructivo.

La audiencia imaginaria y la fábula personal, afirma Elkind (1998), persisten en menor grado durante la vida adulta. La audiencia imaginaria puede aflorar a la superficie cuando, por ejemplo, una persona deja caer un tenedor en el piso de un restaurante ruidoso e imagina que todos los presentes están mirándolo. La fábula personal permite a las personas asumir riesgos necesarios, como conducir un vehículo a pesar de las estadísticas de muertes en carreteras. Quizá ésta condujo a los

audiencia imaginaria

En la terminología de Elkind, observador que sólo existe en la mente del adolescente y está tan preocupado por los pensamientos y las acciones del adolescente como él mismo.

fábula personal

En la terminología de Elkind, convicción de que uno es especial, único y no está sujeto a las reglas que rigen el resto del mundo.

EVALUACIÓN

¿Puede usted...

- ✓ describir los seis aspectos del pensamiento adolescente inmaduro propuestos por Elkind y dar ejemplos de cada uno?

Considere lo siguiente...

Según su experiencia, las actitudes de los adolescentes por Elkind, Inhelder, Piaget y Kohlberg, ¿cómo se relacionan con el pensamiento adolescente inmaduro?



¿En qué se basan los adolescentes para emitir juicios morales?

padres de Anne Frank a creer que escondiéndose en un edificio de la ciudad podrían escapar del destino de las familias judías que los rodeaban.

Los conceptos de audiencia imaginaria y fábula personal han sido aceptados ampliamente, pero su validez —en especial como fuertes marcadores de la adolescencia— tiene poco apoyo entre la investigación independiente. Un estudio de la fábula personal comparó 86 adolescentes de clase media, blancos en su mayoría, sus padres y 95 adolescentes no blancos, varones en su mayoría, recluidos en hogares para adolescentes con problemas jurídicos y de abuso de sustancias. A los participantes se les pidió estimar el riesgo de estar involucrado en un accidente de tránsito, experimentar un embarazo no deseado, ser alcohólico, ser atracado o enfermarse por la contaminación del aire. Los tres grupos se vieron a sí mismos corriendo menos riesgos que otros que ellos conocían; esta actitud no fue más marcada en los adolescentes que en los adultos. De hecho, frente a algunos riesgos, los adolescentes creen que corren *más* peligro que lo que creen sus padres de sí mismos (Quadrel, Fischhoff y Davis, 1993). De manera semejante, en otro estudio, fue más frecuente que los adolescentes se sintieran más vulnerables al alcohol y otros problemas de droga que los estudiantes de educación superior o los adultos (Millstein, en prensa).

Antes que una característica universal del desarrollo cognitivo de los adolescentes, la audiencia imaginaria y la fábula personal pueden relacionarse con experiencias sociales específicas, como la transición a la educación media. Y puesto que estos conceptos surgieron de observaciones clínicas de Elkind, quizás sean más características de jóvenes que atraviesan dificultades de adaptación (Vartanian y Powlishta, 1996).

Razonamiento moral: teoría de Kohlberg

Una mujer está cerca de morir debido a un cáncer. Un farmacéutico descubre una droga que los médicos creen podría salvarla. El farmacéutico cobra US\$2,000 por una pequeña dosis, lo cual equivale a diez veces lo que le cuesta producir el medicamento. El esposo de la mujer enferma, Heinz, pide dinero prestado a sus conocidos pero sólo puede recolectar US\$1,000. Entonces implora al farmacéutico para que le venda la droga en US\$1,000 o le permita pagar el resto después. El farmacéutico no acepta y le dice: “descubrí el medicamento y voy a ganar dinero con él”. Heinz, desesperado, entra al almacén del hombre y roba la droga. ¿Debió Heinz robarla? Explique la respuesta (Kohlberg, 1969).

El dilema de Heinz es el más famoso ejemplo del enfoque de Lawrence Kohlberg para estudiar el desarrollo moral. Comenzando en los años de 1950, Kohlberg y sus colegas propusieron problemas hipotéticos como éste a 75 jóvenes de 10, 13 y 16 años y continuaron preguntándoles periódicamente durante más de 30 años. En el fondo de cada dilema subyace el concepto de justicia. Preguntando a quienes respondían cómo llegaban a las respuestas, Kohlberg concluyó que el pensamiento de las personas acerca de los aspectos morales se refleja en el desarrollo cognitivo y que las personas emiten juicios morales por sí mismos, y no sólo por simple interiorización de los preceptos de padres, profesores o pares.

Etapas y niveles de la teoría de Kohlberg

El desarrollo moral en la teoría de Kohlberg tiene alguna semejanza con el de Piaget (remítase al capítulo 9), pero su modelo es más complejo. Basado en los procesos de pensamiento mostrados en las respuestas a estos dilemas, Kohlberg (1969) describió tres niveles de razonamiento moral, cada uno de los cuales puede dividirse en dos etapas (véase tabla 11-2):

- **Nivel I: Moral preconvencional.** Las personas actúan bajo controles externos. Obedecen reglas para evitar castigo o alcanzar recompensas, o por egoísmo. Este nivel es típico de niños en edad de 4 a 10 años.
- **Nivel II: Moral convencional (o de conformidad con el papel convencional).** Las personas han interiorizado las normas de la figura de autoridad. Están preocupadas por ser “buenas”, agradar a los demás y mantener el orden social. Este nivel se alcanza generalmente después de los diez años; muchas personas nunca lo alcanzan, ni siquiera en la edad adulta.

moral preconvencional

Primer nivel de la teoría de Kohlberg sobre razonamiento moral, en el cual el control es externo y las reglas son obedecidas para obtener recompensas o evitar castigos, o por interés propio.

moral convencional (o de conformidad con el papel convencional)

Segundo nivel en la teoría de razonamiento moral de Kohlberg, en el cual las normas de las figuras de autoridad se interiorizan.

Tabla 11-2 Las seis etapas del razonamiento moral de Kohlberg

Niveles	Etapas de razonamiento	Respuestas típicas al dilema de Heinz
<p>Nivel I: Moral preconvencional (entre 4 y 10 años de edad) El énfasis en este nivel está en el control externo. Las normas son las que imponen los demás, y se cumplen para evitar el castigo, para alcanzar recompensas o por egoísmo.</p>	<p>Etapa 1: Orientación hacia el castigo y la obediencia. "¿Qué me ocurrirá?" Los niños obedecen las reglas de los demás para evitar el castigo. Desconocen los motivos de un acto y se centran en su forma física (como el tamaño de una mentira) o sus consecuencias (por ejemplo, la cantidad de daños físicos).</p>	<p><i>Pro:</i> "Debe robar la droga. Esta acción no es realmente mala, pues él quiso pagarla primero. El medicamento que robaría sólo cuesta US\$200; en realidad no está robando un medicamento de US\$2,000". <i>Contra:</i> "No debe robar la droga; es un gran crimen. No le estaba permitido emplear la fuerza y entrar. Causó mucho daño al robar un medicamento muy costoso".</p>
<p>Nivel II: Moral convencional (10 a 13 años de edad o más) En esta etapa los niños desean agradar a otras personas. Aún observan las reglas de los demás, pero las han interiorizado de algún modo. Desean que los consideren "buenos" aquellas personas cuyas opiniones son importantes para ellos. Son capaces de asumir suficientemente bien los papeles de las figuras de autoridad para decidir si una acción es buena con base en sus propias normas.</p>	<p>Etapa 2: Propósito instrumental e intercambio. "Tú rascas mi espalda y yo rascaré la tuya". Los niños se adaptan a reglas por egoísmo y en consideración a lo que los demás pueden hacer por ellos a su vez. Miran un acto en términos de las necesidades humanas que satisface y diferencian este valor de la forma física y de las consecuencias del acto.</p>	<p><i>Pro:</i> "Está bien robar el medicamento porque su esposa lo necesitaba y él no quería que muriera. No es que él quiera robar sino que debe hacerlo para conseguir el medicamento que la salve". <i>Contra:</i> "No debe robarlo. El farmacéutico no está equivocado ni es malo: sólo desea obtener un beneficio. Eso es lo que usted hace en los negocios: ganar dinero".</p>
<p>Nivel III: Moral posconvencional (adolescencia temprana, en la edad adulta temprana o nunca) Este nivel marca el logro de la verdadera moral. Por primera vez la persona conoce la posibilidad de que exista conflicto entre dos normas aceptadas socialmente e intente decidir entre ellas. El control de la conducta es interno en este momento, tanto en las normas observadas y en el razonamiento acerca del bien y el mal. Las etapas 5 y 6 pueden ser expresiones alternativas de los más altos niveles de razonamiento moral.</p>	<p>Etapa 3: Mantenimiento de relaciones mutuas, aprobación de los demás, la regla dorada. "¿Soy un buen chico o una buena chica?" Los niños desean agradar y ayudar a los demás, pueden juzgar las intenciones de los demás y desarrollar sus propias ideas sobre qué tan bien se comporta una persona. Evalúan un acto según el motivo que se esconde detrás de éste o el desempeño de la persona, y tienen en cuenta las circunstancias.</p>	<p><i>Pro:</i> "Debe robar el medicamento. Está haciendo algo natural que un buen esposo debe hacer. Usted no puede reprocharle que haga eso por amor a su esposa. Usted lo culparía si no la amara suficientemente para salvarla". <i>Contra:</i> "No debe robarlo. Si su esposa muere, no se le puede reprochar. No es que sea insensible ni que no la ame suficientemente para hacer algo legalmente. El farmacéutico es el egoísta o el insensible".</p>
<p>Nivel III: Moral posconvencional (adolescencia temprana, en la edad adulta temprana o nunca) Este nivel marca el logro de la verdadera moral. Por primera vez la persona conoce la posibilidad de que exista conflicto entre dos normas aceptadas socialmente e intente decidir entre ellas. El control de la conducta es interno en este momento, tanto en las normas observadas y en el razonamiento acerca del bien y el mal. Las etapas 5 y 6 pueden ser expresiones alternativas de los más altos niveles de razonamiento moral.</p>	<p>Etapa 4: Preocupación y conciencia sociales. "¿Qué ocurriría si todos hicieran eso?" Las personas están preocupadas por cumplir sus deberes, mostrando respeto por las máximas autoridades y manteniendo el orden social. Consideran equivocado violar una regla y dañar a los demás, a menos que haya motivo o así lo exijan las circunstancias.</p>	<p><i>Pro:</i> "Debe robarlo. Si no hace nada, estaría dejando que su esposa muriera. Si ella muere, usted es el responsable. Debe coger el medicamento con la idea de pagarlo al farmacéutico". <i>Contra:</i> "Es natural que Heinz desee salvar a su esposa, pero robar siempre será malo. Él sabe que está robando y apropiándose de una droga valiosa que le pertenece a quien la elaboró".</p>
<p>Nivel III: Moral posconvencional (adolescencia temprana, en la edad adulta temprana o nunca) Este nivel marca el logro de la verdadera moral. Por primera vez la persona conoce la posibilidad de que exista conflicto entre dos normas aceptadas socialmente e intente decidir entre ellas. El control de la conducta es interno en este momento, tanto en las normas observadas y en el razonamiento acerca del bien y el mal. Las etapas 5 y 6 pueden ser expresiones alternativas de los más altos niveles de razonamiento moral.</p>	<p>Etapa 5: Moral de contrato, de derechos individuales y de leyes aceptadas democráticamente. Las personas piensan en términos racionales, valoran la voluntad de la mayoría y el bienestar de la sociedad. Generalmente creen que estos valores están mejor apoyados si se ciñen a la ley. Aunque reconocen que hay momentos en que se presentan conflictos entre la necesidad humana y la ley, creen que obedecerla es mejor para la sociedad a largo plazo.</p>	<p><i>Pro:</i> "La ley no rige en estas circunstancias. Apropiarse de la droga en esta situación no es correcto, pero se justifica". <i>Contra:</i> "Usted no puede culpar del todo a alguien por robar, pero las circunstancias extremas no justifican la aplicación de la ley por sus propias manos. Usted no puede permitir que las personas roben cuando están desesperadas. Aunque el fin puede ser bueno, no justifica los medios".</p>
<p>Nivel III: Moral posconvencional (adolescencia temprana, en la edad adulta temprana o nunca) Este nivel marca el logro de la verdadera moral. Por primera vez la persona conoce la posibilidad de que exista conflicto entre dos normas aceptadas socialmente e intente decidir entre ellas. El control de la conducta es interno en este momento, tanto en las normas observadas y en el razonamiento acerca del bien y el mal. Las etapas 5 y 6 pueden ser expresiones alternativas de los más altos niveles de razonamiento moral.</p>	<p>Etapa 6: Moral de principios éticos universales. Las personas llevan cabo lo que creen correcto como individuos, sin tener en cuenta las restricciones legales ni las opiniones de los demás. Actúan de acuerdo con las normas interiorizadas, sabiendo que se condenarían a sí mismos si no actuaran así.</p>	<p><i>Pro:</i> "Ésta es una situación que lo obliga a escoger entre robar o dejar que su esposa muera. En una situación donde no hay alternativa, robar es moralmente correcto. Él tiene que actuar en términos del principio de preservación y respeto a la vida". <i>Contra:</i> "Heinz enfrenta la decisión de examinar si las demás personas que necesitan la droga están en la misma situación que su esposa. Heinz no debería dejarse llevar por los sentimientos particulares hacia su esposa, sino que debería considerar el valor de todas las vidas involucradas".</p>

Fuente: Adaptado de Kohlberg, 1969; Lickona, 1976.

moral posconvencional (o de principios morales autónomos)

Tercer nivel en la teoría de razonamiento moral de Kohlberg, en el cual las personas siguen manteniendo principios morales internos de bondad, imparcialidad y justicia, y pueden decidir entre normas morales en conflicto.

- **Nivel III: Moral posconvencional (o principios de moral autónoma).** Las personas reconocen conflictos entre las normas morales y emiten sus propios juicios basados en los principios del bien, la imparcialidad y la justicia. En general, las personas no alcanzan este nivel de razonamiento moral por lo menos hasta la adolescencia temprana, o más comúnmente en la edad adulta temprana, si lo alcanzan.

Más adelante Kohlberg agregó un nivel de transición entre los niveles II y III, cuando las personas ya no se sienten atadas por las normas morales de la sociedad pero no han desarrollado racionalmente principios derivados de la justicia; por tanto, basan sus decisiones morales en los sentimientos personales.

En la teoría de Kohlberg, lo que indica la etapa de desarrollo moral de una persona es el razonamiento que subyace a su respuesta frente a un dilema moral, no la respuesta en sí misma. Como se ilustra en la tabla 11-2, dos personas que den respuestas opuestas quizá estén en la misma etapa si su razonamiento se basa en factores semejantes.

Las primeras etapas de Kohlberg corresponden aproximadamente a las etapas de desarrollo moral en el niño según Piaget, pero las etapas avanzadas coinciden con la edad adulta. Algunos adolescentes, incluso algunos adultos, permanecen en el nivel I de Kohlberg. Al igual que los niños menores, buscan evitar el castigo o satisfacer sus propias necesidades. La mayoría de los adolescentes, y la mayoría de los adultos, parecen estar en el nivel II. Ellos se acogen a las convenciones sociales, apoyan el *statu quo*, y hacen lo "correcto" para agradar a los demás o cumplir la ley. (Hacia el final del diario de Anne Frank, podemos ver cómo comienza a salir de esta etapa cuando discute con su padre y consigo misma sobre la moral de una relación más íntima físicamente con Peter.)

Muy pocas personas llegan al nivel III, cuando pueden escoger entre dos normas socialmente aceptadas. De hecho, en cierto punto Kohlberg cuestionó la validez de la etapa 6, puesto que pocas personas parecen alcanzarla. Sin embargo, más tarde propuso una séptima etapa "cósmica" (véase capítulo 13), en la cual las personas consideran el efecto de sus acciones no sólo sobre las demás personas sino también sobre el universo como un todo (Kohlberg, 1981; Kohlberg y Ryncarz, 1990).

Una de las razones para que las edades vinculadas a los niveles de Kohlberg sean tan variadas es que, además de la cognición, factores como el desarrollo emocional y la experiencia vital afectan los juicios morales. Las personas que han alcanzado un nivel elevado de desarrollo cognitivo no siempre logran un alto nivel comparable de desarrollo moral. En consecuencia, cierto nivel de desarrollo cognitivo es necesario pero no suficiente para alcanzar un nivel de desarrollo moral comparable.

Evaluación de la teoría de Kohlberg

Kohlberg y Piaget propiciaron un profundo cambio en la manera de ver el desarrollo moral. En vez de examinar la moral sólo como el control que se logra sobre los impulsos de autogratificación, ahora los investigadores observan cómo elaboran los niños sus juicios morales basados en su creciente comprensión del mundo social. No obstante, al analizar el desarrollo moral temprano, tanto Kohlberg como Piaget quizá hayan puesto demasiado énfasis en factores externos como la obediencia a las reglas y el temor al castigo, y pasado por alto la capacidad de los niños menores para reconocer el impacto de sus acciones sobre los demás (Turiel, 1998).

La investigación ha validado algunos aspectos de la teoría de Kohlberg pero ha puesto en duda otros. Los jóvenes estadounidenses que Kohlberg y sus colegas siguieron hasta la edad adulta atravesaron en secuencia las etapas de Kohlberg, y no se saltaron ninguna. Sus juicios morales estaban correlacionados positivamente con la edad, la educación, el CI y la condición socioeconómica (Colby, Kohlberg, Gibbs y Lieberman, 1983).

Sin embargo, la investigación ha señalado que no existe una clara relación entre razonamiento moral y comportamiento moral. Las personas que alcanzan niveles posconvencionales de razonamiento no necesariamente actúan con mayor moral que aquellos que están en niveles inferiores (Colby y Damon, 1992; Kupfersmid y

Wonderly, 1980). Una de las dificultades en estos casos quizá sea que la experiencia de las personas jóvenes está lejos de enfrentar dilemas como el de "Heinz". Por otra parte, los delincuentes juveniles (en especial los varones) muestran despliegues coherentes de desarrollo en las pruebas de Kohlberg sobre razonamiento moral (Gregg, Gibbs y Basinger, 1994).

Uno de los problemas que surgen al utilizar el sistema de Kohlberg es que la prueba consume demasiado tiempo ya que los dilemas estándar deben ser presentados individualmente a cada persona y luego calificados por jueces entrenados. Una alternativa es aplicar la Defining Issues Test (DIT), que puede aplicarse a un grupo y calificarse objetivamente (Rest, 1975). Sus resultados están moderadamente correlacionados con los puntajes de las tareas tradicionales de Kohlberg. Cuando la DIT se aplicó a grandes muestras de población de edades variables, desde la adolescencia temprana hasta la edad adulta, los participantes confiaron más consistentemente en los principios kohlberianos cuando estaban bien definidos en una etapa u otra. Cuando estaban en transición, hubo mayor conflicto y confusión (Thoma y Rest, 1999).

Influencias familiares Ni Piaget ni Kohlberg consideraron que los padres son importantes para el desarrollo moral de los niños. No obstante, investigaciones más recientes han estudiado la contribución de los padres en los campos emocional y cognitivo.

En uno de los estudios, se pidió a los padres de 63 estudiantes de los grados 1, 4, 7 y 10 que conversaran con sus hijos sobre dos dilemas: uno hipotético y otro real que describía el niño (L. J. Walker y Taylor, 1991). Los niños y adolescentes que mostraron los mayores progresos a través de las etapas de Kohlberg durante los dos años siguientes fueron aquellos cuyos padres los habían escuchado y les habían pedido sus opiniones, y habían empleado el humor y los elogios. Estos padres habían hecho preguntas para aclarar lo que no estaba claro, expresar las respuestas con otras palabras y verificar que los niños estuvieran seguros de haber comprendido los temas. También razonaron con sus hijos en un nivel un poco más elevado que aquel en que se encontraban los niños, empleando el método de andamiaje. Los niños que menos avanzaron fueron aquellos cuyos padres los habían reprendido o habían cuestionado o contradicho sus opiniones.

Validez para mujeres y mujeres jóvenes Carol Gilligan (1982), basada en las investigaciones, demostró que la teoría de Kohlberg se orientaba hacia valores más importantes para los hombres que para las mujeres. De acuerdo con Gilligan, las mujeres ven la moral no tanto en términos de justicia e imparcialidad sino de responsabilidad para mostrar afecto y evitar el daño.

La investigación no ha apoyado la acusación de Gilligan, según la cual existe un prejuicio machista en las etapas de la teoría de Kohlberg ni ella ha modificado su posición (véase capítulo 13). Sin embargo, algunas investigaciones han encontrado diferencias de género en los juicios morales durante la adolescencia temprana, época en la cual las mujeres obtienen más altos puntajes que los varones (Garmon, Basinger, Gregg y Gibbs, 1996; Skoe y Gooden, 1993), lo cual quizá se deba a que ellas generalmente maduran más temprano y tienen relaciones sociales más íntimas (Garmon *et al.*, 1996; Skoe y Diessner, 1994). Las mujeres que están en la adolescencia temprana tienden a enfatizar en las preocupaciones relacionadas con los cuidados más que los varones, en especial cuando se les hicieron pruebas de preguntas abiertas ("¿qué tan importante es mantener la promesa a un amigo?") o dilemas morales seleccionados por ellas a partir de su experiencia (Garmon *et al.*, 1996).

Validez intercultural Hasta cierto punto, los estudios interculturales apoyan la secuencia de etapas de Kohlberg. Las personas ancianas de países diferentes a los Estados Unidos tienden a situarse en etapas más altas que las personas jóvenes. Sin embargo, las personas que viven en culturas diferentes de la occidental casi nunca pasan de la etapa 4 (Edwards, 1981; Nisan y Kohlberg, 1982; Snarey, 1985). Es posible que estas culturas no fomenten ciertos desarrollos morales, pero parece más probable que algunos aspectos de la definición de moral de Kohlberg no concuerden con los valores culturales de algunas sociedades (véase capítulo 13).

Considere lo siguiente...

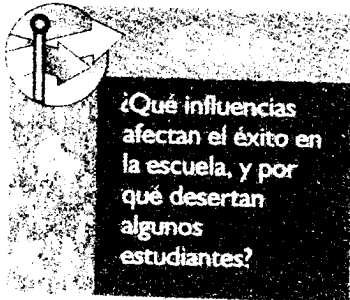
EVALUACIÓN

¿Puede usted...

- ✓ enumerar los niveles y etapas de Kohlberg y analizar los factores que influyen en la rapidez con que niños y adolescentes avanzan en ellos?
- ✓ evaluar la teoría de Kohlberg, en especial los aspectos relacionados con las influencias familiares, el género y la validez cultural?

Kohlberg mismo observó que antes de desarrollar por completo ciertos principios morales, las personas deben reconocer la relatividad de las normas morales. Los adolescentes comienzan a comprender que cada sociedad elabora sus propias definiciones de lo bueno y lo malo; en algunos casos, los valores de una cultura pueden incluso parecer indecentes para los miembros de otra (remítase a la sección 11-1). Muchas personas jóvenes ponen en duda sus puntos de vista anteriores sobre moral cuando entran a la escuela secundaria o a la educación superior y conocen personas cuyos valores, cultura y contextos étnicos son diferentes de los suyos.

Aspectos educativos y profesionales



La escuela es una experiencia importante que organiza la vida de la mayoría de los adolescentes puesto que les ofrece oportunidades para obtener información, dominar nuevas habilidades y perfeccionar las viejas, participar en actividades deportivas, artísticas y otras, explorar la orientación profesional y establecer nuevas amistades. Así mismo, amplía los horizontes sociales e intelectuales. Algunos adolescentes, sin embargo, no ven la escuela como una oportunidad sino como una barrera en el camino hacia la edad adulta.

Al examinar cuáles influencias son importantes en los logros escolares, debemos analizar por qué algunos jóvenes abandonan la escuela y qué castigo se les impone. Por último, consideraremos la planeación profesional y de educación más avanzada.

Influencias en los logros escolares

En la actualidad, cerca de 83% de estadounidenses de 25 años o más han terminado la escuela secundaria, porcentaje no alcanzado en épocas anteriores. Además, la proporción crece en las cohortes más jóvenes: entre 25 y 29 años, llega casi a 88% (Day y Curry, 1998).

Históricamente, la educación ha sido el boleto para lograr movilidad social y económica en los Estados Unidos, y alcanzar el éxito en la vida adulta. No obstante, para algunos estudiantes, la escuela no cumple este propósito vital.

Creencia en la autoeficacia y motivación académica

¿Qué impulsa a un estudiante a obtener buenas notas mientras otro fracasa? Según Albert Bandura (Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 1996; Zimmerman, Bandura y Martinez-Pons, 1992), cuya teoría sociocognitiva se analizó en los capítulos 2 a 8, uno de los factores importantes es la **autoeficacia**. Los estudiantes que creen que pueden dominar el material académico y regular su propio aprendizaje tienen más probabilidad de intentar tener éxito y de lograrlo que aquellos que no creen en su propia capacidad.

Los estudiantes autorregulados se interesan en aprender, establecen objetivos exigentes y emplean estrategias apropiadas para lograrlos. Se esfuerzan mucho, persisten en las dificultades y buscan ayuda cuando es necesario. Los estudiantes que no creen en su capacidad para conseguir el éxito tienden a frustrarse y deprimirse, sentimientos que les dificulta alcanzar el éxito.

En cierto estudio realizado en dos escuelas de secundaria en el este de los Estados Unidos 116 estudiantes de noveno y décimo grados, de contextos étnicos diferentes, respondieron un cuestionario sobre su capacidad para aprender y regular su propio aprendizaje, por esta vía se descubrió un vínculo entre la creencia en la autoeficacia y los logros académicos (Zimmerman *et al.*, 1992; véase tabla 11-3). La autoeficacia percibida de los estudiantes permitió predecir las calificaciones que anhelaban, las que esperaban y las que lograban en estudios sociales. Las metas de los estudiantes estaban influenciadas por las metas que los padres les imponían, pero esa influencia estaba moderada por las creencias de los estudiantes acerca de sus propias habilidades. El mensaje es claro: si los padres desean que sus hijos se desempeñen bien en la escuela, no sólo deben establecer expectativas elevadas sino también comprender que los niños tienen experiencias de aprendizaje que ayudan a mantener la creencia en su capacidad para lograr el éxito.

autoeficacia

Sentimiento de ser capaz de superar retos y lograr objetivos.

Tabla 11-3 Cuestionario de autoeficacia para estudiantes de secundaria

Autoeficacia para el aprendizaje autorregulado

¿Qué tan bien puede usted:

1. terminar en casa los deberes escolares en el plazo asignado?
2. estudiar cuando existen otras actividades interesantes en las que puede participar?
3. concentrarse en las materias escolares?
4. tomar notas en clase?
5. ir a la biblioteca para conseguir información sobre las tareas de clase?
6. planear su trabajo escolar?
7. organizar su trabajo escolar?
8. recordar información suministrada en clase y en los libros de texto?
9. organizar un lugar para estudiar sin distracciones?
10. motivarse usted mismo para cumplir el trabajo escolar?
11. participar en los debates en clase?

Autoeficacia para logros académicos

¿Qué tan bien puede usted:

1. aprender matemáticas generales?
2. aprender álgebra?
3. aprender ciencias?
4. aprender biología?
5. aprender lectura y escritura?
6. aprender a usar los computadores?
7. aprender idiomas extranjeros?
8. aprender ciencias sociales?
9. aprender gramática inglesa?

Fuente: Adaptado de Zimmerman *et al.*, 1992, tabla 1, p. 668.

Varios factores, entre los que se cuentan las prácticas y creencias paternas, la condición socioeconómica y la influencia de los pares, afectan el poder de los padres para moldear los logros de los hijos. En consecuencia, como ocurre con otros aspectos del desarrollo, la autoeficacia percibida por los padres –la creencia en su capacidad para fomentar el crecimiento académico de los hijos– afecta el éxito para lograrlo. Los padres que brindan buen respaldo económico, tienen grandes aspiraciones para sus hijos y un fuerte sentido de eficacia paterna tienden a tener hijos cuyos objetivos académicos y logros son elevados, y que pueden resistir las presiones negativas de los pares (Bandura *et al.*, 1996).

Estilos de crianza y participación paterna

Los padres también pueden afectar los logros educativos de los hijos involucrándose en la enseñanza que éstos reciben: actuando como abogados de sus hijos y mostrando a los profesores la seriedad de los objetivos educativos de la familia (Bandura *et al.*, 1996). Los estudiantes cuyos padres se hallan estrechamente involucrados en su vida escolar y siguen sus progresos, se desempeñan bien en la escuela secundaria. Esto es particularmente cierto para los papás, cuya participación es más variable que la de las madres (NCES, 1985).

La participación de los padres puede estar relacionada con el estilo de crianza (remítase al capítulo 8). Los *padres democráticos* instan a los adolescentes a mirar los dos puntos de vista de un tema, admiten que los hijos algunas veces conocen más que los padres y estimulan su participación en las decisiones familiares. Estos padres logran el equilibrio entre las exigencias y la responsabilidad. Sus hijos reciben elogios y privilegios cuando obtienen buenas notas; cuando obtienen notas deficientes, encuentran palabras que los invitan a esforzarse más y les ofrecen ayuda. Los *padres autoritarios* enseñan a los adolescentes a no discutir ni cuestionar a los adultos y les dicen que ellos “tendrán mejores conocimientos cuando sean adultos”. Cuando obtienen buenas notas se les pide que rindan aún más; cuando obtienen notas deficientes los padres se disgustan y pueden castigarlos reduciendo algunos beneficios o

prohibiéndoles salir. Los *padres permisivos* parecen no preocuparse por las notas, no establecen reglas para ver televisión, no cumplen las funciones relacionadas con la escuela, no ayudan a resolver las tareas en casa ni las revisan. Estos padres quizá no sean negligentes con sus hijos ni los descuiden, sino que simplemente están convencidos de que los adolescentes deben ser responsables de sus propias vidas.

La investigación ha descubierto coherentemente que los efectos positivos de la crianza democrática se reflejan durante la adolescencia. Entre cerca de 6,400 estudiantes de secundaria de California, los hijos de padres democráticos tendían a desempeñarse mejor en la escuela que los hijos de padres autoritarios o permisivos (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts y Fraleigh, 1987; Steinberg y Darling, 1994; Steinberg, Lamborn, Dornbusch y Darling, 1992). Los adolescentes guiados democráticamente no sólo obtienen mejores logros académicos sino que también desarrollan más competencias sociales, son más saludables emocionalmente y muestran menos problemas de comportamiento que los niños criados de manera permisiva o autoritaria (Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg y Ritter, 1997).

¿Cómo se explica el éxito académico de los adolescentes criados democráticamente? Uno de los factores puede ser la mayor participación de los padres democráticos en las actividades escolares así como el estímulo de actitudes positivas hacia el trabajo. Un mecanismo más sutil, coherente con los resultados de Bandura, puede ser la influencia de los padres en la manera como los hijos explican el éxito o el fracaso. En un estudio realizado entre 2,353 estudiantes de seis escuelas de secundaria en California y tres escuelas de secundaria en Wisconsin, era más probable que los niños que veían a sus padres como personas no democráticas atribuyeran las calificaciones deficientes a causas externas o a poca capacidad –fuerzas que escapaban de su control– y no a sus propios esfuerzos. Un año después, tales estudiantes tendían a prestar menos atención en clase y a dedicar menos tiempo a los trabajos en casa (Glasgow *et al.*, 1997). En consecuencia, un sentimiento de desamparo asociado a una crianza no democrática puede convertirse en una profecía de autorrealización y desestimular a los estudiantes para tratar de alcanzar el éxito.

Factores étnicos e influencia de los pares

Los resultados de las investigaciones sobre el valor de la crianza democrática *no* parecen cumplirse en algunos grupos étnicos y culturales. Según un informe, los estudiantes latinoamericanos y afroamericanos, incluso los criados por padres democráticos, no se desempeñaron tan bien como los estudiantes blancos, aparentemente por la carencia de apoyo de los padres para los logros académicos



Aunque los adolescentes son más independientes que los niños más jóvenes, el entorno del hogar todavía ejerce influencia en los logros escolares. Los padres ayudan monitoreando los trabajos en casa e interesándose en otros aspectos de la vida de los adolescentes. Los hijos de padres democráticos, quienes debaten abiertamente los temas y brindan elogios y estímulos, tienden a sobresalir en la escuela.

(Steinberg, Dornbusch y Brown, 1992). Por otra parte, los estudiantes asiaticoamericanos, cuyos padres son descritos como autoritarios en algunas ocasiones, obtuvieron altas calificaciones y un puntaje mayor que los estudiantes blancos en pruebas de matemáticas, en apariencia porque tanto padres como pares premian los logros (C. Chen y Stevenson, 1995). Además de tener padres y pares con estándares académicos elevados, que valoran el trabajo intenso, los estudiantes asiaticoamericanos tienden a ir a buenas escuelas, a tomar cursos exigentes y a entusiasmarse con las matemáticas. Así mismo, dedican más tiempo a estudiar que los estudiantes blancos y menos tiempo a socializar con los amigos, y es menos probable que tengan trabajos externos (véase sección 11-2).

En consecuencia, entre algunos grupos étnicos, los estilos de crianza pueden ser menos importantes que otros factores que afectan la motivación. Las personas jóvenes interesadas en lo que aprenden y cuyos padres y pares valoran la educación están más motivadas para el éxito. Los excelentes logros escolares de muchos niños de las primera y segunda generaciones de inmigrantes, no sólo del este asiático sino también de Filipinas, México y Europa, reflejan el gran énfasis de sus amigos y sus familias en los aspectos educativos y el apoyo que les merecen (Fuligni, 1997).

Condición socioeconómica y entorno familiar

La condición socioeconómica puede ser un factor importante en los logros educativos no sólo en sí o por sí misma, sino a través de la influencia en la atmósfera familiar, en la elección del barrio para vivir y en la manera como los padres crían a los hijos (NRC, 1993a). Es muy probable que los hijos de padres pobres y poco instruidos experimenten atmósferas escolar y familiar negativas y eventos estresantes (Folner *et al.*, 1995). El barrio en que una persona vive generalmente determina la calidad de la educación disponible, así como las oportunidades de acceder a mejor educación; la disponibilidad de tales oportunidades y las actitudes del grupo de pares del barrio afectan la motivación.

Cuando en una escuela predominan niños de bajos ingresos, los efectos negativos del estatus socioeconómico bajo se extiende a la población escolar en su totalidad. Esto puede ayudar a explicar por qué las escuelas en que la mayoría de estudiantes provienen de hogares monoparentales (muchos de los cuales son de bajos ingresos) tienden a tener puntajes por debajo de ocho en matemáticas y en lectura (Pong, 1997).

Sin embargo, muchas personas jóvenes procedentes de familias no tradicionales y barrios pobres se desempeñan bien en la escuela y mejoran su condición en la vida. Lo que puede establecer la diferencia es el **capital social**: recursos familiares y comunitarios que los niños pueden aprovechar. Los padres que invierten tiempo en sus hijos y tienen una fuerte red de apoyo de la comunidad construyen capital social para la familia (J. S. Coleman, 1988). Los padres solteros y los padrastros que entablan relaciones con otros padres pueden tener mayor conciencia de los programas escolares y operaciones, y por tanto fomentan los logros de los hijos (Pong, 1997).

En un estudio llevado a cabo durante 20 años en 252 hijos de madres adolescentes afroamericanas pobres en su mayoría, en Baltimore, fue más probable que aquellos que tuvieran más capital social (de acuerdo con los criterios que aparecen en la tabla 11-4), sin importar el ingreso, la educación y el empleo de los padres, hubieran completado la escuela secundaria al final de la adolescencia y, en algunos casos, hubieran ido a la universidad o ingresado a la fuerza laboral y tuvieran ingresos estables satisfactorios (Furstenberg y Hughes, 1995).

Calidad de la enseñanza

Un factor importante en los logros de los estudiantes es la calidad de las escuelas a las que asisten. Una buena escuela secundaria tiene orden, entorno de libertad, un director enérgico activo y profesores que toman parte en las decisiones. El director y los profesores tienen grandes expectativas sobre los estudiantes, destacan más las actividades académicas que las extracurriculares y siguen de cerca el desempeño de los estudiantes (Linney y Seidman, 1989).

capital social

Recursos comunitarios y familiares que una persona puede utilizar.



En la actualidad muchos adolescentes tienen trabajos de tiempo parcial, tendencia que concuerda con la creencia en los beneficios morales del trabajo mantenida desde hace mucho tiempo por los estadounidenses. No obstante, algunas investigaciones cuestionan el valor del empleo y el trabajo de tiempo parcial para los estudiantes de secundaria. Examinemos el tema desde dos puntos de vista.

Desde el lado positivo, se cree que el trabajo pago enseña a los jóvenes a manejar el dinero y les ayuda a desarrollar buenos hábitos de trabajo. Un buen trabajo de tiempo parcial requiere que el adolescente asuma responsabilidad y se lleve bien con personas de diferentes edades y procedencias; permite que el adolescente aprenda habilidades en el sitio de trabajo, como buscar trabajo y llevarse bien con empleadores, colegas de trabajo y en ocasiones con el público. Puede mejorar el autoconcepto y dotar a los jóvenes de mayor sentido de competencia, independencia de los padres y estatus frente a los pares. Al ayudarles a aprender más acerca de campos particulares de trabajo, puede guiarlos en la elección de las carreras y conducirlos a mayores logros en esos campos (Elder y Caspi, 1990; Mortimer y Shanahan, 1991; National Commission on Youth, 1980; Phillips y Sandstrom, 1990; Steel, 1991). Así mismo, al mostrarle a los adolescentes lo exigente y difícil que es el mundo laboral y que ellos no están preparados para éste, en ocasiones los trabajos de tiempo parcial motivan a los jóvenes a continuar su educación.

Desde el lado negativo, la mayoría de los estudiantes de secundaria tienen trabajos repetitivos de bajo nivel en los cuales no aprenden habilidades útiles para la vida. De acuerdo con algunas investigaciones, los adolescentes que trabajan no son más independientes para tomar decisiones financieras y es menos probable que ganen más dinero cuando sean adultos que aquellos que no tienen trabajo durante la escuela secundaria. Al asumir responsabilidades de adultos para las que no están preparados, los jóvenes pueden dejar perder la oportunidad de explorar su identidad y desarrollar relaciones estrechas. El trabajo externo puede generar interferencia estresante con otros compromisos y reducir la participación activa en la escuela (Greenberger y Steinberg, 1986). Existe evidencia de que muchas horas de trabajo pueden disminuir el desempeño escolar e incrementar la probabilidad de deserción, en especial cuando los adolescentes trabajan más de 15 a 20 horas semanales (NCES, 1987). Sin embargo, los resultados sobre la influencia del empleo en las calificaciones no son del todo satisfactorios (Mortimer, Finch, Ryu, Shanahan y Call, 1996).

El trabajo pago puede esconder otros costos. Es menos probable que las personas jóvenes que trabajan muchas horas desayunen, hagan ejercicio, duerman suficientemente o tengan suficiente tiempo libre (Bachman y Schulenberg, 1993). Estas personas dedican menos tiempo a sus familias y quizá se sientan menos cercanas a ellas. En general tienen poco contacto con los adultos en el trabajo, y sus empleos refuerzan los estereotipos de género. Algunos adolescentes gastan su paga en alcohol o drogas, desarrollan actitudes cínicas hacia el trabajo y engañan o roban a sus empleadores (Greenberger y Steinberg, 1986; Steinberg, Fegley y Dornbusch, 1993), conducta que puede estar asociada al hecho de asumir prematuramente los papeles de

los adultos, en un esfuerzo por madurar demasiado pronto (Bachman y Schulenberg, 1993). Varios de los efectos indeseables atribuidos al trabajo de tiempo parcial quizá no estén en el trabajo mismo sino en los factores que motivan a los adolescentes a buscar trabajo, pues algunos quizá desean trabajar porque ya no están interesados en la escuela, se sienten alejados de sus familias o desean dinero para comprar drogas o licor.

Un estudio longitudinal que hizo seguimiento durante cuatro años a mil estudiantes de noveno grado seleccionados aleatoriamente en Saint Paul, Minnesota, indica que quizá se hayan exagerado algunos de los efectos nocivos del trabajo (Mortimer *et al.*, 1996). Cada año los estudiantes respondían cuestionarios diseñados para medir su salud mental y el ajuste del comportamiento. En éstos se les preguntaba cuál era su promedio de calificaciones, el tiempo que dedicaban a las tareas en casa y qué tanto bebían y fumaban. También informaban acerca de si tenían un trabajo pago y, si era así, de cuántas horas semanales.

Según los informes de este cuestionario, el número de horas que un adolescente trabajaba no parecía reducir la autoestima ni dominar la motivación, ni causaba depresión en los estudiantes empleados. Durante los primeros tres años, el trabajo no afectó los trabajos en casa ni las calificaciones. Sólo durante el último año los estudiantes que trabajaban más de 20 horas a la semana tendían a dedicar menos tiempo al trabajo en casa que los otros estudiantes, pero incluso así sus calificaciones y la motivación para desempeñarse bien en la escuela no cambiaron mucho en comparación con los pares que no trabajaban. Además, los estudiantes que trabajaban 20 o unas cuantas horas más durante el último año de secundaria tenían calificaciones *más altas* que aquellos que trabajaban más horas o los que no trabajaban ninguna. El trabajo no se relacionaba con el hábito de fumar ni con los problemas de comportamiento en la escuela. No obstante, trabajar más de 20 horas a la semana estaba asociado al incremento en el consumo de alcohol.

Esta investigación no proporciona una respuesta definitiva a la pregunta de si el trabajo externo es bueno o malo para los adolescentes. En primer lugar, los datos provienen en su totalidad de autoinformes y no examinan la influencia del trabajo en el consumo de drogas ilícitas, el fraude escolar, la delincuencia, el comportamiento sexual u otros temas posibles. Por último, el estudio sólo pretendía saber *cuánto tiempo* trabajaban los jóvenes, y no conocer la calidad de su experiencia de trabajo. Otro estudio, en el que intervinieron más de 12,000 estudiantes de séptimo a duodécimo grado seleccionados aleatoriamente en todo el país (también basado en su mayoría en autoinformes), descubrió que los adolescentes que trabajan 20 o más horas a la semana es más probable que sientan estrés, deseos de fumar, de beber o consumir marihuana, y comiencen más temprano la actividad sexual (Resnick *et al.*, 1997). Otros estudios indican que factores como la oportunidad de progreso, la oportunidad de aprender habilidades útiles y las clases de responsabilidades laborales de los adolescentes pueden determinar si la experiencia es positiva o negativa (Call, Mortimer y Shanahan, 1995; Finch, Shanahan, Mortimer y Ryu, 1991; Shanahan, Finch, Mortimer y Ryu, 1991).

La práctica educativa conocida como *tracking*, o agrupación de estudiantes según la capacidad, quizá sea una de las causas del fracaso. Los estudiantes ubicados en cursos deficientes carecen de la estimulación de los pares que tienen más capacidad y, con frecuencia, reciben enseñanza deficiente; en pocas ocasiones avanzan a cursos de estudiantes con más capacidad, y muchos de ellos pierden el interés en mejorar (NRC, 1993a). Además, puesto que la deserción escolar y el contacto con pares antisociales se asocian a menudo al comportamiento antisocial, reunir a quienes tienen escasos logros puede contribuir a fortalecer los problemas de comportamiento (Dishion, Patterson, Stoolmiller y Skinner, 1991). Algunas de las investigaciones realizadas señalan que los cursos formados según la capacidad tienen beneficios cognitivos, sociales y psicosociales aunque no haya estudiantes más competentes (Oakes, Gamoran y Page, 1992; Rutter, 1983). Otra investigación descubrió que los estudiantes talentosos obtienen mejores logros y se sienten más motivados cuando están agrupados con sus pares intelectuales (Feldhusen y Moon, 1992).

Las escuelas que imparten la enseñanza de acuerdo con la capacidad de los estudiantes obtienen mejores resultados que las que tratan de enseñar a todos los estudiantes de la misma manera. Una investigación sobre la teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg (remitase al capítulo 9) halló que los estudiantes que poseen gran inteligencia práctica o creativa se desempeñan mejor cuando la enseñanza que reciben les permite capitalizar sus fortalezas y compensar sus debilidades (Sternberg, 1997).

Algunos sistemas escolares de grandes ciudades como Nueva York, Filadelfia y Chicago están experimentando en escuelas que permanecen estables o crecen más, suficientemente pequeñas para que estudiantes, profesores y padres formen una comunidad de aprendizaje unida por un punto de vista común sobre la buena educación. Allí el currículo puede tener un enfoque especial, como los estudios étnicos, la enseñanza es flexible, innovadora y personalizada, y los profesores trabajan fuertemente unidos y llegan a conocer bien a los estudiantes (Meier, 1995; Rossi, 1996). En Central Park East, un complejo de cuatro escuelas pequeñas de primaria y secundaria, étnicamente diversas, situadas al este de Harlem en Nueva York, 90% de los estudiantes terminan la escuela secundaria y 9 de cada 10 ingresan a la educación superior, frente a 50% que corresponde a la tasa de graduación media en toda la ciudad (Meier, 1995).

Tabla 11-4 Factores que contribuyen al capital social

En la familia

- Cohesión familiar
- Apoyo materno recíproco
- ¿Los padres ven a los hermanos o a los abuelos semanalmente?
- Padre en el hogar:
 - ¿Padre biológico o padrastro?
- El padre ayuda en el trabajo de la casa
- Actividades del hijo con los padres
- Expectativas de los padres frente al desempeño escolar
- Aspiraciones educativas de los padres para los hijos
- Estímulo de la madre al hijo
- Atención de la madre a las necesidades escolares
- Número de amigos del hijo que la madre conoce

Vínculos familiares con la comunidad

- Participación religiosa
- Red fuerte de ayuda
- ¿Las madres ven semanalmente a los amigos cercanos?
- ¿Los hijos cambiaron de escuela debido a que se mudaron?
- Expectativas educativas de los amigos de los hijos
- Calidad de la escuela
- Barrio como lugar de crianza

Fuente: Adaptado de Furstenberg y Hughes, 1995.

Deserción en la escuela secundaria

La sociedad pierde cuando los jóvenes no concluyen la escuela secundaria. Es muy probable que los desertores sean desempleados o tengan bajos ingresos, reciban asistencia social y se involucren en el consumo de drogas, el crimen y la delincuencia. Además, la pérdida de ingresos gravables puede afectar el tesoro público (NCES, 1987, 1999).

En la actualidad desertan pocos estudiantes, y de éstos algunos regresan a la escuela para obtener algún certificado equivalente al de la escuela secundaria. En 1997, sólo 4.6% de los estudiantes desertaron de la escuela secundaria. La deserción de estudiantes hispanos fue casi el doble de la de los afroamericanos (9.5% frente a 5%), y casi tres veces la de los blancos no hispanos (3.6%). Entre los 16 y 24 años, 11% son desertores escolares: 7.6% blancos, 13.4% negros y 25.3% hispanos. Los hispanos quizá presenten la mayor tasa debido, por lo menos en parte, a la inmigración reciente (NCES, 1999).

Es más probable que deserten los estudiantes de bajos ingresos que los de medianos o altos ingresos (NCES, 1999). Las altas tasas de deserción que presentan los grupos minoritarios que viven en la pobreza quizá sea fruto, en parte, de la baja calidad de sus escuelas, si se comparan con la de aquellas a las que asisten los hijos de los más acaudalados. Entre otras posibles causas de la deserción escolar de los latinos están las dificultades del idioma, las presiones financieras y la cultura, que da prioridad a la familia, puesto que estos estudiantes abandonan la escuela con frecuencia para ayudar a sus familias (U.S. Department of Education, 1992).

Los estudiantes que viven sólo con uno de los padres o en hogares de padres casados de nuevo, aunque sean relativamente acomodados, tienen más probabilidad de desertar que aquellos que viven con ambos padres (Finn y Rock, 1997; Zimiles y Lee, 1991). Con frecuencia el hecho de mudarse contribuye a la inestabilidad familiar, y el cambio de escuela puede reducir el capital social de la familia. En general, las familias que se mudan con frecuencia tienen conexiones sociales débiles, conocen menos sobre la escuela de los hijos y es menos probable que tomen decisiones adecuadas sobre la enseñanza (Teachman, Paasch y Carver, 1996).

Quizá el factor más importante en el hecho de que un estudiante termine o no la escuela secundaria sea el *compromiso activo*: el grado de participación del estudiante en la enseñanza. En el nivel básico, compromiso activo significa llegar a tiempo a clases, estar preparado, escuchar y responder al profesor, y obedecer las normas escolares. Un segundo nivel de compromiso puede expresarse como participación en el trabajo del curso mediante preguntas, brindando ayuda cuando sea necesario o realizando proyectos extras. Ambos niveles de compromiso activo tienden a beneficiar de manera positiva el desempeño escolar de estudiantes en riesgo. Una muestra nacional de 1,803 estudiantes hispanos y afroamericanos de bajos ingresos, el compromiso activo fue la diferencia principal entre quienes se graduaban a tiempo de la escuela secundaria, obtenían buenas notas y se desempeñaban bastante bien en las pruebas de logros, y aquellos que no lo conseguían (Finn y Rock, 1997).


¿Qué factores fomentan el compromiso activo? Sin duda el estímulo familiar es uno de ellos. Otros pueden ser el tamaño y la calidez del curso, y el entorno de apoyo escolar. Puesto que los comportamientos alienado o comprometido tienden a establecerse desde muy temprano en la vida escolar del niño, la prevención de la deserción también debe comenzar muy temprano (Finn y Rock, 1997).

Planeación profesional y educativa

¿Cómo establecen los jóvenes los objetivos para estudiar una carrera? ¿Cómo deciden si ingresan o no a la educación superior y, si no lo hacen, cómo ingresar a la fuerza laboral? Existen varios factores, entre los que se cuentan la capacidad y la personalidad del individuo, la educación, el contexto socioeconómico y étnico, la orientación de los consejeros escolares, las experiencias de vida y los valores de la sociedad. A continuación se examinarán algunas influencias en las aspiraciones profesionales y educativas y luego, qué ocurre a los jóvenes que no ingresan a la educación superior.

Considere lo siguiente...

- ¿Cómo pueden padres, educadores e instituciones sociales estimular a los jóvenes para que concluyan la escuela secundaria?



7

¿Cuáles son algunos de los factores presentes en la planeación profesional y educativa?

Influencias en las aspiraciones de los estudiantes

La creencia en la autosuficiencia de los estudiantes (la confianza en sus proyectos educativos y profesionales) moldean las opciones ocupacionales que tienen en cuenta y la manera cómo se preparan para su carreras (Bandura *et al.*, 1996). Las aspiraciones de los padres y el apoyo económico también influyen en los planes de los jóvenes. De hecho, el estímulo de los padres –y no la clase social a que pertenecen– ayuda a tener ambiciones (T. E. Smith, 1981).

A pesar de que en la actualidad existe más flexibilidad para establecer las metas de la carrera, el género –y el estereotipo de género– influye con frecuencia en la elección profesional. Cuando se entrevistó a estudiantes entre 3 y 18 años de una escuela urbana privada en Australia, los resultados señalaron que, excepto entre los niños más jóvenes, los varones tenían ideas más restrictivas que las mujeres sobre las ocupaciones apropiadas a cada sexo. Los varones conocían más acerca de los requisitos de las ocupaciones tradicionales masculinas y las mujeres, más sobre las ocupaciones tradicionales femeninas. En general, los varones adolescentes mayores creían que los programas de las carreras eran útiles, en tanto que las mujeres pensaban lo contrario (McMahon y Patton, 1997).

En 1992, el informe de la American Association of University Women (AAUW) Educational Foundation sugería que las escuelas engañaban a las mujeres al alejarlas de las ciencias y las matemáticas y dirigirlas hacia búsquedas instintivas de género. Incluso era menos probable que las mujeres que se desempeñaban bien en matemáticas y ciencias eligieran una carrera en esos campos. Seis años después un estudio de seguimiento (AAUW Educational Foundation, 1998a, 1998b) reveló que en esa época entraban más mujeres que antes a cursos de ciencias y matemáticas, y que se desempeñaban bien en esas materias. Según el National Center for Education Statistics (1997), es igualmente probable que varones y mujeres de último año de secundaria elijan carreras en las áreas de matemáticas y ciencias, aunque es mucho más probable que los varones esperen ingresar a ingeniería. Menos mujeres que hombres eligen física e informática, pero más mujeres entran a química. En la educación vocacional y en los programas de exploración de carreras, las mujeres se agrupan en las ocupaciones tradicionales femeninas. Por otra parte, los varones toman menos cursos de inglés y tienen menos habilidades comunicativas (AAUW Educational Foundation, 1998b; NCES, 1998a; Weinman, 1998).

El sistema educativo en sí mismo puede ser una barrera imperceptible para las aspiraciones profesionales de los estudiantes. La relativamente poca gama de habilidades valoradas y cultivadas en muchas escuelas da a ciertos estudiantes el nivel académico. Los que pueden memorizar y analizar se desempeñan bien en pruebas de inteligencia relacionadas con esas habilidades y en los cursos donde la enseñanza se basa en ellas. En consecuencia, como lo predicen las pruebas, estas personas alcanzan sus objetivos en un sistema que enfatiza en las habilidades en que ellos pueden destacarse, mientras los que desarrollan pensamiento creativo o práctico, áreas esenciales para tener éxito en ciertos campos, jamás tienen la oportunidad de demostrar lo que pueden hacer. Estos jóvenes pueden ser excluidos de las carreras u obligados a elegir una menos difícil y poco rentable porque los puntajes y calificaciones demasiado bajas les cierra el camino del éxito (Sternberg, 1997). El reconocimiento de una amplia gama de “inteligencias” (véase el capítulo 9), junto con la enseñanza más flexible y la orientación profesional en todos los niveles, permitiría que más estudiantes accedieran a la educación superior, estudiaran las carreras que desean y contribuyeran con lo que son capaces.

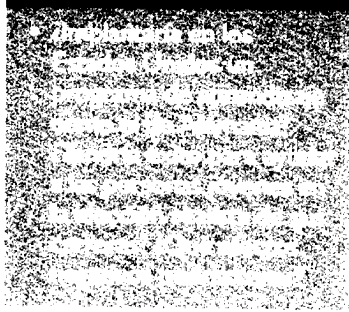
Orientación para quienes no ingresan a la educación superior

Cerca de 33% de quienes terminan la secundaria en los Estados Unidos no ingresan a la universidad de inmediato, y casi 23% ingresa a institutos técnicos (NCES, 1999). No obstante, en la mayoría de las escuelas, la orientación profesional se dirige a jóvenes que se encaminan a la universidad.

La mayoría de otros países industrializados ofrece alguna clase de orientación estructurada a los estudiantes que no van a ingresar a la universidad. Por ejemplo,



Considere lo siguiente...



EVALUACIÓN



¿Puede usted...

- ✓ evaluar los factores que influyen en los logros académicos de los adolescentes?
- ✓ analizar la influencia en la planeación educativa y profesional?

Alemania tiene un sistema de aprendizaje en que los estudiantes de secundaria dedican parte de la semana a que les enseñen y el resto de la semana reciben entrenamiento en el trabajo pagado por un empleador-patrocinador. Cerca de 60% de los estudiantes de secundaria aprovechan este programa cada año, y 85% de quienes lo completan encuentra empleo (Hopfensperger, 1996).

En los Estados Unidos, cualquier programa de entrenamiento profesional que exista es menos amplio y está menos ligado a las necesidades de las empresas y las industrias. La mayoría de los jóvenes reciben el entrenamiento necesario en el trabajo o en cursos que ofrecen los institutos comunitarios. Muchos no obtienen las destrezas requeridas porque desconocen el mercado laboral, otros consiguen empleo por debajo de su capacidad y algunos no siempre lo encuentran (NRC, 1993a).

En algunas comunidades, los programas de demostración ayudan en la transición escuela-trabajo. Los más exitosos ofrecen instrucción en las habilidades básicas, orientación, apoyo de los pares, tutorías, aprendizaje y empleo (NRC, 1993a). En 1994, el Congreso promulgó la ley sobre oportunidades en la escuela para el trabajo, que destinó mil cien millones de dólares para ayudar a que los estados y gobiernos locales desarrollaran programas de entrenamiento profesional.

La planeación profesional es uno de los asuntos incluidos en la búsqueda de identidad del adolescente. La pregunta "¿qué haré?" no está muy lejos de "¿qué seré?" Las personas que creen que están haciendo algo que vale la pena, y que lo hacen bien, se sienten bien consigo mismas; aquellos que creen que su trabajo no es importante, o que no se desempeñan bien en éste, quizá se pregunten qué sentido tienen sus vidas. Un aspecto importante de la personalidad en la adolescencia, analizado en el capítulo 12, es el esfuerzo por definir el yo.

Resumen

Adolescencia: una transición hacia el desarrollo

Guía 1. ¿Qué es la adolescencia, cuándo empieza y termina, y qué oportunidades y riesgos entraña?

- La **adolescencia** es la transición de la niñez a la edad adulta. El comienzo y el fin no están marcados con exactitud en las sociedades occidentales; dura cerca de una década entre los 11 ó 12 años y finales de los 19 o comienzos de los 20. Las definiciones legales, sociológicas y psicológicas del inicio de la edad adulta varían. En algunas culturas distintas de las occidentales, la llegada a la "mayoría de edad" está marcada por ritos especiales.
- La adolescencia entraña riesgos para un desarrollo saludable así como oportunidades para el crecimiento físico, cognitivo y psicosocial. Los patrones de comportamiento de riesgo, como el consumo de alcohol, el abuso de drogas, la actividad delictiva y sexual, y el empleo de armas de fuego tienden a ser establecidos muy temprano en la adolescencia. No obstante, 4 de cada 5 personas no experimentan problemas graves.

DESARROLLO FÍSICO

Pubertad: fin de la niñez

Guía 2. ¿Qué cambios físicos experimentan los adolescentes y cómo los afectan psicológicamente?

- La **pubertad** se origina en cambios hormonales que pueden afectar el estado de ánimo y el comportamiento. La pubertad dura aproximadamente cuatro años, y por lo ge-

neral se presenta más temprano en las niñas que en los niños, y termina cuando la persona puede reproducirse.

- Durante la pubertad, niños y niñas experimentan el **crecimiento adolescente repentino**. Hace casi cien años comenzó la **tendencia secular** a lograr la estatura y la madurez sexual del adulto debido quizá al mejoramiento de los estándares de vida.
- Las **características sexuales primarias** (los órganos reproductores) crecen y maduran durante la pubertad. Así mismo, aparecen las **características sexuales secundarias**.
- Las señales principales de madurez sexual son la producción de semen (en varones) y la menstruación (en mujeres). En los Estados Unidos la **espermarca**, primera eyaculación de un joven, se presenta en promedio entre los 12 y 13 años de edad; la **menarca**, primera menstruación, ocurre en promedio entre los 12 y los 13 años.
- Los adolescentes, en especial las jóvenes, tienden a ser sensibles a su apariencia física. Las jóvenes que maduran temprano tienden a adaptarse con menor facilidad que los jóvenes que maduran temprano.

Salud mental y física

Guía 3. ¿Cuáles son algunos de los problemas y riesgos de la salud en la adolescencia?

- Para la mayoría, los años adolescentes son relativamente saludables. Los problemas de salud son producto de la pobreza o un estilo de vida que implique peligros. Es probable que los adolescentes tengan menos asistencia médica regular que los niños más jóvenes.

- La mayoría de los estudiantes de secundaria, en especial las mujeres, no se comprometen en actividades físicas vigorosas regulares.
- Muchos adolescentes no duermen tiempo suficiente porque el horario de la escuela secundaria no está sincronizado con su sistema de ritmo circadiano.
- En la adolescencia se presentan tres trastornos alimentarios: la obesidad, la **anorexia nerviosa** y la **bulimia nerviosa**, que pueden producir efectos a largo plazo. Las dos últimas afectan más a las jóvenes. Las consecuencias de la bulimia tienden a ser menos severas que las de la anorexia.
- El **abuso de fármacos**, que puede conducir a la **farmacodependencia**, es menos común entre los adolescentes de hoy que en los de las últimas décadas, a pesar del auge del consumo de drogas en la mayor parte de los años noventa. El consumo de drogas empieza con frecuencia cuando los jóvenes están en la mitad de la escuela secundaria. La marihuana, el alcohol y el tabaco, denominadas **drogas de entrada**, son las más populares entre los adolescentes. Todas implican riesgos graves.
- Las tres causas principales de muerte entre los adolescentes son los accidentes, el homicidio y el suicidio. El porte libre de armas es un factor importante en los homicidios y los suicidios.

DESARROLLO COGNITIVO

Aspectos de la madurez cognitiva

Guía 4. ¿En qué se diferencia el pensamiento de los adolescentes del de los niños más jóvenes?

- Las personas que se hallan en la etapa de las **operaciones formales** propuesta por Piaget pueden emplear el **razonamiento hipotético-deductivo**, pensar en términos de posibilidades, tratar de manera flexible los problemas y probar hipótesis. Puesto que la experiencia es un componente importante para llegar a esta etapa, no todas las personas son capaces de realizar operaciones formales. El desarrollo incompleto del cerebro de los adolescentes quizá permita liberar emociones que interfieren el pensamiento racional.
- La etapa de las operaciones formales propuesta por Piaget no tiene en cuenta desarrollos como la acumulación de conocimiento de dominio específico y experiencia, incremento de la capacidad de procesamiento de información y aumento de la metacognición. Piaget también prestó poca atención a las diferencias individuales, variaciones entre tareas y el papel de la situación al influenciar el pensamiento.
- Según Elkind, los patrones de pensamiento inmaduro característicos de los adolescentes incluyen búsqueda de fal-

tas en las figuras de autoridad, tendencia a discutir, indecisión, hipocresía evidente, conciencia de sí mismo (a lo que denomina **audiencia imaginaria**) y suposición de ser únicos e invulnerables (a lo que llama **fábula personal**). Sin embargo, la investigación ha puesto en duda el predominio especial de los dos últimos patrones durante la adolescencia.

Guía 5. ¿En qué se basan los adolescentes para emitir juicios morales?

- Según Kohlberg, el razonamiento moral se origina en el sentido de justicia y ocurre en tres niveles principales: **moral preconventional**, **moral convencional (o de conformidad con el papel convencional)** y **moral posconventional (o de principios morales autónomos)**.
- La teoría de Kohlberg ha experimentado varias críticas, incluida la de que desconoce la influencia de los padres. También se ha cuestionado la aplicabilidad del sistema de Kohlberg a las mujeres adultas, las jóvenes y las personas de culturas no occidentales.

Aspectos educativos y profesionales

Guía 6. ¿Qué influencias afectan el éxito en la escuela, y por qué desertan algunos estudiantes?

- La motivación académica, los estilos de crianza, los factores étnicos, el estatus socioeconómico y la calidad de la instrucción influyen en los logros educativos. Las creencias en la **autoeficacia** así como las actitudes de los padres y de los pares pueden influir en la motivación para conseguirlos. Las familias pobres cuyos hijos tienen buen desempeño escolar tienden a tener mayor **capital social** que las familias pobres cuyos hijos no se desempeñan bien.
- Aunque la mayoría de estadounidenses culminan la escuela secundaria, la tasa de deserción es bastante elevada entre estudiantes pobres, hispanos y afroamericanos, así como entre quienes no viven con ambos padres. El compromiso con el estudio es un factor importante para mantener a los adolescentes en la escuela.

Guía 7. ¿Cuáles son algunos de los factores presentes en la planeación profesional y educativa?

- Varios factores influyen en las aspiraciones profesionales y educativas, incluidos el estímulo de los padres y los estereotipos de género. Cerca de 33% de los estudiantes que culminan la secundaria no entran de inmediato a la universidad.
- El trabajo externo parece tener efectos positivos y negativos en los desarrollos social, educativo y ocupacional.

Términos clave

adolescencia (409)

pubertad (409)

tendencia secular (412)

crecimiento adolescente repentino (413)

características sexuales primarias (414)

características sexuales secundarias (414)

espermarca (415)

menarca (415)

anorexia nerviosa (420)

bulimia nerviosa (421)

abuso de fármacos (422)

farmacodependencia (422)

drogas de entrada (424)

operaciones formales (426)

razonamiento hipotético-deductivo (427)

audiencia imaginaria (429)

fábula personal (429)

moral preconventional (430)

moral convencional (o de conformidad con el papel convencional) (430)

moral posconventional (o de principios morales autónomos) (432)

autoeficacia (434)

capital social (437)