



- ◆ 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)

etapa adquisitiva

Primera de las siete etapas cognitivas de Schaie, en la cual los niños y los adolescentes aprenden información y habilidades que les serán de utilidad o preparación para participar en sociedad.

etapa de logros

Segunda de las siete etapas cognitivas de Schaie, en la cual los adultos jóvenes emplean el conocimiento para ganar competencia e independencia.

etapa responsable

Tercera de las siete etapas cognitivas de Schaie, en la cual las personas de edad mediana están preocupadas por metas a largo plazo y problemas prácticos relacionados con su responsabilidad frente a los demás.

etapa ejecutiva

Cuarta de las siete etapas cognitivas de Schaie, en la cual las personas de edad mediana responsables de los sistemas de la sociedad enfrentan relaciones complejas en varios niveles.

etapa reorganizadora

Quinta de las siete etapas cognitivas de Schaie, en la cual los adultos que se jubilan reorganizan sus vidas alrededor de actividades no relacionadas con el trabajo.

etapa reintegradora

Sexta de las siete etapas cognitivas de Schaie, en la cual los adultos mayores enfocan sus limitadas energías en tareas significativas para ellos.

etapa de legado

Última de las siete etapas cognitivas de Schaie, en la cual las personas muy ancianas se preparan para morir, registran las historias de sus vidas, distribuyen sus bienes, etc.

por la integración práctica del conocimiento y las habilidades (*cómo usar lo que sé*) hasta la búsqueda de significado y propósito (*por qué debo saber*). Las siete etapas son:

1. **Etapa adquisitiva** (niñez y adolescencia). Niños y adolescentes adquieren información y habilidades que les serán útiles o les servirán de preparación para participar en la sociedad.
2. **Etapa de logros** (entre 18 a 21 años y los 30). Los adultos jóvenes ya no adquieren conocimiento sólo para utilizarlo sino que emplean lo que saben para conseguir objetivos, como estudiar una carrera y tener una familia.
3. **Etapa responsable** (39 a 60 años). Las personas de edad mediana emplean la mente para resolver problemas prácticos asociados a responsabilidades frente a los demás, como miembros de la familia o empleados.
4. **Etapa ejecutiva** (30 o 40 años hasta la edad adulta intermedia). Las personas situadas en la etapa ejecutiva, que puede coincidir con las etapas responsable y de logros, son responsables de sistemas sociales (por ejemplo, organizaciones gubernamentales o empresariales) o de movimientos sociales. Sostienen complejas relaciones en diversos niveles.
5. **Etapa reorganizadora** (fin de la edad adulta intermedia, comienzo de la edad adulta tardía). Las personas que se jubilan reorganizan sus vidas y las energías intelectuales alrededor de actividades significativas que remplazan el trabajo pago.
6. **Etapa reintegradora** (edad adulta tardía). Los adultos mayores, que pueden haberse apartado del mundo social y cuyo funcionamiento cognitivo puede estar limitado por cambios biológicos, con frecuencia son más selectivos de las tareas a las que dedicarán sus esfuerzos. Se enfocan en el propósito de lo que hacen y se concentran en tareas que tienen el máximo significado para ellos.
7. **Etapa de legado** (vejez avanzada). Cerca del final de la vida, una vez completada la etapa reintegradora (o simultáneamente), las personas ancianas pueden dar instrucciones para la disposición de sus posesiones más preciadas, hacer los arreglos para el funeral, contar historias orales o escribir las historias de su vida como un legado para sus seres queridos. Todas estas tareas involucran el ejercicio de competencias cognitivas en contextos sociales y emocionales.

No todas las personas atraviesan estas etapas en la época prevista. En la *etapa adquisitiva*, el joven Arthur Ashe obtuvo el conocimiento y las habilidades necesarias para convertirse en un jugador de tenis de primer nivel. Mientras aún estaba en la secundaria y la universidad, ya estaba entrando en la *etapa de logros*, afinando su conocimiento y las habilidades a medida que las empleaba para ganar torneos aficionados y sentar las bases para su carrera de tenista profesional. A los 30 años llegó a la *etapa responsable*, ayudó a fundar un sindicato de tenistas, ejerció la presidencia y luego fue capitán del equipo de Estados Unidos en la Copa Davis de tenis. También tomó más conciencia de su responsabilidad para utilizar esta posición y promover la justicia racial y la igualdad de oportunidades. Al llegar a la *etapa ejecutiva*, ejerció la presidencia de la National Heart Association, perteneció a las juntas directivas de algunas corporaciones y estableció programas de tenis para jóvenes de barrios populosos pobres en varias ciudades. Entre tanto, su retiro temprano del tenis y luego su lucha contra el sida lo llevaron a la *etapa reorganizadora*, a dictar conferencias, escribir, jugar golf y actuar como comentarista deportivo de televisión. Su última decisión de "hacer pública" su enfermedad lo llevó a las *etapas reintegradora y de legado*: se puso al frente de un movimiento nacional para investigación y educación sobre sida, y escribió libros sobre la historia afroamericana, proyectos que tendrían un impacto perdurable.

Si los adultos atraviesan etapas como éstas, entonces las pruebas psicométricas tradicionales, que emplean los mismos tipos de tareas para medir la inteligencia en todos los periodos de la vida, quizá sean inapropiadas para ellos. Las pruebas desarrolladas para medir el conocimiento y las habilidades en los niños quizá no sean las apropiadas para medir la competencia cognitiva en los adultos, que emplean conocimiento y habilidades para resolver problemas prácticos y logran los objetivos propuestos. Si las pruebas convencionales no miden capacidades decisivas para

la inteligencia de los adultos, quizá sean necesarias otras medidas que tengan lo que Schaie (1978) denomina **validez ecológica**: pruebas que indiquen la competencia para enfrentar los retos de la vida real, como manejar un talonario de cheques, leer el itinerario de trenes y tomar decisiones meditadas sobre problemas médicos. Robert Sternberg ha dado un paso en esta dirección.

Sternberg: inteligencia creadora e inteligencia práctica

Todos conocemos individuos que tuvieron éxito en la escuela pero fracasaron en sus carreras, o viceversa, que fracasaron en la escuela pero tuvieron éxito en sus carreras. Hemos visto que estudiantes de posgrado, que son los primeros de la clase en los primeros años de trabajo estructurado en sus asignaturas, fallaban cuando debían trabajar independientemente en una investigación o preparar una conferencia. Muchos sabemos de colegas cuya brillantez en sus campos académicos es superada sólo por su incompetencia en las interacciones sociales (Sternberg, Wagner, Williams y Horvath, 1995, p. 912).

Alice, Barbara y Courtney solicitaron ser admitidas en programas de posgrado en la Universidad de Yale. Alice había obtenido casi siempre A en las notas de pregrado, había obtenido un puntaje alto en el Graduate Record Examination (GRE) y tenía excelentes recomendaciones. Las calificaciones de Barbara eran aceptables y los puntajes del GRE eran bajos para los estándares de Yale, pero sus cartas de referencias elogiaban sus investigaciones excepcionales y sus ideas creativas. Aunque las calificaciones, los puntajes del GRE y las referencias de Courtney eran buenas, no estaban entre las mejores.

Alice y Courtney fueron admitidas en el programa. Barbara no, pero fue contratada como investigadora asociada y tomó clases de posgrado. Alice tuvo un buen desempeño durante el primer año o un poco más, pero decayó después. Barbara desconcertó al comité de admisiones al realizar un trabajo sobresaliente. El desempeño de Courtney en la escuela de posgrados fue sólo aceptable, pero tuvo muchas facilidades para conseguir un buen trabajo después (Trotter, 1986).

Según la teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg (1985a, 1987) (presentada en el capítulo 9), Bárbara y Courtney eran fuertes en dos aspectos de la inteligencia que las pruebas psicométricas no miden: la inteligencia creadora (lo que Sternberg llama el *elemento experiencial*) y la inteligencia práctica (el *elemento contextual*). Puesto que la perspicacia y la inteligencia práctica son muy importantes en la vida adulta, las pruebas psicométricas son menos útiles para medir la inteligencia de los adultos y predecir el éxito de sus vidas que para medir la inteligencia de los niños y predecir el éxito escolar. Cuando era estudiante de pregrado, la capacidad componencial (analítica) de Alice le ayudó a aprobar los exámenes. No obstante, en la escuela de posgrados, donde se espera pensamiento original, empezó a brillar la inteligencia *experiencial* superior de Bárbara: su gran perspicacia y sus ideas innovadoras. Así mismo, comenzó a sobresalir la inteligencia *contextual* y práctica de Courtney: sus "conocimientos callejeros". Conocía el entorno y eligió temas de investigación actuales. Envío documentos a los periódicos "correctos" y supo dónde y cómo solicitar trabajo.

Los estudios sugieren que la producción creativa y la capacidad para resolver problemas prácticos aumentan por lo menos hasta la edad madura (*véase* capítulo 15), mientras que la capacidad para resolver problemas académicos generalmente decae (Sternberg, Wagner, Williams y Horvath, 1995). Los problemas prácticos surgen a partir de la experiencia personal, así como la información necesaria para resolverlos; al ser más importantes para quien los resuelve, evocan un pensamiento más cuidadoso y miden mejor la capacidad cognitiva que los problemas académicos, los cuales son creados por otra persona; proporcionan toda la información necesaria y están desconectados de la vida diaria. En general, los problemas académicos tienen una respuesta definida y una sola vía para encontrarla. Con frecuencia, los problemas prácticos no están bien definidos y tienen varias soluciones posibles, así como varias maneras de encontrarlas, cada una de las cuales tiene sus ventajas y desventajas (Neisser, 1976; Sternberg y Wagner, 1989; Wagner y Sternberg, 1985). La experiencia vital ayuda a los adultos a resolver tales problemas.

EVALUACIÓN

¿Puede usted...

- ✓ describir las siete etapas del desarrollo cognitivo de Schaie y dar razones de por qué las pruebas de inteligencia desarrolladas para niños pueden no ser válidas para los adultos?

validez ecológica

Característica de las pruebas de inteligencia adulta que indican competencia para enfrentar problemas reales o los desafíos de los adultos.



El conocimiento tácito (información "interna" práctica sobre cómo ejecutar las tareas, la cual no se enseña formalmente sino que se obtiene de la experiencia) será importante para quienes conversan sobre temas de interés común.

conocimiento tácito

En la terminología de Sternberg, información que no se enseña formalmente ni se expresa abiertamente, pero es necesaria para salir adelante.

Otro aspecto importante de la inteligencia es el **conocimiento tácito**: "información interna", "pericia" o "sentido común" que no es formalmente aprendido o expresado abiertamente (Sternberg y Wagner, 1993; Sternberg *et al.*, 1995; Wagner y Sternberg, 1986). El conocimiento tácito, adquirido durante mucho tiempo por uno mismo, es útil para saber cómo actuar y conseguir objetivos personales. Es el conocimiento de "sentido común" para saber cómo salir adelante: cómo obtener un ascenso o cómo superar los trámites burocráticos. El conocimiento tácito puede incluir *autogestión* (saber motivarse uno mismo y organizar el tiempo y la energía), *administración de tareas* (saber, por ejemplo, cómo escribir una composición o admitir una propuesta) y *administración de los demás* (saber cuándo recompensar o criticar a los subordinados).

El método de Sternberg para probar el conocimiento tácito consiste en comparar el curso de acción elegido por quien presenta la prueba —en situaciones hipotéticas relacionadas con el trabajo (por ejemplo, cómo mejorar el aspecto para un ascenso)— con las elecciones de expertos en el campo y con las "reglas tradicionales" aceptadas.

El conocimiento tácito, medido de esta manera, parece estar relacionado con el CI y predice mejor el desempeño en el trabajo que las pruebas psicométricas, las cuales explican por sí mismas sólo entre 4% y 25% de la variación del buen desempeño de las personas en situaciones de la vida real (Sternberg *et al.*, 1995).

De hecho, el conocimiento tácito no es suficiente para tener éxito puesto que otros aspectos de la inteligencia también son importantes. En estudios realizados entre gerentes de empresas, las pruebas de conocimiento tácito junto con el CI y las pruebas de personalidad predicen casi toda la variación del desempeño, medido por criterios como salario, años de experiencia en administración y éxito de la compañía (Sternberg *et al.*, 1995). En un estudio más reciente, el conocimiento tácito se relacionó con los salarios que ganaban los gerentes a determinada edad y con qué tan importantes eran sus cargos, sin tener en cuenta el contexto familiar ni la educación. Es interesante observar que los gerentes mejor informados no eran aquellos que llevaban mucho tiempo en una compañía o muchos años como gerentes, sino aquellos que habían trabajado para un mayor número de compañías, lo que quizá les permitió ganar más experiencia (W. M. Williams y Sternberg, en prensa).

Es necesario realizar más investigaciones para determinar cómo y cuándo se adquiere el conocimiento tácito, por qué algunas personas lo adquieren con más eficiencia que otras y cómo puede medirse mejor. Entre tanto, pruebas de inteligencia prácticas como éstas pueden ser un complemento valioso de las pruebas de aptitud muy en boga en la actualidad para la contratación y promoción de personal.

Inteligencia emocional

A mediados de los años de 1980, la mitad de la fuerza laboral de Metropolitan Life Insurance Company era incapaz de superar la constante frustración de ser rechazados de plano durante las llamadas y renunciaban durante su primer año en el trabajo; 4 de cada 5 empleados permanecían en la compañía menos de cuatro años. La compañía pidió al psicólogo Martin Seligman que diseñara una prueba para predecir qué vendedores en proyección podrían soportar la situación. Se pidió a quienes solicitaban trabajo que escogieran entre dos respuestas a una serie de problemas hipotéticos, como éste (Park, 1995, p. 65):

Usted se cae mucho cuando esquía.

A. Esquiar es difícil.

B. Las pistas estaban cubiertas de hielo.

La respuesta que Seligman estaba buscando era la B. El éxito, razonaba, está relacionado con la autoestima. Esperaba personas optimistas, que vieran el fracaso como una derrota debida a condiciones transitorias y no como un reflejo de su propia incapacidad, y mejoraran para manejar el rechazo. Efectivamente, en el trabajo, "los superoptimistas" —que se habían desempeñado bien en la prueba de

Seligman, pero habían fracasado en la prueba habitual de tamizaje de la compañía— superaron en 21% durante el primer año y 57% en el segundo a quienes se habían desempeñado bien en las pruebas corrientes (Gibbs, 1995).

La observación según la cual aspectos emocionales como el optimismo influyen en el éxito no es nueva, por supuesto, ni se aplica sólo a los adultos. No obstante, sólo en la vida adulta, que presenta desafíos del tipo “construya o destruya”, podemos tal vez comprender con más claridad el papel de las emociones al influir en la efectividad de las personas para emplear la mente, como lo demostró Arthur Ashe una y otra vez.

En 1990, los psicólogos Peter Salovey y John Maller acuñaron el término **inteligencia emocional**, el cual se refiere a la capacidad de comprender y regular las emociones, reconocer y manejar los sentimientos propios y los ajenos; en otras palabras, la inteligencia emocional es la capacidad para procesar información emocional. Daniel Goleman (1995a), el psicólogo y escritor de temas científicos que popularizó el concepto, lo amplió para incluir cualidades como optimismo, rectitud, motivación, empatía y competencia social.

Según Goleman, estas capacidades pueden ser más importantes que el “CI” para tener éxito en el trabajo y en cualquier lugar. Como han observado algunos ejecutivos de personal en las corporaciones: el “CI permite contratar, pero la inteligencia emocional permite ascender” (Gibbs, 1995, p. 66). Goleman cita estudios de casi 500 empresas en las cuales las personas que obtuvieron los puntajes más altos en la CE llegaron a la cima. La inteligencia emocional puede desempeñar un papel importante en la capacidad para adquirir conocimiento tácito. También puede afectar la manera como las personas llevan las relaciones íntimas.

La inteligencia emocional no es el opuesto de la inteligencia cognitiva, afirma Goleman. Algunas personas son sobresalientes en ambas, mientras otras tienen poco de las dos. Goleman agrega que la inteligencia emocional puede desarrollarse en la adolescencia intermedia, cuando maduran las partes del cerebro que controlan la manera como las personas se guían por las emociones. Los hombres y las mujeres parecen tener diferentes fortalezas emocionales. En una prueba de inteligencia emocional aplicada a 4,500 hombres y 3,200 mujeres, las mujeres obtuvieron puntajes más altos en empatía y responsabilidad social; los hombres, en tolerancia al estrés y autoconfianza (Murray, 1998). Diferentes tipos de tareas exigen diferentes tipos de inteligencia emocional.

La inteligencia emocional tiene eco en otras teorías y conceptos sobre el desarrollo: tiene un poco de las inteligencias intrapersonal e interpersonal propuestas por Wagner (remítase al capítulo 9) y también recuerda el pensamiento posformal al relacionar emoción y cognición.

Aunque la investigación apoya el papel de las emociones en el comportamiento inteligente, el concepto de inteligencia emocional genera controversia. Si es difícil evaluar la inteligencia cognitiva, puede ser aún más difícil medir la inteligencia emocional. En primer lugar, englobar las emociones puede ser engañoso. ¿Cómo evaluamos a alguien que puede manejar el temor pero no la culpa, o que puede enfrentar el estrés mejor que el aburrimiento? En consecuencia, la utilidad de cierta emoción puede depender de las circunstancias. Por ejemplo, la ira puede conducir a comportamientos destructivos o constructivos; la ansiedad puede alertar a una persona del peligro, pero también puede bloquear la acción efectiva (Goleman, 1995a). Además, la mayoría de los supuestos componentes de la inteligencia emocional habitualmente se consideran rasgos de la personalidad. Una investigación encontró que algunas mediciones objetivas de la inteligencia emocional, como se define en la actualidad, no son confiables, y aquellas que dependen de autclasificaciones son casi indistinguibles de las pruebas de personalidad (Davies, Stankov y Roberts, 1998).

En últimas, dejarse guiar por las emociones a menudo conduce a un juicio de valor. ¿Es más inteligente quien obedece o desobedece la autoridad? ¿Quién inspira a los demás o los explota? “Las habilidades emocionales y las intelectuales son moralmente neutras... Sin una brújula moral que guíe a las personas en el empleo de su talento, la inteligencia emocional puede ser empleada para el bien o para el mal” (Gibbs, 1995, p. 68). A continuación estudiaremos el desarrollo de esa “brújula moral” en la edad adulta.

inteligencia emocional

En la terminología de Salovey y Maller, capacidad para comprender y regular las emociones. Es un componente importante del comportamiento inteligente efectivo.

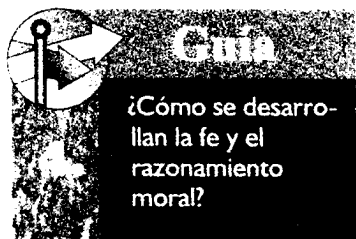
Considere lo siguiente...

- ¿En qué tipos de situaciones sería más útil el pensamiento posformal? Dé ejemplos específicos. Repita la operación para el conocimiento tácito y la inteligencia emocional.
- ¿Cuál es la perspectiva más útil para medir la inteligencia emocional: la objetiva o la subjetiva? ¿Por qué? Considere también la perspectiva de la inteligencia emocional en el desarrollo.

EVALUACIÓN

¿Puede usted...

- ✓ comparar varios puntos de vista teóricos de la cognición adulta?
- ✓ citar algunas críticas formuladas a los conceptos de pensamiento posformal e inteligencia emocional?



En la influyente teoría de Lawrence Kohlberg, el desarrollo moral de los niños y adolescentes es un proceso racional que acompaña a la madurez cognitiva. Los jóvenes progresan en el juicio moral a medida que superan el pensamiento egocéntrico y son capaces de producir pensamiento abstracto. No obstante, en la edad adulta, los juicios morales con frecuencia parecen más complejos; la experiencia y la emoción juegan un papel cada vez más importante. Veamos cómo aborda Kohlberg estos temas, y cómo los estudia Carol Gilligan, quien investigó el desarrollo moral en las mujeres y criticó los valores que subyacen en el núcleo de la teoría de Kohlberg.

Vida y aprendizaje: el papel de la experiencia en la teoría de Kohlberg

Según Kohlberg, el avance hacia el tercer nivel de razonamiento moral –moral posconvencional completamente guiada por principios– es una función de la experiencia (remítase al capítulo 11). La mayoría de las personas no alcanzan este nivel hasta los 20 años, si lo alcanzan. Aunque la conciencia cognitiva de principios morales más elevados con frecuencia se desarrolla en la adolescencia, es característico que las personas no se comprometan con tales principios hasta la edad adulta (Kohlberg, 1973). Dos experiencias que estimulan el desarrollo moral de los adultos jóvenes son encontrar valores en conflicto fuera del hogar (como sucede en la universidad o en el ejército, o algunas veces en viajes al extranjero) y ser responsable del bienestar de los demás (como en la paternidad).

La experiencia conduce a los adultos a reevaluar sus criterios sobre lo bueno y lo justo. Algunos adultos ofrecen con espontaneidad experiencias personales como razones para sus respuestas a los dilemas morales. Por ejemplo, es más probable que las personas que han padecido cáncer, o cuyos parientes o amigos lo han padecido, excusen a un hombre que roba un medicamento costoso para salvar a su esposa moribunda y que expliquen esta posición en términos de su experiencia (Bielby y Papalia, 1975). Las experiencias de Arthur Ashe en un entorno bastante competitivo, capitaneando el equipo de Copa Davis de los Estados Unidos, lo llevaron a ser más activo y a tomar la vocería para pedir la terminación del *apartheid* en Sudáfrica. Tales experiencias, muy influenciadas por la emoción, permiten replantear ciertos temas que no podrían replantearse mediante análisis impersonales e hipotéticos, y es muy probable que ayuden a las personas a comprender los puntos de vista de los demás.

En cuanto a los juicios morales, las etapas cognitivas no abarcan todos los aspectos. De hecho, es poco probable que algunas personas cuyo pensamiento todavía es egocéntrico tomen decisiones morales en un nivel posconvencional; incluso algunos que pueden pensar en forma abstracta quizá no logren el nivel más elevado de desarrollo moral a menos que la experiencia sea igual a la cognición. Muchos adultos capaces de pensar por sí mismos no se salen de un molde convencional a menos que su experiencia los haya preparado para este cambio. Además, la experiencia se interpreta en un contexto cultural.

Diferencias culturales

En Israel, las personas nacidas y criadas en un kibbutz (granja colectiva o asentamiento industrial) están imbuidas de la perspectiva socialista. ¿Qué puntaje obtiene tal persona en un dilema como el problema de Heinz, que sopesa el valor de la vida humana frente al derecho de un farmacéutico a cobrar lo que quiera en esas circunstancias? Los entrevistadores que utilizan el manual de puntajes estandarizados de Kohlberg encuentran dificultades al tratar de clasificar la siguiente respuesta:

Los medicamentos deben estar disponibles para los que los necesiten; el farmacéutico no debe tener el derecho a decidir por sí mismo... la comunidad o la sociedad entera deben tener el control de los medicamentos.

EVALUACIÓN

¿Puede usted...

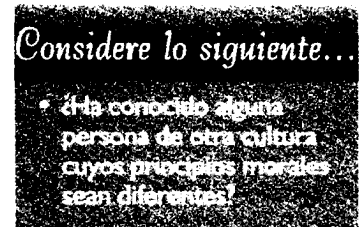
- ✓ dar ejemplos del papel que cumple la experiencia en el desarrollo moral de los adultos?

Respuestas como ésta fueron apareadas con declaraciones sobre la importancia de obedecer la ley y, en consecuencia, confundieron a los entrevistadores, que las asociaron con la etapa 4 de razonamiento convencional o la situaron en transición entre las etapas 4 y 5. Sin embargo, desde la perspectiva de un habitante de un kibbutz israelí, tal respuesta puede representar un olvido del principio moral posconvencional de la descripción de la etapa 5 de Kohlberg. Si pertenecer a un kibbutz es visto como un compromiso frente a ciertos valores sociales, que incluyen la cooperación y la igualdad para todos, entonces la preocupación por mantener el sistema quizá no sea meramente por su propio bien sino un reclamo para proteger esos principios (Snarey, 1985).

Cuando los dilemas morales se probaron en India, los monjes budistas de Ladakh, un enclave tibetano, obtuvieron menores puntajes que los laicos. En apariencia el modelo de Kohlberg, aunque capta elementos convencionales y preconconvencionales del pensamiento budista, era inadecuado para comprender los principios posconvencionales budistas de cooperación y no violencia (Gielen y Kelly, 1983). Así mismo, la cultura india tiende a no responsabilizar a las personas por transgresiones provocadas por fuerzas externas. Cuando se cuenta la historia de un hombre que golpeó a dos extranjeros con una revista enrollada porque se burlaron de su deformidad facial, los hindúes presentes tienen más probabilidad que los estadounidenses de excusar el comportamiento del hombre deformado, debido al impulso emocional (Bersoff y Miller, 1993).

El dilema de Heinz fue revisado para utilizarlo en Taiwan. En la nueva versión, un tendero no da *alimento* a un hombre para su esposa enferma. Esta versión parecería increíble a los chinos, quienes están más acostumbrados a escuchar a un tendero que en tal situación dice: "Usted debe permitir que las personas dispongan de las cosas, así tengan dinero o no" (Wolf, 1968, p. 21).

Mientras el sistema de Kohlberg se basa en la justicia, el carácter chino se inclina hacia la conciliación y la armonía. En el formato de Kohlberg, quienes respondían tomaban una decisión disyuntiva basada en su propio sistema de valores. En la sociedad china, las personas enfrentadas a dilemas morales los discuten abiertamente, se guían por las normas de la comunidad e intentan encontrar una manera de resolver el problema de modo que agrade, tanto como sea posible, a las partes. En Occidente, una persona buena puede ser castigada si infringe la ley, aunque sea forzada por las circunstancias. Los chinos no están acostumbrados a leyes aplicadas universalmente, sino que prefieren guiarse por las decisiones de un juez justo (Dien, 1982).



Séptima etapa

Kohlberg, poco antes de su muerte en 1987, propuso una séptima etapa de razonamiento moral que va más allá de las consideraciones de justicia y tiene mucho en común con el concepto de autotranscendencia de las tradiciones orientales. En la séptima etapa, los adultos reflexionan sobre la pregunta "*¿por qué ser moral?*" (Kohlberg y Ryncarz, 1990, p. 192; el subrayado es nuestro). La respuesta, dijo Kohlberg, se basa en lograr una perspectiva cósmica: "un sentido de unidad con el cosmos, la naturaleza o Dios", el cual permite que una persona comprenda aspectos morales "desde el punto de vista del universo en conjunto" (Kohlberg y Ryncarz, 1990, pp. 191, 207). Al experimentar la unidad con el universo, las personas comprenden que todo está relacionado: las acciones de una persona afectan todo y a otras personas, así como las consecuencias también repercuten en esa persona.

Esta idea fue expresada con elocuencia en una carta escrita a mediados del siglo XIX por el jefe indio americano Seattle, líder de los suquamish y duwamish, cuando el gobierno de los Estados Unidos quiso comprar las tierras de la tribu:

Nosotros somos parte de la Tierra y ella es parte de nosotros... El hombre no teje la tela de la vida; es sólo una hebra de ésta. Cualquier cosa que haga a la tela, se la hace a sí mismo En consecuencia, si les vendemos nuestras tierras, ámenlas como nosotros las hemos amado. Cuidenlas como nosotros las hemos cuidado... así como nosotros somos partes de las tierras, ustedes también son parte de ellas. Todos somos hermanos después de todo (Jefe Seattle, citado en Campbell y Moyers, 1988, pp. 34-35).

Alcanzar una perspectiva así es tan difícil que Campbell mismo tenía dudas acerca de si llamarla una etapa del desarrollo; además, había explorado poco en la investigación. Campbell notó que esta perspectiva corría paralela a la etapa más madura de fe identificada por el teólogo James Fowler (1981) (véase sección 13-2), en la cual "uno experimenta una unidad con las últimas condiciones del ser y la vida de uno" (Kohlberg y Ryncarz, 1990, p. 202).

Profundización

Sección 13-2

Desarrollo de la fe durante la vida

¿Puede estudiarse la fe desde una perspectiva de desarrollo? Sí, según James Fowler (1981, 1989), quien definió la fe como una manera de comprender o conocer el mundo. Para averiguar cómo llega una persona a este conocimiento, Fowler y sus estudiantes de la Escuela de teología de Harvard entrevistaron a más de 400 personas de todas las edades en diversos contextos étnicos, educativos y socioeconómicos, y de varios credos religiosos o seculares.

La teoría de Fowler se enfoca en la *forma* de la fe, no en su contenido u objetivo; no está limitada a ningún sistema de creencia particular. La fe puede ser religiosa o no religiosa: las personas pueden tener fe en Dios, en la ciencia, en la humanidad o en una causa que tiene valor para ellos y que da sentido a sus vidas.

Según Fowler, la fe se desarrolla, al igual que otros aspectos de la cognición, a través de la interacción de la persona que madura y el entorno. Como en otras teorías de etapas, las propuestas por Fowler van en secuencia, y se desarrollan sobre aquellas que ya han sido superadas. Las nuevas experiencias (crisis, problemas o revelaciones) que desafían o trastornan el equilibrio de una persona pueden impulsar a saltar de una etapa a la siguiente. Las edades en que ocurren estas transiciones son variables, y algunas personas nunca alcanzan determinada etapa.

Las etapas de Fowler corresponden casi a las descritas por Piaget, Kohlberg y Erikson, y a las "eras" del desarrollo psicosocial descritas por Daniel Levinson (véase capítulo 14). Según Fowler, los comienzos de la fe se sitúan en los 18 o 24 meses de edad después de que los niños tienen conocimiento de sí mismos, empiezan a utilizar el lenguaje y el pensamiento simbólico y han desarrollado lo que él denominó *confianza básica*: sentido de que sus necesidades serán satisfechas por otros más poderosos.

- **Etapa 1: fe proyectiva intuitiva** (edades: 18 a 24 meses hasta los 7 años). A medida que los niños luchan por comprender las fuerzas que controlan su mundo, se forman imágenes poderosas, fantasiosas, a menudo terribles y algunas veces permanentes de Dios, el cielo y el infierno, sacadas de las historias que los adultos les leen. Con frecuencia estas imágenes son irracionales puesto que, en la etapa preoperacional, los niños tienden a confundir la causa y el efecto, y pueden tener dificultades para distinguir entre realidad y fantasía. Todavía egocéntricos, se les dificulta distinguir el punto de vista de Dios del propio punto de vista de sus padres. Piensan en Dios principalmente en términos de obediencia y castigo.
- **Etapa 2: fe literal mítica** (edades: 7 a 12 años). En esta etapa los niños son más lógicos y empiezan a desarrollar una visión más coherente del universo. Como to-

davía no son capaces de producir pensamiento abstracto, tienden a tomar literalmente los símbolos e historias religiosas a medida que adoptan las creencias y costumbres de la familia y la comunidad. Ahora pueden comprender que Dios tiene una perspectiva más allá de la suya, que tiene en cuenta las intenciones y los esfuerzos de las personas. Creen que Dios es bueno y que las personas obtienen lo que se merecen.

- **Etapa 3: fe convencional sintética** (adolescencia o un poco más allá). Los adolescentes, capaces de producir pensamiento abstracto, empiezan a formar ideologías (sistemas de creencias) y a comprometerse con ideales. A medida que buscan la identidad, buscan también una relación más personal con Dios. No obstante, su identidad no descansa sobre bases firmes y acuden a los demás (habitualmente los pares) en busca de autoridad moral. Su fe no admite dudas y está de acuerdo con las normas de la comunidad. Esta etapa es característica de los seguidores de religiones organizadas; cerca de 50% de los adultos nunca pueden avanzar más allá.
- **Etapa 4: fe reflexiva individual** (edades: 20 a 25 años o más). Los adultos que alcanzan esta etapa posconvencional examinan su fe de modo crítico y piensan en sus propias creencias, sin tener en cuenta la autoridad externa y las normas del grupo. Puesto que los adultos jóvenes están muy preocupados por la intimidad, con frecuencia esta etapa está marcada por el divorcio, la muerte de algún amigo o algún otro evento estresante.
- **Etapa 5: fe conjuntiva** (adulthood intermedia o más allá). Las personas de edad mediana son más conscientes de los límites de la razón. Reconocen las paradojas de la vida y las contradicciones, y con frecuencia enfrentan conflictos entre satisfacer sus propias necesidades y sacrificarse por los demás. Cuando empiezan a vislumbrar la muerte, pueden lograr una profunda comprensión y aceptación integrando en su fe aspectos de sus primeras creencias.
- **Etapa 6: fe universalizadora** (adulthood tardía). En esta extraña y última categoría, Fowler situó líderes espirituales y morales como Mahatma Gandhi, Martin Luther King y la madre Teresa, cuya visión amplia y compromiso con el bienestar de toda la humanidad inspira profundamente a los demás. Consumidos por un sentido de "participación en un poder que transforma y dignifica al mundo", parecen "más lúcidos, más sencillos y, sin embargo, de algún modo más humanos que el resto de nosotros" (Fowler, 1981 p. 201). Debido a que desafían el orden establecido, con frecuencia son mártires, y aunque aman la vida, no se aferran a ella. Esta etapa es paralela a la séptima etapa de desarrollo propuesta por Kohlberg.



Por ser uno de los primeros investigadores en estudiar sistemáticamente cómo se desarrolla la fe, Fowler ha tenido gran impacto; su trabajo ha sido lectura obligatoria en muchas escuelas de teología. Pero también ha sido criticado (Koenig, 1994). Los críticos afirman que el concepto de Fowler riñe con las definiciones convencionales, las cuales implican aceptación, no introspección. Rechazan su énfasis en el conocimiento cognitivo y argumentan que subestima la madurez de una fe incuestionable, sólida y sencilla (Koenig, 1994). También dudan de si la fe se desarrolla en etapas universales, por lo menos en las que identificó Fowler. Él mismo ha advertido que sus etapas avanzadas no deben ser vistas como mejores o más verdaderas que otras, aunque en su etapa más elevada describe personas que son ejemplos morales y espirituales.

La muestra de Fowler no fue seleccionada aleatoriamente, sino que fue conformada por voluntarios pagos que vivían en ciudades estadounidenses que tienen importantes universidades o que vivían cerca de ellas. En consecuencia, los resultados pueden ser más representativos de personas que tienen inteligencia media y educación superior (Koenig, 1994). Ni siquiera los resultados son repre-

sentativos de las culturas no occidentales. Así mismo, la muestra inicial incluía pocas personas mayores de 60 años. Para remediar estas limitaciones, Richard N. Shulik (1988) entrevistó a 40 adultos mayores y encontró una fuerte relación entre sus etapas de fe y los niveles de desarrollo moral de Kohlberg. Sin embargo, también halló que las personas ancianas situadas en niveles intermedios de desarrollo de la fe tenían menos probabilidad de deprimirse que las personas ancianas situadas en etapas más elevadas o menos elevadas. Quizá las personas que tenían una cognición más avanzada fuesen más conscientes de los cambios asociados al envejecimiento. Por consiguiente, la teoría de Fowler quizá no dé mucha importancia al valor de adaptación de las creencias religiosas convencionales para muchos ancianos (Koenig, 1994; véase sección 18-1, capítulo 18).

Algunas de estas críticas recuerdan las formuladas contra otros modelos de desarrollo de toda la vida. Las muestras iniciales de Piaget, Kohlberg y Erikson tampoco fueron seleccionadas aleatoriamente. Se necesita mayor información para confirmar, modificar o ampliar la teoría de Fowler, en especial para culturas no occidentales.

Teoría de Gilligan: desarrollo moral de las mujeres

Debido a que los estudios originales de Kohlberg se hicieron con varones –jóvenes y adultos–, Carol Gilligan (1982, 1987a, 1987b) ha argumentado que su sistema se ocupa más de los “valores masculinos” (justicia y rectitud) que de los valores “femeninos” (compasión, responsabilidad y cuidados). Según Gilligan, el dilema moral importante para una mujer es el conflicto entre sus propias necesidades y las de los demás. Mientras la mayoría de las sociedades esperan juicios de afirmación e independencia de los hombres, de las mujeres esperan autosacrificio y preocupación por los demás.

Para averiguar cómo son las selecciones morales de las mujeres, Gilligan (1982) entrevistó a 29 mujeres embarazadas sobre su decisión de continuar o terminar el embarazo. Estas mujeres veían la moral en términos de egoísmo frente a responsabilidad, definida como la obligación de brindar cuidados y evitar lastimar a los demás. Gilligan concluyó que las mujeres piensan menos en la justicia y la rectitud abstractas que los hombres, y más en las responsabilidades frente a personas específicas (en la tabla 13-1 aparecen los niveles de desarrollo moral en las mujeres propuestos por Gilligan).

¿Ha confirmado otra investigación diferencias de género en el razonamiento moral? Algunos estudios basados en los dilemas de Kohlberg han mostrado diferencias en los niveles alcanzados por hombres y mujeres; diferencias que coherentemente favorecen a los hombres. No obstante, un análisis a gran escala que compara los resultados de muchos estudios no encontró diferencias significativas en las respuestas de hombres y mujeres a los dilemas de Kohlberg a lo largo del ciclo vital (L. J. Walker, 1984). En los pocos estudios en que los hombres obtienen puntajes ligeramente mayores, los resultados no estaban claramente relacionados con el género, puesto que los hombres en la mayoría de los casos estaban mejor educados y tenían mejores trabajos que las mujeres. Un estudio más reciente con estudiantes masculinos y femeninos de educación superior no encontró evidencia de que el pensamiento de los hombres sea más de principios y el de las mujeres más orientado hacia las relaciones (Orr y Luszcz, 1994). En consecuencia, la fuerza de la evidencia

Considere lo siguiente...

- ¿Cuáles cree que son (si cree) las mayores prioridades morales: justicia y rectitud o compasión y cuidado?
- En su opinión, ¿es necesaria la fe en un ser divino para llevar una vida moral?

Tabla 13-1 Niveles de desarrollo moral en las mujeres, propuestos por Gilligan

Etapa	Descripción
Nivel 1: orientación hacia la supervivencia individual	La mujer se concentra en sí misma, en lo que es práctico y en lo que es mejor para ella.
<i>Transición 1: del egoísmo a la responsabilidad</i>	La mujer descubre su relación con los demás y cree que la elección responsable debería hacerse en términos de las demás personas (incluido su bebé no nacido), así como en ella misma.
Nivel 2: bondad como autosacrificio	Esta sabiduría convencional femenina exige sacrificar los deseos propios de la mujer en favor de lo que otras personas desean, y piensan de ella. Se considera responsable de las acciones de los demás, mientras los otros son responsables de sus propias elecciones. Está en una posición dependiente, en la cual sus esfuerzos indirectos para ejercer control con frecuencia se tornan en manipulación, algunas veces a través del sentimiento de culpa.
<i>Transición 2: de la bondad a la verdad</i>	La mujer evalúa sus decisiones no sobre la base de cómo reaccionarán los demás ante éstas, sino de sus intenciones y las consecuencias de sus acciones. La mujer desarrolla un nuevo juicio que tiene en cuenta sus propias decisiones y las de los demás. Desea ser "buena" siendo responsable de los demás, pero también desea ser "honesta" al ser responsable consigo misma. La supervivencia se convierte en una preocupación importante.
Nivel 3: moral de la no violencia	Al elevar el precepto de no lastimar a nadie, incluida ella misma, a un principio que gobierna todo el juicio y la acción moral, la mujer establece una "igualdad moral" entre ella y los demás. En ese momento es capaz de asumir la responsabilidad de la elección en los dilemas morales.

Fuente: Basada en Gilligan, 1982.

no parece apoyar ninguno de los puntos de vista originales de Gilligan: un sesgo machista en la teoría de Kohlberg o una perspectiva femenina distinta en la moral (L. Walker, 1995). En un estudio, los investigadores preguntaron a estudiantes de educación superior acerca de la moral del comportamiento sexual que podría conducir a la transmisión de ETS. Los investigadores clasificaron las respuestas según las etapas de Kohlberg y el concepto de orientación moral de Gilligan (justicia y rectitud frente a cuidado y responsabilidad). No hubo significativas diferencias de género (Jadack, Hyde, Moore y Keller, 1995).

En su última investigación, Gilligan describió el desarrollo moral de hombres y mujeres como un proceso que evoluciona hasta más allá del razonamiento abstracto. En estudios en los que se utilizan dilemas morales de la vida real (por ejemplo, si el amante de una mujer debe confesar la aventura al esposo de ella) en vez de dilemas hipotéticos, como los de Kohlberg, Gilligan y sus colegas encontraron que, a los veinte años, muchas personas se sentían insatisfechas con una lógica moral estrecha y eran capaces de vivir en contradicciones morales (Gilligan, Murphy, y Tappan, 1990). Parece que si la "voz diferente" en la primera investigación de Gilligan refleja un sistema de valores alternativo, no está basado en el género. Al mismo tiempo, con la inclusión de su séptima etapa, el pensamiento de Kohlberg evolucionó hacia un punto de mayor acercamiento a Gilligan. Ahora, ambas teorías ponen la responsabilidad frente a los demás en el nivel más elevado de pensamiento moral y reconocen la importancia de que los dos sexos se relacionen con otras personas, así como de la compasión y los cuidados.

EVALUACIÓN

¿Puede usted...

- ✓ comparar la séptima etapa propuesta por Kohlberg con la etapa más elevada de desarrollo de la fe en Fowler?
- ✓ establecer la posición original de Gilligan sobre diferencias de género en el desarrollo moral y resumir los resultados de la investigación en ese tema?

Educación y trabajo



¿Cómo inciden el trabajo y el mayor grado de educación en el desarrollo cognitivo?

Las elecciones educativas y profesionales después de la escuela secundaria son producto del desarrollo cognitivo de los primeros años y, con frecuencia, representan oportunidades de mayor crecimiento cognitivo. En la actualidad, 2 de cada 3 graduados de la escuela secundaria ingresan directamente a la educación superior, de los cuales casi dos terceras partes van a instituciones tecnológicas y el resto asiste a institutos técnicos. La mayoría de quienes completan su primer año de estudios se gradúa. En 1998, el 31% de graduados de la escuela secundaria entre 25 y 29 años había completado por lo menos cuatro años de educación superior (NCES, 1999). La mayoría de los adultos jóvenes que no ingresaron a la educación superior,

o no la terminaron, ingresaron al mercado laboral, pero muchos regresaron más tarde a terminar su carrera. En 1997, cerca de 36% de estudiantes universitarios tenían 25 años o más (U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, 1999).

Para los jóvenes que están en transición de la adolescencia a la edad adulta, la exposición a un nuevo entorno educativo o laboral, algunas veces lejos del hogar, ofrece una oportunidad de mejorar las capacidades, poner en duda supuestos mantenidos durante mucho tiempo e intentar buscar nuevas maneras de ver el mundo. Para el creciente número de estudiantes de edades no tradicionales, la educación universitaria o en el sitio de trabajo puede reavivar la curiosidad intelectual, mejorar las oportunidades de empleo y las habilidades laborales.

Crecimiento cognitivo en la educación superior

La educación superior puede ser una época de descubrimiento intelectual y crecimiento personal. Los estudiantes cambian como respuesta ante el currículo –que ofrece nuevas perspectivas y nuevas maneras de pensar–, ante otros estudiantes que desafían valores y puntos de vista largamente mantenidos, ante la cultura estudiantil –diferente de la cultura de la sociedad en conjunto– y ante los profesores, que proporcionan nuevos modelos de papeles.

La elección de una carrera puede representar el ejercicio de un interés apasionado o el preludio de una carrera futura; también puede afectar los patrones de pensamiento. En un estudio longitudinal con 165 estudiantes de pregrado, los estudiantes de primer año de ciencias, humanidades y ciencias sociales mostraron mejoramiento en el razonamiento diario para el último año, pero los diferentes cursos de estudio promovieron diferentes clases de razonamiento. El entrenamiento en las ciencias sociales mejoró el razonamiento *estadístico y metodológico*, la capacidad para generalizar patrones; los estudiantes de humanidades y ciencias naturales tenían mejor razonamiento *condicional*, lógica deductiva formal, como la empleada en programación de computadores y matemáticas. Estos dos grupos también mejoraron en razonamiento verbal, capacidad para reconocer argumentos, evaluar evidencias y detectar analogías (Lehman y Nisbett, 1990).

Además de mejorar las capacidades de razonamiento, la experiencia universitaria puede conducir a un cambio fundamental en la manera de pensar de los estudiantes. En un estudio ya clásico, que presagiaba la investigación actual sobre el desplazamiento hacia el pensamiento posformal, William Perry (1970) entrevistó a 67 estudiantes de Harvard y Radcliffe durante los años de pregrado y encontró que su pensamiento avanzaba de la *rigidez* a la *flexibilidad* y, en últimas, hacia los *compromisos adquiridos con libertad*. Muchos estudiantes llegan a la universidad con ideas rígidas acerca de la verdad, y sólo pueden concebir el lado “correcto” de una respuesta. A medida que empiezan a encontrar una amplia gama de ideas y puntos de vista, afirmaba Perry, se ven invadidos por la incertidumbre. Sin embargo, consideran transitoria esta etapa y esperan aprender la “respuesta correcta” con el tiempo. Después comprenden que el conocimiento y los valores son relativos, reconocen que las diferentes sociedades e individuos tienen sus propios sistemas de valores. Ahora descubren que sus opiniones sobre muchos temas son tan válidas como las de los demás, e incluso las del padre o el profesor, pero no pueden hallar significado ni valor en este laberinto de sistemas y creencias. El caos ha remplazado al orden. Por último, logran el *compromiso con el relativismo*:

Es probable que los estudiantes especializados en anatomía mejoren su razonamiento deductivo y la capacidad de examinar la evidencia.



Considere lo siguiente...

- A partir de su observación, ¿el pensamiento característico de los estudiantes universitarios parece seguir las etapas destacadas por Perry?

elaboran sus propios juicios y escogen sus propias creencias y valores a pesar de la incertidumbre y el reconocimiento de otras posibilidades válidas.

¿Pueden los estudiantes universitarios aprender a usar el pensamiento posformal? Sinnott (1998) ha desarrollado métodos específicos para hacerlo: creación conjunta del sistema de calificación, exposición de diversas maneras de diseñar un proyecto de investigación, debate de temas fundamentales sobre el significado de la vida, presentación de argumentos en un juicio simulado y búsqueda de varias explicaciones para un evento son algunas de la muchas maneras que tienen los instructores para ayudar a los estudiantes a reconocer que hay más de una manera de examinar un problema, de apreciar la lógica de varios sistemas y comprender la necesidad última de comprometerse con uno.

Se estima que una tercera parte de estudiantes universitarios de tiempo completo y dos terceras partes de medio tiempo trabajan para ayudar a pagar sus estudios. ¿Cómo afecta el desarrollo cognitivo el hecho de estudiar y trabajar? Un estudio longitudinal realizado en 16 estados siguió, durante los primeros tres años de universidad, a una muestra aleatoria de estudiantes de primer año que ingresaron a la universidad cuando tenían 23 y 24 años. Cada año los estudiantes respondían pruebas de comprensión de lectura, razonamiento matemático y pensamiento crítico. Durante los primeros dos años, el trabajo en el campus o fuera de éste tuvo poco o ningún efecto sobre los resultados de las pruebas. Para el tercer año, el trabajo parcial tuvo un efecto positivo, quizás porque el empleo obligó a los estudiantes a organizar su tiempo eficientemente y a aprender mejores hábitos de trabajo. Sin embargo, trabajar en el campus más de 15 horas a la semana o fuera de éste más de 20 horas semanales tendía a causar un impacto negativo (Pascarella, Edison, Nora, Hagedorn y Terenzini, 1998).

Complejidad cognitiva del trabajo

La naturaleza del trabajo es variable. Durante la década de 1980, por primera vez hubo más estadounidenses en puestos técnicos, ejecutivos y profesionales (casi 1 de cada 3 trabajadores) que en la fabricación o el transporte de bienes (1 de cada 5 trabajadores) (U.S. Bureau of the Census, 1990). Los contratos laborales son más variados y menos estables. Cada vez más adultos son trabajadores independientes, trabajan en el hogar, son teletrabajadores o actúan como contratistas independientes (Clay, 1998; McGuire, 1998). En mayo de 1997, casi 27% de los empleados de los Estados Unidos tenían horarios de trabajo flexibles (Bureau of Labor Statistics, 1998).

¿Cambian las personas debido a la clase de trabajo que realizan? Algunas investigaciones afirman que sí: las personas parecen crecer en trabajos exigentes, la clase de trabajo que prevalece cada vez más en la actualidad.

Una combinación de estudios transversales y longitudinales (Kohn, 1980) reveló la influencia recíproca entre la **complejidad sustantiva** del trabajo (grado de juicio y pensamiento independiente exigido) y la flexibilidad de una persona para enfrentar las exigencias cognitivas. Las personas que realizan un trabajo más complejo tienden a ser pensadores más flexibles, y es probable que los pensadores más flexibles hagan trabajos más complejos.

Esta relación circular puede comenzar temprano. "Los niños procedentes de familias culturalmente privilegiadas desarrollan habilidades y otras cualidades que les permiten ser ubicados en situaciones y grupos de clase relativamente complejos y exigentes, que a su vez contribuyen a desarrollar más la flexibilidad intelectual" (Smelser, 1980, p. 16). En la edad adulta, se amplía la brecha entre los pensadores flexibles y los inflexibles. Los pensadores flexibles ocupan cargos cada vez más complejos, mientras que las personas de menor flexibilidad ocupan cargos menos complejos, y sus capacidades cognitivas crecen más lentamente o no crecen (Kohn, 1980).

¿Por qué la complejidad del trabajo está asociada al crecimiento cognitivo? En una sociedad en que el trabajo desempeña un papel esencial en la vida de las personas, el dominio de tareas complejas puede dar confianza a los trabajadores para resolver problemas, abrir sus mentes a nuevas experiencias y estimularlos a ser más independientes.

La investigación sobre el cerebro brinda luces acerca de cómo enfrentan las personas el trabajo complejo. El desarrollo completo de los lóbulos frontales du-

complejidad sustantiva

Grado de pensamiento y juicio independientes que exige el trabajo de una persona.

EVALUACIÓN

¿Puede usted...

- ✓ decir cómo afectan al desarrollo cognitivo la universidad y el trabajo mientras se está en la universidad?
- ✓ resumir los cambios normales en el sitio de trabajo?
- ✓ explicar la relación entre complejidad sustantiva del trabajo y desarrollo cognitivo?

rante la edad adulta temprana puede dotar a las personas de la capacidad para manejar varias tareas al mismo tiempo. Las imágenes de resonancia magnética revelan que la parte más frontal de los lóbulos frontales –la *corteza prefrontal frontopolar*, mucho más desarrollada en los seres humanos que en otros primates– cumple una función especial en la resolución y la planeación de problemas. La corteza prefrontal frontopolar entra en acción cuando una persona necesita dejar en suspenso una tarea que no ha finalizado y desplazar su atención a otra. Este proceso se denomina *ramificación*. La corteza prefrontal frontopolar permite que un trabajador mantenga la primera tarea en la memoria de trabajo mientras atiende la segunda; por ejemplo, retomar la lectura de un informe después de ser interrumpido por una llamada telefónica (Koechlin, Basso, Pietrini, Panzer y Grafman, 1999).

El desarrollo cognitivo no se detiene al final de la jornada laboral. Según la **hipótesis de rebosamiento**, las ganancias cognitivas del trabajo se trasladan a las horas en que no se trabaja. Los estudios apoyan esta hipótesis: la complejidad sustantiva del trabajo influye mucho en el nivel intelectual de las actividades de tiempo libre (Kohn, 1980; K. Miller y Kohn, 1983).

Trabajo y edad

¿Qué tan bien realizan el trabajo los adultos jóvenes comparados con los adultos mayores? ¿Afecta la edad la capacidad de manejar cierto tipo de trabajos?

En general, el desempeño mejora con la edad, por lo menos hasta la edad madura; algunos trabajadores continúan incrementando su productividad hasta la edad avanzada (véase capítulo 18). Las diferencias de edad pueden depender de cómo se mide el desempeño y de las exigencias de un tipo específico de trabajo. Es probable que un trabajo que requiere respuestas rápidas sea hecho mejor por una persona joven; un trabajo que dependa de la precisión, del ritmo seguro y del juicio maduro quizá sea mucho mejor realizado por una persona mayor (Forteza y Prieto, 1994; Warr, 1994). Un factor clave puede ser la experiencia y no la edad: cuando las personas mayores se desempeñan mejor, quizás se deba a que han estado más tiempo realizando ese trabajo o uno semejante (Warr, 1994).

Las actitudes hacia el trabajo pueden afectar el desempeño. Los adultos jóvenes tienden a estar menos satisfechos con su trabajo que los mayores (Salthouse y Maurer, 1996); están menos involucrados en su trabajo, menos comprometidos con sus empleadores, menos bien pagos y es más probable que cambien de trabajo. Los adultos jóvenes pueden tener metas y expectativas más elevadas y quizá miren sus trabajos más críticamente; puesto que aún están empezando sus carreras, son más atractivos para los empleadores, y pueden cambiar de empresa o de carrera con más facilidad que los trabajadores mayores (Forteza y Prieto, 1994; Rhodes, 1983; Warr, 1994).

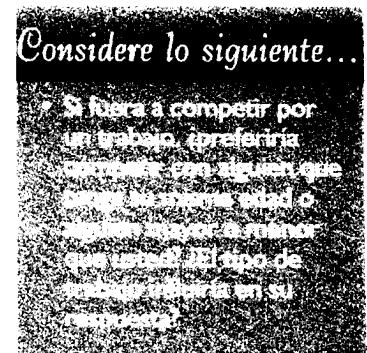
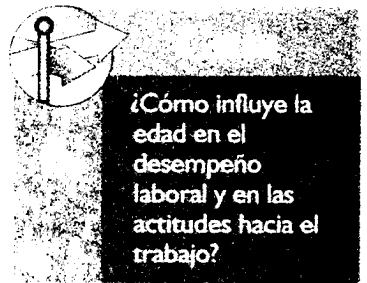
De nuevo, debemos ser cuidadosos al sacar conclusiones de estudios transversales. Por ejemplo, el compromiso de las personas mayores ante la ética del trabajo (la idea de que trabajar duro forja el carácter) puede reflejar una diferencia entre cohortes, y no cuánto ha vivido una persona (Warr, 1994). Así mismo, quizá haya diferencia de desarrollo en la importancia relativa de ciertos *aspectos* del trabajo. Los trabajadores más jóvenes tienden a estar más satisfechos si reciben reconocimiento y se llevan bien con supervisores y colegas, mientras los trabajadores mayores están más preocupados por el pago y el tipo de trabajo que realizan (Forteza y Prieto, 1994). Un estudio longitudinal realizado durante cuatro años en los países bajos se concentró en el valor variable que los adultos jóvenes dan a su trabajo. A medida que los participantes (entre 18 y 26 años) tenían más edad, la motivación intrínseca que encontraban en sus trabajos era más importante para ellos, en tanto que disminuía el valor del estatus, el dinero y el contacto social (van der Velde, Feij y van Emmerick, 1998).

Educación en el sitio de trabajo y alfabetización adulta

Cerca de 38% de los adultos de los Estados Unidos participan en actividades educativas de tiempo parcial. Tres de cada cuatro participantes están entre 25 y 54 años, y cerca de 3 de cada 4 toman cursos para mejorar o progresar en su trabajo. Mucha de esta educación relacionada con el trabajo está patrocinada por el empleador (Kopka, Schantz y Korb, 1998), por una buena razón: más de 40% de la

hipótesis de rebosamiento

Existe una correlación positiva entre la intelectualidad del trabajo y de las actividades de tiempo libre porque el aprendizaje del trabajo se traslada al tiempo libre.





¿Cómo ayuda la educación continuada de los adultos a satisfacer las demandas del sitio de trabajo?

alfabetización

En el adulto, capacidad de utilizar información escrita e impresa para desempeñarse en la sociedad, lograr metas y desarrollar conocimiento y potencial.

EVALUACIÓN

¿Puede usted...

- ✓ analizar la relación entre edad y desempeño del trabajo?
- ✓ explicar la necesidad de educación en el sitio de trabajo?
- ✓ establecer la relación entre alfabetización y estatus ocupacional?



¿Cómo afectan el género y los factores étnicos los logros educativos y profesionales?

fuerza laboral y más de 50% de los graduados de secundaria carecen de las habilidades básicas necesarias en sus trabajos, según una encuesta aplicada por el gobierno a más de 40 empleadores públicos y privados en una variedad de campos. Los empleadores dicen que la educación en el sitio de trabajo es beneficiosa porque fortalece la moral y aumenta la calidad del trabajo, mejora el equipo de trabajo y la solución de problemas, y proporciona mayor capacidad para enfrentar la nueva tecnología y otros cambios que ocurren en el sitio de trabajo. Los empleados también progresan en habilidades básicas como lectura, matemáticas y pensamiento crítico (Conference Board, 1999).

La **alfabetización** es un requisito fundamental para participar no sólo en el sitio de trabajo sino en todas las facetas de una sociedad moderna orientada hacia la información. Los adultos alfabetizados son aquellos que pueden utilizar información escrita e impresa para desempeñarse en la sociedad, lograr sus metas y desarrollar su conocimiento y potencial. A comienzos del siglo XX, una persona con cuarto grado de escolaridad era considerada letrada; en la actualidad, una persona graduada de la secundaria no es muy idónea.

Por lo menos 40 millones de adultos en los Estados Unidos (1 de cada 5) no pueden leer, escribir o efectuar operaciones aritméticas suficientemente bien para realizar varias tareas diarias: buscar información en un periódico o llenar un recibo de consignación. Otros 50 millones son parcialmente alfabetizados, según la National Adult Literary Service (Kirsch, Jenkins, Jungeblut y Kolstad, 1993).

Según una encuesta internacional sobre alfabetización de adultos realizada en 12 países industrializados⁷, la alfabetización estaba directamente relacionada con el estatus ocupacional y las ganancias; cuanto menos alfabetizados eran los trabajadores, tendían a desempeñar más trabajos manuales, mientras aquellos que tenían un nivel de alfabetización más elevado ocupaban puestos profesionales o gerenciales. Las personas que tenían el nivel más bajo de alfabetización tenían más probabilidad de estar desempleados o por fuera de la fuerza laboral que los mejor alfabetizados (Binkley, Matheson y Williams, 1997). Para quienes practican las pruebas en Estados Unidos, el único factor de mayor importancia en la alfabetización, en el estudio internacional, era el nivel de logro educativo; la disparidad basada en la educación fue mayor que en cualquier otro país. En Estados Unidos, los graduados universitarios se desempeñan mejor en las pruebas de lectoescritura que los graduados universitarios de cualquier otro país, excepto Bélgica; pero la deserción de secundaria en los Estados Unidos era mayor que en cualquier otro país, excepto Polonia (NCES, 1999).

En el mundo, cerca de mil millones de adultos son analfabetos. Las tasas de analfabetismo en el África subsahariana, los estados árabes y el sudeste asiático van de 43% a casi 50% (Unesco, 1998). El analfabetismo es muy común en las mujeres de los países en desarrollo, donde se considera que la educación no es importante para ellas. En 1990, la Organización de las Naciones Unidas puso en marcha programas de alfabetización en países en desarrollo como Bangladesh, Nepal y Somalia (Linder, 1990). En los Estados Unidos, la Ley de Alfabetización Nacional exige que los estados establezcan centros de entrenamiento en alfabetización con ayuda de fondos federales.

Aspectos sobre igualdad de oportunidades

Los vínculos entre capacidad cognitiva, logro educativo y oportunidad ocupacional son complejos y se complican más por factores como género y contexto étnico. A pesar de que las leyes ordenan la igualdad de oportunidad en el empleo, las minorías y las mujeres tienen más posibilidades de estar desempleadas, y tienden a ganar menos que los hombres blancos (en los capítulos subsiguientes se analizarán otros aspectos relacionados con el trabajo, como conflicto familia-trabajo, estrés ocupacional, desempleo y cambios de carrera).

⁷ Canadá, Alemania, Países Bajos, Polonia, Suecia, Suiza, Australia, Bélgica flamenca, Irlanda, Nueva Zelanda, Reino Unido y Estados Unidos.

Factores étnicos

A pesar de los grandes avances de los afroamericanos en logros educativos y el progreso constante de los hispanoamericanos desde comienzos de los años de 1970, su escolaridad, empleo y ganancias no han mantenido el ritmo de los estadounidenses blancos. Las razones son complejas.

En la actualidad, los afroamericanos tienen casi la misma probabilidad de terminar la escuela secundaria que los estadounidenses blancos; 88.2% de los negros entre 25 y 29 años tienen diplomas o certificados de equivalencia comparados con 93.6% de blancos y 62.8% de hispanos. No obstante, los estudiantes negros o hispanos de último año de secundaria, muchos de los cuales provienen de contextos pobres y asisten a escuelas de baja calidad, continúan rezagados (aunque menos que en los años de 1970) en evaluaciones nacionales sobre lectura, matemáticas y ciencias. Esto indica que, en promedio, están menos preparados que los compañeros de clase blancos para seguir estudios superiores.

Estudiantes de diversos contextos étnicos y con diferentes ingresos que están bien preparados académicamente para ingresar a la educación superior, y dan los pasos necesarios para solicitar el ingreso, tienen igual oportunidad de ser aceptados y se matriculan, pero los estudiantes negros e hispanos tienen menos probabilidad de permanecer en la universidad y obtener un título. Los blancos entre 25 y 29 años que han completado la escuela secundaria tienen aproximadamente el doble de probabilidad que los negros o hispanos de obtener un título de pregrado o uno más elevado (34.5% frente a 17.9%, y 16.5%, respectivamente, NCES, 1999).

Estas estadísticas tienen efectos prácticos. Además de ayudar al desarrollo cognitivo, la educación amplía las oportunidades de empleo y la posibilidad de ganar más. Incluso en una economía en expansión, a mediados de 1999, la tasa de desempleo para adultos de 25 años o más graduados de la escuela secundaria era el doble de la de los estudiantes con títulos en educación superior; para las deserciones escolares era el triple (Bureau of Labor Statistics, 1999d). Las ganancias medias de los graduados universitarios equivalían a casi el doble de las ganancias de los graduados de la escuela secundaria, US\$842 semanales frente a US\$481 (Bureau of Labor Statistics, 1999b). Al mismo tiempo, las tasas de desempleo para los afroamericanos (7.3%) e hispanoamericanos (6.8%) eran casi el doble de la de los blancos (3.8%). La tasa de desempleo para varones negros entre 16 y 19 años, muchos de los cuales eran desertores escolares, estaba cercana a 27% (Bureau of Labor Statistics, 1999d).

La pérdida de cargos bien remunerados en la industria y el desplazamiento a puestos de servicio mal pagos han sido financieramente desastrosos para los afroamericanos jóvenes que no tienen educación superior (Bernstein, 1995). En general, los hombres negros que trabajan tiempo completo ganan sólo 76.8% de lo que ganan los hombres blancos, y las mujeres negras ganan 85.5% de lo que ganan las mujeres blancas. Las ganancias medias de los hispanos (US\$387 semanales) son menores que las de los negros (US\$443) o los blancos (US\$560) (Bureau of Labor Statistics, 1999c). Incluso en los niveles profesionales más elevados, la disparidad de ingresos es grande. Los profesionales negros ganan sólo 79%, y las profesionales negras sólo 60% de lo que ganan los blancos en cargos semejantes (Federal Glass Ceiling Commission, 1995).

Género

En los años de 1970 las mujeres tenían menos probabilidad que los hombres de ir a la universidad, y menos probabilidad de terminarla. En la actualidad, las mujeres tienen más oportunidad de lograrlo. En 1988, el 29% de las mujeres entre 25 y 29 años tenían títulos universitarios frente a 25.6% de los hombres de su edad (Day y Curry, 1998). Durante la década de 1990, el número de hombres matriculados en universidades y escuelas secundarias había declinado uniformemente en relación con el número creciente de mujeres (Lewin, 1998; U. S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, 1999). No obstante, las mujeres todavía tienden a estudiar carreras tradicionalmente "femeninas", como educación, enfermería y psicología. La gran mayoría de los hombres estudia ingeniería,

informática y matemáticas, aunque la brecha de género en las ciencias sociales se ha invertido en los últimos 20 años (NCES, 1999).

Según el U. S. Department of Labor, Women's Bureau (1994), en los Estados Unidos 99% de las mujeres desempeñarán un trabajo pago en algún momento de su vida. El incremento del empleo femenino es un fenómeno internacional. Las tendencias a contraer matrimonio y tener hijos a una edad mayor, y a tener familias pequeñas, así como horarios flexibles y trabajo compartido, han facilitado a las mujeres de los países desarrollados buscar objetivos ocupacionales, aunque la mayoría de las madres continúan siendo las principales cuidadoras de sus hijos. Sin embargo, en especial durante los años de la crianza infantil, las mujeres de todo el mundo tienden a trabajar medio tiempo o a cumplir trabajos de servicios y de oficina de bajo estatus, en los cuales ganan menos que los hombres (Bruce, Lloyd y Leonard, 1995; O'Grady-LeShane, 1993; Naciones Unidas, 1991). En algunos países de Latinoamérica y el Caribe, la disparidad en los ingresos llega a 50% (Lim, 1996).

En los Estados Unidos, las posibilidades ocupacionales de las mujeres son más variadas que en el pasado, y sus ganancias relativas han mejorado a medida que muchas más mujeres han invadido campos tradicionalmente masculinos. Ahora las mujeres ocupan casi la mitad de todos los puestos ejecutivos, gerenciales, administrativos y profesionales (Bureau of Labor Statistics, 1999b), aunque las altas jerarquías empresariales, gubernamentales y profesionales todavía están dominadas por los hombres (Daily, Certo y Dalton, 1999; Federal Glass Ceiling Commission, 1995).

En promedio, por cada dólar que ganan los hombres, las mujeres que trabajan tiempo completo sólo ganan 76.5 centavos (Bureau of Labor Statistics, 1999c), y esta situación no es distinta para las mujeres que ocupan puestos profesionales y gerenciales. Aunque las ganancias de las mujeres que tienen educación superior (ajustadas a la inflación) se han elevado en casi 22% desde 1979, las ganancias reales de los hombres que tienen educación superior se han incrementado menos de 8%. Las mujeres jóvenes menores de 25 años ganan casi tanto como su contraparte masculina (91%), lo cual indica que la brecha de ingresos puede estar en camino a cerrarse a medida que esta cohorte avanza en el mundo laboral (Bureau of Labor Statistics, 1999c).

El trabajo influye en la vida diaria, no sólo en el sitio de trabajo sino en el hogar, y puede producir satisfacción o estrés. En el capítulo 14 se explorarán los efectos del trabajo en las relaciones a medida que se estudie el desarrollo psicosocial en la edad adulta temprana.

EVALUACIÓN

¿Puede usted...

- ✓ analizar las diferencias en los logros educativos y las oportunidades de empleo y remuneración de las minorías y las mujeres?

Resumen

DESARROLLO FÍSICO

Aspectos del desarrollo físico y la salud

Guía 1. ¿Cuál es la condición física característica del adulto joven y cómo afectan el estilo de vida, el comportamiento y otros factores el estado de salud y el bienestar actual y futuro?

- El típico adulto joven está en buena condición física; las capacidades sensoriales y físicas son excelentes en general.
- Los accidentes son la principal causa de muerte en personas de 25 a 44 años, seguidos por cáncer, enfermedades cardiovasculares, suicidios, sida y homicidios.
- Factores del estilo de vida como dieta, obesidad, ejercicio, hábito de fumar y consumo o abuso de fármacos pueden afectar la salud. El **alcoholismo** es un problema muy importante para la salud.
- La buena salud está relacionada con altos ingresos y buena educación.
- Las mujeres tienden a vivir más que los hombres, en parte por razones biológicas pero también quizá porque ellas son más conscientes de la salud.

- Las relaciones sociales, en especial el matrimonio, tienden a estar asociadas a salud mental y física.

Guía 2. ¿Cuáles son algunos de los temas relacionados con el sexo y la reproducción en esta época de la vida?

- La disfunción sexual, las enfermedades de transmisión sexual, los problemas menstruales y la infertilidad pueden ser algunas de las preocupaciones de la edad adulta temprana.
- La **disfunción sexual** es muy común entre las mujeres jóvenes.
- La epidemia de sida está siendo controlada en los Estados Unidos, pero la transmisión heterosexual se ha incrementado, en especial entre las mujeres de las minorías. La prueba voluntaria es un importante elemento de control de las ETS.
- Las hormonas del ciclo menstrual tienen efectos protectores pero también pueden causar problemas de salud, en especial el **síndrome premenstrual**.
- La causa más común de **infertilidad** en los hombres es la baja cantidad de espermatozoides; la causa más común en las mujeres es el bloqueo de las trompas de Falopio. En la actualidad, las parejas infértiles tienen varias opciones de reproducción asistida, pero estas técnicas pueden implicar aspectos prácticos y éticos complejos.

Perspectivas en la cognición adulta

Guía 3. ¿Cuál es el rasgo distintivo del pensamiento y la inteligencia adultos?

- Algunos investigadores proponen una etapa de cognición adulta distintiva que va más allá de las operaciones formales, llamada **pensamiento posformal**. En general, se aplica a relaciones sociales e implica la capacidad de moverse entre el razonamiento abstracto y las consideraciones prácticas, conciencia de que los problemas pueden tener múltiples causas y soluciones, pragmatismo al elegir soluciones y conciencia del conflicto inherente.
- Schaie propuso siete etapas de desarrollo cognitivo relacionadas con la edad, basado en los papeles sociales y los objetivos de aprendizaje: **etapa adquisitiva** (niñez y adolescencia), **etapa de logros** (edad adulta temprana), **etapa responsable** y **etapa ejecutiva** (edad adulta intermedia) y **etapas reorganizadora, reintegradora y de legado** (edad adulta tardía). Este modelo sugiere la necesidad de desarrollar nuevos tipos de pruebas de inteligencia que tengan **validez ecológica** para los adultos.
- Según la teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg, los elementos experienciales (creativos) y los contextuales (prácticos) son especialmente importantes durante la edad adulta. Las pruebas que miden el **conocimiento tácito**, un aspecto de la inteligencia práctica, son complementos útiles a las pruebas de inteligencia tradicionales.
- La **inteligencia emocional** puede cumplir un papel importante en el comportamiento inteligente y el éxito en la vida. No obstante, la inteligencia emocional como constructo distinto es controversial y difícil de medir.

Desarrollo moral

Guía 4. ¿Cómo se desarrollan la fe y el razonamiento moral?

- Según Lawrence Kohlberg, el desarrollo moral en la edad adulta depende principalmente de la experiencia, aunque no puede exceder los límites establecidos por el desarrollo cognitivo. La experiencia puede interpretarse de manera diferente en varios contextos culturales.
- Kohlberg, poco antes de su muerte, propuso una séptima etapa de desarrollo moral que implica abordar los temas morales desde una perspectiva cósmica. Esta etapa es semejante a la etapa de fe más elevada propuesta por James Fowler.
- Carol Gilligan inicialmente planteó que las mujeres tenían preocupaciones y perspectivas morales que no estaban comprendidas en la teoría y en la investigación de Kohlberg. Sin embargo, la investigación posterior (incluida la suya propia) no encontró diferencia alguna en el desarrollo moral de hombres y mujeres.

Educación y trabajo

Guía 5. ¿Cómo inciden el trabajo y el mayor grado de educación en el desarrollo cognitivo?

- Dependiendo de su campo de estudio, los estudiantes universitarios con frecuencia muestran tipos específicos de progreso en la capacidad de razonamiento.
- Según Perry, el pensamiento de los estudiantes universitarios tiende a desarrollarse de la rigidez a la flexibilidad y a la elección libre de compromisos.
- La investigación ha encontrado una relación entre **complejidad sustantiva** del trabajo y crecimiento cognitivo. Según la **hipótesis de rebosamiento**, las personas que realizan trabajos más complejos tienden a comprometerse en actividades de tiempo libre intelectualmente más exigentes.

Guía 6. ¿Cómo influye la edad en el desempeño laboral y en las actitudes hacia el trabajo?

- En general, el desempeño laboral mejora con la edad y la experiencia; sin embargo, los trabajadores más jóvenes quizá se desempeñan mejor en trabajos que requieren respuestas rápidas. Los trabajadores más jóvenes tienden a estar menos comprometidos con sus trabajos actuales que los trabajadores mayores.

Guía 7. ¿Cómo ayuda la educación continuada de los adultos a satisfacer las demandas del sitio de trabajo?

- La educación en el sitio de trabajo puede ayudar a los adultos a desarrollar habilidades básicas del trabajo, de las cuales muchos carecen.
- Los adultos que tienen pocas habilidades de **alfabetización** están en gran desventaja en la economía moderna. En los países desarrollados, la alfabetización está directamente asociada al estatus y el ingreso ocupacionales. En los países en desarrollo, el analfabetismo es más común entre las mujeres que entre los hombres.

Guía 8. ¿Cómo afectan el género y los factores étnicos los logros educativos y profesionales?

- A pesar de las leyes de igualdad de oportunidades y el progreso en los logros educativos de afroamericanos e hispanoamericanos, todavía es muy probable que estén desempleados y tiendan a ganar menos que los estadounidenses blancos. El sitio de trabajo variable presenta retos especiales para los adultos que carecen de educación superior.
- Aunque más mujeres que hombres van en la actualidad a la universidad, los campos que hombres y mujeres escogen para estudiar difieren radicalmente. Sin embargo, un creciente número de mujeres cursan carreras en campos tradicionalmente dominados por los varones, y están ocupando puestos gerenciales y profesionales.
- En todo el mundo, las mujeres tienden a ganar menos que los hombres y a realizar trabajo de menor estatus y menor remuneración.

Términos clave

alcoholismo (493)
disfunción sexual (497)
síndrome premenstrual (499)
infertilidad (499)
pensamiento posformal (502)
etapa adquisitiva (504)

etapa de logros (504)
etapa responsable (504)
etapa ejecutiva (504)
etapa reorganizadora (504)
etapa reintegradora (504)
etapa de legado (504)

validez ecológica (505)
conocimiento tácito (506)
inteligencia emocional (507)
complejidad sustantiva (514)
hipótesis de rebosamiento (515)
alfabetización (516)