



DESARROLLO PSICOLÓGICO EN LA ADOLESCENCIA

CIENCIAS BÁSICAS

textosuniversitarios

Onésimo Ramírez Jasso

**DESARROLLO PSICOLÓGICO
EN LA ADOLESCENCIA**



DESARROLLO PSICOLÓGICO EN LA ADOLESCENCIA

Onésimo Ramírez Jasso

**DESARROLLO PSICOLÓGICO
EN LA ADOLESCENCIA**

Primera edición 2023

Universidad Autónoma de Aguascalientes
Av. Universidad No. 940
Ciudad Universitaria
C.P. 20100, Aguascalientes, Ags.
editorial.uaa.mx/
libros.uaa.mx

Onésimo Ramírez Jasso

ISBN 978-607-8909-84-1

Hecho en México / *Made in Mexico*



Índice

INTRODUCCIÓN	7
UNIDAD I	
DESARROLLO FÍSICO DURANTE LA ADOLESCENCIA	15
Capítulo 1	
Justificación del constructo “adolescencia” desde el punto de vista psicológico	17
Capítulo 2	
Cambios físicos, maduración sexual y crecimiento: Antesala de la adolescencia	31
Capítulo 3	
Desarrollo psicomotor durante la adolescencia	45
UNIDAD II	
DESARROLLO AFECTIVO	
DURANTE LA ADOLESCENCIA	55
Capítulo 4	
La vida afectiva y su papel dentro del comportamiento humano	57
Capítulo 5	
Desarrollo de la vida afectiva durante la adolescencia	65
Capítulo 6	
Construcción de la identidad	79
UNIDAD III	89
DESARROLLO PSICOSOCIAL	
DURANTE LA ADOLESCENCIA	89
Capítulo 7	
Implicaciones del desarrollo psicosocial	91
Capítulo 8	
Cambios del adolescente dentro y fuera de su familia	99
Capítulo 9	
Cambios en la interacción del adolescente con su grupo de pares	107
Capítulo 10	
Cambios en la interacción del adolescente en relación con instancias socializadoras	115

UNIDAD IV	127
DESARROLLO INTELECTUAL DURANTE LA ADOLESCENCIA	127
Capítulo 11	
Formación estructural del pensamiento adolescente	129
Capítulo 12	
Desarrollo funcional del pensamiento adolescente	145
Capítulo 13	
Implicaciones del desarrollo intelectual en el comportamiento del adolescente	157
Capítulo 14	
El egocentrismo y su función en el desarrollo	167
Capítulo 15	
Alteraciones en el desarrollo psicológico durante la adolescencia	175
Capítulo 16	
Quehacer del psicólogo en el desarrollo psicológico del adolescente	189
Epílogo	203
Referencias bibliográficas	207

INTRODUCCIÓN

El estudio del desarrollo psicológico de las personas nos puede proporcionar una idea comprensiva de su comportamiento, porque nos permite ver el origen, la formación y la transformación tanto de su estructura psicológica como de su funcionamiento. Igualmente nos ofrece explicaciones de por qué suceden tales comportamientos y no otros en circunstancias determinadas y, también, nos da bases para fundamentar algunas previsiones sobre los mismos. Todo lo anterior no sería posible si nos limitáramos a la descripción y a la explicación de conductas discretas desatendiendo el proceso en el que adquieren cabal sentido.

De una manera particular, cualquier tratado sobre psicología del adolescente o toda teoría sobre la adolescencia corren el mismo riesgo si se aíslan del contexto general del desarrollo, ya que este período de la vida no tiene razón de ser por sí mismo, sino en función de lo que le antecede y lo que le sigue. Puede entenderse lo que sucede durante la adolescencia gracias a las estructuras psicológicas que se han formado previamente (no sería comprensible la aparición de los intereses, por ejemplo, si no se contara ya con un esquema de reacción ante los elementos de atracción de los estímulos; lo mismo sucedería en relación con el pensamiento lógico formal, si no se contara ya con una estructura de pensamiento concreto). Y también puede entenderse lo que sucede durante esta etapa si se atiende a su orientación, que no es otra sino dirigirse hacia el comportamiento adulto (la conformación del mundo emocional afectivo tiene sentido en función de las elecciones, las decisiones y los compromisos futuros, durante la adultez; igualmente el funcionamiento intelectual se afina y se transforma hacia una actividad reflexiva, analítica, cuyo pleno despliegue de potencialidad se encuentra precisamente en el desempeño adulto).

En este sentido, es comprensible que durante la adolescencia se vivan grandes transformaciones no sólo a nivel biológico, sino sobre todo a nivel psicológico y con amplia resonancia en el terreno sociocultural. En este texto, cuya pretensión es que sirva de base para el curso de “Desarrollo psicológico durante la adolescencia” que se imparte en el cuarto semestre de la carrera de Psicología, se privilegia el estudio del desarrollo psicológico que se da durante las edades de 11-12 a 18-21 años. Lo que quiere decir que no nos ocupamos de los problemas que convencionalmente se suponen durante esta etapa; no porque no sean de interés social y de interés para el profesional de la psicología, sino porque la pretensión específica de esta obra es el desarrollo psicológico y, por otra parte, porque defendemos que es justamente el peculiar desarrollo que sucede durante esta etapa lo que la convierte en “adolescencia” en sentido psicológico.

Centrarse en lo que se ha estereotipado como “problemas propios de la adolescencia” es ocuparse de hechos propios de épocas determinadas y de culturas

particulares. Lo que convierte a la adolescencia sólo en un hecho sociológico, cultural e histórico. Por tanto, no universal ni generalizable. Incluso, lo que en un país o en una cultura es considerado “problema”, es muy probable que en otro país y en otra cultura o en otra época, no sea considerado como problema. En cambio, si atendemos la descripción y la explicación del origen, transformación y desarrollo del psiquismo, entonces estaríamos ocupándonos de una realidad que surge a partir de la interacción entre lo biológico y lo social, y que tiene la característica de irse haciendo paulatina y progresivamente (puesto que se trata de una realidad *in fieri*), que adquiere niveles superiores exclusivamente en los humanos y que, en el caso de la adolescencia, se dan formaciones y transformaciones psíquicas que no pudieron darse antes y que no se darán después. Todo lo anterior es lo que convierte a esta etapa, por ser propia de la especie humana, en etapa universal.

Ignasi Vila (1986), haciendo una síntesis interpretativa de la postura de Henri Wallon precisamente sobre la peculiaridad de la adolescencia y su sentido dentro del desarrollo psicológico global de la persona, escribe:

Es la última etapa que separa al niño del adulto. Las exigencias de la personalidad vuelven a estar en primer plano. Es un estadio de orientación centrípeta dirigido a la construcción del propio yo. Se inicia con la crisis de la pubertad, comparable a la del personalismo.

La crisis comienza con una oposición dirigida hacia los hábitos de vida, costumbres, etc. Es una oposición activa, posibilitada por el desarrollo intelectual y la conciencia de sí mismo. En un primer momento no sabe llenar el vacío, y a diferencia del niño de cinco años que imitaba al adulto, busca distinguirse de él de cualquier forma. Aparecen ambivalencias en sus actitudes que pueden ir desde el egoísmo más cerrado al autosacrificio, de la timidez al envalentonamiento, etc. El equilibrio se establece en otro plano, consumándose el paso al adulto.

Su pensamiento se encauza hacia sí mismo, surgiendo las dudas metafísicas y científicas. Para el adolescente, todo debe tener explicación, adviniendo así las leyes del conocimiento que permiten al adulto captar la realidad a través de su existencia y de sus transformaciones.

En este período acaba de afirmarse la conciencia del yo. El adolescente se pregunta por su historia, por la vida, la muerte, etc., concentrándose en su originalidad como ser individual. Finalmente, accede a los valores sociales y morales abstractos que le permitirán adecuar sus disponibilidades psíquicas a las realidades del mañana que se le presenta. (pp. 95-96)

En el texto anterior se nota claramente que se plantea la adolescencia como un período coyuntural dentro del desarrollo psicológico de la persona, en el que se van dando algunas transformaciones en función de la etapa a la que se dirige: la adultez. Por lo anterior, se justifica que la adolescencia sea asumida como transitoria y que, sin embargo, no se le reste el valor que tiene dentro de la construcción global de la personalidad. Más aún, somos conscientes de que, en la medida que siga avanzando la cultura, la adolescencia también incrementará su importancia psicológica y social, puesto que de ella depende tanto la formación de los individuos como de la misma sociedad a la que se incorporarán paulatinamente. Por ello, sin disminuir el valor que el resto de las materias tienen dentro del plan de estudios de la carrera de Psicología, en vistas a la formación de los estudiantes, enfatizamos el lugar que debe ocupar este curso dentro del marco académico teórico-profesionalizante.

Llama la atención que algunos escritores (Perinat, por ejemplo), supongan que lo que estudian los psicólogos de la adolescencia son sus “estados de ánimo y sus formas de comportamiento” (p. 20). Si en realidad eso fuera sostenible, entonces no se estaría estudiando propiamente la adolescencia, sino aspectos que son comunes a todos los seres humanos, independientemente de la edad que se tenga o de la etapa del ciclo vital en que se ubique. Esto nos da pie para reafirmar nuestra postura: lo que realmente tipifica a la adolescencia es la formación y desarrollo de los procesos psicológicos que se estructuran durante este tiempo, y no antes ni después.

El texto está organizado con base en la estructura del programa de la asignatura ya mencionada. Por tanto, consta de cuatro unidades y cada una, a su vez, de algunos capítulos en los que se analizan los contenidos programáticos correspondientes. Por razones metodológicas, se aborda el desarrollo psicológico considerando cuatro ámbitos: psicomotriz, afectivo, social e intelectual. Lo anterior no quiere decir que se comulgue con la idea de un ser humano atomizado y menos con apreciaciones parciales que justifiquen valoraciones sesgadas sobre la persona.



UNIDAD I

DESARROLLO FÍSICO DURANTE LA ADOLESCENCIA



**JUSTIFICACIÓN DEL CONSTRUCTO
“ADOLESCENCIA” DESDE EL PUNTO
DE VISTA PSICOLÓGICO**

1

Es frecuente suponer que el término “adolescencia” es una de tantas palabras que carecen de un referente preciso. Puede defenderse su sentido literal recurriendo a la raíz: *adolescere, adolescens, adolescentia*, que quiere decir “desarrollarse, crecer”; “desarrollándose, creciendo”; “desarrollo, crecimiento”, respectivamente. En su sentido literal no se encuentra la razón de por qué esta palabra históricamente se ha referido a un segmento preciso de la vida de la persona, específicamente de 12-13 a 21-25 años de edad. Es, por tanto, comprensible por qué muchos autores consideran que la adolescencia es una simple construcción cultural y que, por lo tanto, no puede hablarse de ésta como si se tratara de una realidad particular del desarrollo humano y, menos, que es una etapa de aplicación universal o generalizable.

Aunque la palabra “adolescencia” puede encontrarse en el lenguaje tanto de los biólogos como de los sociólogos, sin embargo, en ninguno tiene una acepción que permita diferenciarse con claridad; en los primeros, de pubertad e incluso de adultez y, en los segundos, de juventud. Los biólogos consideran que la pubertad es el suceso que marca el salto entre la niñez y la adultez; es el puente madurativo que conduce al estado adulto del organismo que se caracteriza, entre otras cosas, por el hecho de poder transmitir la vida. Los sociólogos suponen que la juventud abarca ese lapso de la vida que media entre la niñez y la adultez, cuya característica es el proceso de preparación para incorporarse a la vida adulta, productiva, tanto económica como socialmente. En el caso de la acepción biológica sí se trata de un término universal, que se refiere a toda la especie humana, independientemente de los márgenes temporales de inicio o de término de los cambios evolutivos que implica. En el caso de la acepción sociológica se trata de una forma de vida que ha estado sujeta a la evolución sociocultural de los grupos humanos, de tal manera que resulta imposible convertirla en un hecho universal y menos en cuanto a sus manifestaciones, tanto en los diferentes lugares como en las diferentes épocas. Más aún cuando desde hace ya algunos años que el concepto de “juventud” ha sufrido muchas transformaciones debidas a factores tales como: el incremento del promedio de vida; el aumento de exigencias para la incorporación tanto al mundo laboral y productivo como al mundo de los adultos; o la sobrevaloración, por parte de la sociedad de consumo, de “lo joven”; además por todas las variantes que en cada país y en cada cultura se tiene en relación con las nuevas generaciones.

La adolescencia en la historia

Aunque la historia de la adolescencia prácticamente puede incluirse en la historia del hombre, sin embargo, como un campo del que comienzan a interesarse varias disciplinas, puede enmarcarse con mayor propiedad a partir de la Revolución industrial (Perinat, 2003). (Para tener una visión más amplia acerca de la manera como ha evolucionado el interés por este período del ciclo vital del ser humano, puede ser útil la revisión de la obra citada previamente.) En la medida en que se ha venido transformando la sociedad, particularmente en los ámbitos productivo y laboral, se han dado otros cambios fundamentales que han impactado a este sector de personas que se les reconoce como adolescentes. Es indudable que los campos que más han influido en la conformación del panorama adolescente actual han sido: los cambios laborales, la creciente urbanización, los cambios en la familia, cambios en las exigencias educativas, la evolución de la sociedad de consumo, el impacto de la tecnología casi en todos los ámbitos de la vida humana, los medios de comunicación y, actualmente, la desbordante globalización. Por ello, resulta pretencioso y casi inútil, intentar una configuración universal de la adolescencia, sobre todo atendiendo a los aspectos sociales, históricos y culturales.

La adolescencia desde la psicología

En la actualidad, sobre todo desde la perspectiva psiquiátrica, se considera a la adolescencia como un punto crítico, en el que se define la orientación de la persona, para bien o para mal, considerando el bien, o mejor, el desarrollo hacia la salud mental y el mal, o peor, el desarrollo hacia la patología (Buitelaar, 2012). Desde el punto de vista psicológico, que es el que nos interesa en este escrito, el término “adolescencia” hace referencia a una realidad más de carácter psicológico, sin desconocer su base biológica y sus condicionamientos sociales, culturales e históricos. Hay que reconocer que desde que esta etapa de la vida, la adolescencia, se convirtió en objeto de estudio de varias disciplinas. Dentro de la psicología se dieron dos maneras de abordarla: por un lado, los tratados teóricos monotemáticos sobre adolescencia (por ejemplo: Hall, G. S., 1916; Freud, S., 1953; Freud, A., 1948; Erikson, E., 1950, 1959; Spranger E., 1955; Lewin, K., 1939; Barker, R., 1959; Allison, D., 1944; Havighurst, R., 1955) y las investigaciones sobre tópicos específicos de los adolescentes (por ejemplo: Girard, M. & Mullet, E., 2012; Galambos, N. L. & Bonnie, J. L., 2000; Malanchuk, O., Messeressersmith, E. E. & Eccles, J. S., 2010; Johnson, M. K., Crosnoe, R. & Elder, G. H., 2011; Kiriakidis, S. P., 2007); y, por otro, los abordajes dentro de la psicología del desarrollo, tanto desde el punto de vista psicogenético (Wallon, H., Vigotsky, L. S., Piaget, J.,) como desde el punto de vista de la psicología del desarrollo del ciclo vital (por ejemplo: Santrock, J. W., 2006; Rice, P., 1997; Feldman, R. S., 2007; Kail, R. y Cavanaugh, J. C., 2006; Craig, G. J., 1997; Baltes, P. B. y Baltes M. M., 1993; Villar, F. y Triadó, C., 2006; Gerrig, R. J., y Zimbardo, P. G., 2005; Urbano, C. y Yuni, J. A., 2014; Baltes, P. B., 1978).

El proceso psicogenético (Merani, 1962), en este lapso de la vida, permite la construcción de realidades psicológicas que antes era imposible que sucedieran y que ciertamente se convierten en prerrequisito para el arribo a la adultez. En este sentido, y más allá de las peculiaridades culturales, sociales e históricas de los individuos, podemos sostener que la adolescencia, como suceso psicológico, es universal y, por tanto, generalizable a todos los miembros de la especie humana. Queremos

enfatar el aspecto psicogenético de la adolescencia y no privilegiar, como también históricamente se ha hecho, las posibles situaciones críticas o excepcionales en las que algunos sujetos o grupos se encuentren.

Indudablemente que es útil y hasta benéfico, conocer los diferentes contextos dentro de los cuales viven los adolescentes; pero nuestro interés particular en esta obra es centrarnos en el proceso de desarrollo psicológico del sujeto, a partir del acontecimiento pubertario hasta su incorporación a la vida propiamente adulta.

De ahí que resulte indispensable establecer algunos presupuestos que nos servirán para entender el desarrollo psicológico en la adolescencia. El primero de éstos es el relacionado con la concepción de lo psicológico: lo vamos a asumir como una realidad *in fieri*. Para Henri Wallon (1958) la psicología podrá ser considerada propiamente como ciencia en la medida que consiga establecer el psiquismo como una realidad suficientemente específica, reconociéndolo como la forma más elaborada de la materia y lo estudie para explicarlo en su origen, formación y desarrollo, es decir, *in fieri*. En parte, esa especificidad del psiquismo está en el reconocimiento de la conciencia como fenómeno particular de la especie humana, resultante de la relación dialéctica entre lo biológico y el medio social. También se enfatiza tal especificidad reconociendo el psiquismo como una forma de integración peculiar que se produce gracias a la interacción del dúo dialéctico: organismo-medio social. Para Wallon (1953): “El hombre es un ser biológico, es un ser social y es una sola y misma persona. El objeto de la psicología es conocer la identidad del hombre bajo sus diferentes aspectos. No como una identidad uniforme y universal, por el contrario, como el efecto indefinidamente variable, de las leyes que regulan sus condiciones de existencia.” Por lo anterior, resulta razonable suponer (y éste es el segundo supuesto) que la psicología tendría que ocuparse específicamente de estudiar al individuo en este lapso de su vida, la adolescencia, en el que sigue haciéndose como persona. Y tal estudio no se debería plantear simplemente por atender la psicogénesis, sino a sabiendas de que durante este período de la vida se construyen aspectos del psiquismo que sólo se dan durante ese tiempo, puesto que se derivan de lo formado anteriormente, y que no se construirán después ya que se constituyen como prerequisite para garantizar la orientación hacia lo que se conformará más adelante, la vida adulta. En esta etapa el sujeto es demandado por las exigencias de la personalidad. Todas las funciones se encaminan a la construcción del propio yo y a la toma de conciencia de sí mismo.

Piaget (1987) al ocuparse de la explicación en psicología, sostiene que “los psicólogos han comprendido desde hace mucho tiempo que el objeto de su ciencia no es la conciencia, sino la “conducta”, tanto consciente como no consciente.” Y añade: “sólo el estudio de la conducta otorga una significación a los estados de conciencia, y con la condición de incluir una dimensión genética, es decir, de tener como objeto al propio desarrollo de las conductas.” Esta afirmación de Piaget la tomamos como otro presupuesto importante para nuestros propósitos. Conviene distinguir el sentido que este autor da al término “conducta” para evitar reducirlo a los supuestos pretendidos por el positivismo. En primer lugar, está hablando de “conducta consciente y no consciente”, es decir, está apelando a la realidad de la conciencia, aunque defiende que ésta, como una pretendida substantivación, no sea precisamente de la que debiera ocuparse la psicología. En todo caso se trata de una tipo de conducta intencional contrapuesta a otro tipo de conducta no intencional. Para contrastar este sentido con la conducta de los animales no humanos, se diría que la intencionalidad en el humano reside en la operación voluntaria; en cambio, en el animal no humano tal intencionalidad reside en el equipamiento instintivo. En otra parte, Piaget (1994) sostiene la imposibilidad de que exista una conducta sin un componente intelectual

y un componente afectivo. Esto, refiriéndose particularmente a la conducta humana. Ahí mismo defiende la tesis del paralelismo entre lo intelectual y lo afectivo en la constitución de la conducta, considerando al primero como la guía y al segundo como la energética de la conducta. Y, en ambos casos, supone una ontogénesis. En este sentido, el término “adolescencia” se refiere a un tipo de conducta *in fieri* peculiar, al grado que se anima a definir claramente a esta etapa diciendo: “Consideraremos como carácter fundamental de la adolescencia la inserción del individuo en la sociedad de los adultos” (Piaget e Inhelder, 1972). Durante este lapso de la vida se está construyendo la conducta de tal manera que, en adelante, sea capaz de funcionar como adulto entre los adultos. La conducta se entiende como un intercambio entre el organismo y el medio en el que el organismo modifica al medio y, a su vez, el organismo es modificado por el medio (Cfr. Piaget, 1987). Durante la adolescencia se dan los mayores cambios, las mayores transformaciones en todos los ámbitos de la conducta de tal manera que esto hace posible la estructuración de la personalidad necesaria para que el individuo vaya insertándose paulatinamente al mundo adulto.

Otro autor al que obligadamente debemos considerar es Lev S. Vigotsky (1978). Aunque con frecuencia se refiere con los términos de “actividad psíquica” o de “procesos psicológicos superiores” indistintamente a la misma realidad, al parecer coincide en sostener que es la conducta típicamente humana de la que debiera dar cuenta la psicología. Dice:

Necesitamos concentrarnos, no en el producto del desarrollo, sino en el proceso mismo mediante el que las formas superiores se constituyen... Plantear una investigación sobre el proceso de desarrollo de un objeto determinado con todas sus fases y cambios –desde el nacimiento hasta la muerte– significa fundamentalmente descubrir su naturaleza, su esencia, de manera que “es solamente en movimiento cuando un cuerpo muestra lo que es”. Por ello, el estudio histórico [en el sentido más amplio de la palabra “historia”] del comportamiento no es un aspecto auxiliar del estudio teórico, sino que, más bien, forma su auténtica base (p. 104).

Haciendo un comentario inverso de la cita anterior, el estudio del comportamiento constituye el estudio de la actividad psíquica. Pero dicho comportamiento, de hecho, presenta un origen, una transformación y un desarrollo, de tal manera que si sólo se atiende a alguno de los aspectos, se pierde de vista su verdadera naturaleza: quedándose en el origen se reduce a los aspectos biológicos; quedándose en su transformación, si acaso se llega a dilucidar el salto cualitativo que se da de lo biológico a lo psicológico, gracias a la intervención dialéctica del medio social; si únicamente se atiende el aspecto de desarrollo, se vería sólo como producto y no se podría explicar su naturaleza ya que no habría manera de interrelacionar los factores que entraron en juego en el devenir de su ser. En este sentido, al parecer el período de la adolescencia, período de transición, es el momento privilegiado para descubrir y explicar este proceso. El acontecimiento madurativo biológico, la pubertad, se convierte en punto de partida de todo lo que puede hacerse en interacción con el medio social, para el que, antes de este suceso, no se era todo lo suficientemente sensible como para propiciar la construcción de procesos psicológicos superiores que, a partir de aquí, acaecen.

Osterrieth, (1999) cita a Claparède en su idea sobre el ser del niño, concebido éste no como un ser pequeño y que por ello precisamente sea considerado niño, sino como un ser en devenir y orientado hacia el ser adulto. Aquí habría que señalar que

aun para ser niño, o en su conformación como niño, tuvo que darse otro tipo de proceso, desde las formas primitivas de los reflejos hasta la paulatina conformación del sujeto psicológico, y es en eso precisamente en lo que estriba esa realidad *in fieri* de la que antes se hablaba. Aunque en la cita de Claparède se omite el paso necesario por la adolescencia para posibilitar su arribo a la adultez; sin embargo, el proceso *in fieri* mencionado anteriormente, es aplicable con mucha más razón para este período intermedio entre la niñez y la adultez, a sabiendas que continuará durante la adultez y durará hasta la muerte. De ahí que cobre sentido la idea que tiene Alberto Merani (1962) sobre la tarea que tiene la llamada psicología genética: explicar la función mental en su devenir histórico atendiendo tanto a sus bases neuroendocrinas como la interacción con el medio social. El mismo Merani cita a René Huber al concebir este tipo de psicología como “una psicología del devenir mental, global, dinámica, funcional. [Y añade] histórica y dialéctica.” Pero más que enfatizar el tipo de estudio, habría que subrayar que el fenómeno del que se ocupa, la función mental, es una realidad *in fieri*, es decir, no existe toda desde un principio, no se produce toda en un punto dado del tiempo, sino que se está haciendo desde que la persona nace y concluye en su desarrollo al morir.

El otro supuesto a tomar en cuenta es asumir la adolescencia como un período particularmente transitorio (Kimmel y Weiner, 1998). Lo proponemos así a pesar de que el uso del término parezca a primera vista un tanto caprichoso, ya que transitoria puede ser calificada toda la vida y no solamente un trozo de la misma. En todo caso habría que justificar por qué el uso del calificativo atribuido precisamente a la adolescencia. Las transformaciones y el desarrollo de todos los procesos psicológicos que suceden durante la adolescencia no encuentran un equilibrio acabado sino en la adultez. Lo que quiere decir que todo lo que sucede tiene como finalidad la constitución de la vida adulta, es decir, todos los cambios son de paso, son transitorios, se orientan hacia otra etapa de la vida, que no es la adolescencia. Además, las transformaciones y desarrollos de este período permiten la estructuración de la personalidad del sujeto, de tal manera que comienza a ser todo lo que puede ser como humano, una vez que se integran todos los componentes del comportamiento. Los autores antes citados coinciden, aunque con diferentes expresiones, en afirmar una organización e integración de componentes de la personalidad durante la adolescencia, a fin de enfrentar adecuadamente las exigencias adultas de la vida.

Desarrollo psicológico en la adolescencia

Ahora, específicamente, revisemos brevemente algunas de las formas de concebir la adolescencia, dentro del panorama del desarrollo psicológico, por parte de los pioneros del estudio en este campo.

G. Stanley Hall, considerado por muchos como el padre del estudio sobre la adolescencia, gracias a una de sus publicaciones en 1904, consideraba a la adolescencia como el período de transición entre el salvajismo y la civilización. Lo anterior, con base en su atractiva teoría de “la recapitulación”, en la que defendía que en el desarrollo de cada individuo (ontogénesis) se repetía el desarrollo de toda la especie (filogénesis). Por esa razón describía la adolescencia como una etapa particularmente turbulenta (*Sturm und Drang*), llena de tormentas y tensiones. La metáfora hace referencia a la situación inestable que se vive, en todos sentidos, durante ese período de la vida. Hall suponía que la vida emocional y afectiva del adolescente se movía persistentemente entre varias tendencias de carácter contradictorio, de tal manera

que esta situación impedía cierta estabilidad y más aún cierto equilibrio en el comportamiento. En relación con las potencialidades del individuo durante esta etapa, Hall (1916) afirma:

No existe en la vida del hombre otro período de tan buenas posibilidades para el adiestramiento y la disciplina, ni de parecida maleabilidad, tanto para adquirir costumbres como para adaptarse fácilmente a nuevas condiciones. Es la edad del entrenamiento exterior y mecánico. La lectura, la escritura, el dibujo, el adiestramiento manual, la técnica musical, los idiomas extranjeros y su pronunciación, el empleo de números y elementos geométricos y muchas otras aptitudes tienen en ésta su edad de oro, y si no se le aprovecha a tiempo, ninguna de esas habilidades podrá ser adquirida más tarde sin graves impedimentos, desventajas y pérdidas. (p. 12)

A pesar de lo tentador de la teoría, no pudo sostenerse empíricamente dado que no en todas las culturas ni en todas las regiones del mundo se vive ese tiempo de la misma forma. Entre otras cosas, este hecho fue uno de los que llevaron a suponer que la adolescencia era más una construcción sociocultural que una realidad aplicable a toda la especie humana. Sin embargo, estudios posteriores han revivido esta apreciación, aunque no se sostenga el carácter de recapitulación, pero sí de ciertos rasgos dominantes durante este tiempo, más aún en las culturas que actualmente están siendo afectadas por el llamado influjo globalizador. (Dahl & Hariri, 2005, pp. 367-382)

Henri Wallon (1958), concibe la adolescencia como la etapa que separa al niño del adulto y se caracteriza por una clara orientación centripeta, es decir, por dirigirse a la construcción del yo. Siguiendo el esquema que propone para comprender el desarrollo del psiquismo, y de acuerdo con las leyes de prevalencia y de alternancia funcionales, la adolescencia es un período dominado por la focalización hacia el propio individuo y, por este hecho, se evidencian comportamientos que pugnan precisamente por la autoconstrucción. El mismo autor lo describe de la siguiente manera:

La pubertad pone fin al estadio en que el niño no es todavía capaz de superar el plan del presente en sus relaciones con la gente, las cosas, las situaciones. Con la adolescencia, la orientación hacia el porvenir se vuelve preponderante: esperanzas y preocupaciones que se reflejan sobre la persona como sentimientos de incertidumbre, en actitudes a menudo ambivalentes de confianza en sí y de descorazonamiento, en manifestaciones de prestancia a menudo insólitas y a veces singulares o incluso voluntariamente caricaturescas. Los sentimientos de responsabilidad se desarrollan. Las relaciones con los demás son modificadas: en la familia, las imposiciones antes aceptadas naturalmente parecen importunas; la solicitud demasiado minuciosa de los padres, de los mayores, es rechazada o, al contrario, reclamada de manera patética y ostentosa. Las cosas tal como son en el momento que es actual no pueden satisfacer al adolescente; imagina situaciones a su gusto. En resumen, el devenir, aunque sea en lo irreal, es su dominio; doma la medida de sus fantasías o ensueños." (Wallon, H., 1958, prefacio, p. 6).

Si describimos algunos rasgos del comportamiento adolescente, con base en lo dicho por este autor, nos encontraremos que los conflictos surgen en una clara oposición a las formas habituales de la vida, costumbres, normas, valores, etc. Ya

en este momento de la vida tal oposición la demuestran activamente basándose en argumentos que antes les eran imposibles, dado el desarrollo de su inteligencia y la deficiente conciencia de sí mismos. Se mueven incluso entre comportamientos ambivalentes; por un lado, no pueden desprenderse de su tendencia a imitar sobre todo a quienes consideran modelos; pero por otro, buscan distinguirse de los demás, en particular de los adultos, aunque de hecho les cueste trabajo lograrlo del todo. Esta misma ambivalencia se nota en las expresiones emocionales y afectivas que van desde los egoísmos más cerrados a los altruismos más admirables. Por supuesto que el equilibrio no se podrá conseguir durante esta etapa, sino que apunta a irse conformando para lograrse en la etapa siguiente, inicios de la adultez. En el terreno intelectual, aparece una gran exigencia porque todo sea fundadamente explicado, de tal manera que disminuyen notablemente las actitudes de credulidad o de fácil aceptación de las afirmaciones de los demás, sobre todo de las personas que representan alguna autoridad como los profesores, por ejemplo. Es frecuente que aparezcan actitudes escépticas y que éstas se asuman hasta presuntuosamente. Durante esta etapa culmina la afirmación de la conciencia del yo. El adolescente se plantea preguntas de carácter metafísico sobre los asuntos más variados: el pasado, el porvenir, la vida, la sociedad, etc. Finalmente, llegará a la construcción de valores sociales y morales y poco a poco conseguirá una cierta jerarquización de los mismos, por lo que se podrá sentir seguro para la incorporación a la vida de los adultos.

Jean Piaget (1974), considera como carácter fundamental de la adolescencia “la inserción del individuo en la sociedad de los adultos,” como antes se dijo. A pesar de que el enunciado parece relacionarse más con aspectos socioculturales, sin embargo tiene un claro trasfondo psicológico, ya que implica el logro de tal nivel de desarrollo que permita al sujeto establecer relaciones horizontales con los adultos, es decir, ser considerado con un comportamiento adulto. Sin restarle importancia a la pubertad, Piaget es muy claro en afirmar que ésta no es criterio seguro para distinguir la adolescencia, más bien se tendrían que atender aquellos cambios que precisamente se originan y se desarrollan a partir del suceso pubertario y que se encaminan a la acabada estructuración de la personalidad que va a tipificar al individuo como un sujeto adulto. En este sentido Piaget afirma:

Evidentemente, la maduración del instinto sexual viene marcada por desequilibrios momentáneos, que confieren una coloración afectiva muy característica a todo ese último período de la evolución psíquica. Pero estos hechos hartamente conocidos, que cierta literatura psicológica ha convertido en triviales, están muy lejos de agotar el análisis de la adolescencia y, sobre todo, no tendrían una importancia más que muy secundaria si el pensamiento y la afectividad propios de los adolescentes no les permitiesen precisamente exagerar su alcance. Son, pues, las estructuras generales de estas formas finales del pensamiento y de vida afectiva las que debemos tratar aquí, y no ciertas perturbaciones particulares. Por otra parte, si bien hay desequilibrio provisional, no hay que olvidar que todos los pasos de un estadio a otro son capaces de provocar tales oscilaciones temporales: en realidad, y a pesar de las apariencias, las conquistas propias de la adolescencia aseguran al pensamiento y a la afectividad un equilibrio superior al que tenían durante la segunda infancia. Decuplican, en efecto, los poderes de ambos, lo cual al principio los perturba, pero luego los hace más firmes. (pp. 93-94)

Los cambios anteriores permiten al adolescente ubicarse en el mismo plano de los adultos: de aquí en adelante se puede discutir de tú a tú con él, ya que para ello cuenta con la plataforma común del pensamiento formal; esto también le permite visualizar su vida de una manera proyectiva y elaborar un plan de realización personal; igualmente construir una escala de valores con mucha mayor estabilidad y mayor cercanía a la valoración común de los adultos; también le permite la elaboración de un proyecto alternativo de sociedad por la que se siente comprometido a luchar. Todo lo anterior también es posible gracias a la estructuración de una personalidad más clara y definida que, a su vez, le permite convertirse en un individuo confiable para esta sociedad a la que se integra en todos sus campos.

Aunque con frecuencia se comenta que Piaget privilegió al sujeto en su desarrollo psicológico o que, cuando mucho, consideró su dotación biológica como variable, sin embargo este autor expresa su convicción del papel importante que juega la sociedad en todo este proceso y lo expresa de la siguiente manera:

Ahora bien, la fabricación de una novela o el recurso a modelos colectivos variados (dice esto a propósito de las diferentes maneras de suponerse enamorado por parte de los niños y de los adolescentes) no son ni los productos directos de las transformaciones neurofisiológicas de la pubertad ni siquiera productos exclusivos de la afectividad: corresponden también a reflejos indirectos y particulares de esta tendencia general de los adolescentes a construir teorías y emplear ideologías del ambiente. [...] En resumen, lejos de constituir una fuente de "ideas innatas" ya todas elaboradas, la maduración del sistema nervioso se limita a determinar el conjunto de las posibilidades e imposibilidades para un nivel dado, resulta pues indispensable un cierto medio social para la actualización de estas posibilidades. Esta actualización puede entonces acelerarse o retrasarse en función de las condiciones culturales y educativas: por ello, tanto el advenimiento del pensamiento formal como la edad del adolescente en general, vale decir, la inserción del individuo en la sociedad adulta, siguen dependiendo de los factores sociales tanto como y aún más que de los factores neurológicos. (1974, pp. 283-284).

No solamente resulta clara la concepción de adolescencia, sino también su trascendencia en el desarrollo psicológico del individuo. Y aunque este autor no enfatiza la característica de transitoriedad de la adolescencia, dada la función que tiene el desarrollo mismo y las estructuras que se conforman, indudablemente que es inevitable asumirla como transitoria.

Arnold Gesell (1987), es otro de los autores que se han ocupado del desarrollo psicológico del adolescente, dentro de sus estudios generales del desarrollo. Aunque en sentido estricto no propone una definición de adolescencia, se ocupa de describir lo que él consideró los rasgos típicos de esta edad (10 a 16 años), rasgos que abarcan desde comportamientos motores hasta comportamientos intelectuales, afectivos y sociales. Su pretensión de dividir el desarrollo con base en las edades, suponiendo incluso que cada año representaba un criterio de transformación, permitió que se tuviera un cuadro comparativo que durante mucho tiempo se convirtió en el criterio evolutivo entre los individuos. Los planteamientos de Gesell se fundamentan sobre todo en criterios de maduración y crecimiento, suponiendo que éstos conducen a comportamientos específicos.

En conclusión: En esta obra planteamos la adolescencia como un período de la vida de la persona dentro del cual se construyen aspectos del psiquismo, que no

existían antes y cuya construcción permite la estructuración de su personalidad, en función de la vida adulta hacia la que se orienta. En este sentido, no se privilegian las problemáticas que tradicionalmente algunos autores enfatizan para esta edad, por lo cual nos atrevemos a sostener que se trata de una etapa aplicable a toda la especie humana, puesto que tiene que ver con su propia psicogénesis y no tanto con su contexto sociocultural e histórico. Consideramos también que la manera de entender mejor lo que sucede durante este período de la vida, es explicando su desarrollo psicológico y no tanto reduciéndonos a describir su contexto (o sus contextos), puesto que estas descripciones sí nos llevarían a una atomización tal que difícilmente pudiera hablarse de adolescencia en sentido estricto.

Conclusiones

Es frecuente que algunos escritores sostengan que la adolescencia es un invento de los psicólogos. Otros la reducen a un fenómeno social que, por tanto, tiene sus inicios paralelamente con la industrialización. Sin negar que la adolescencia está fuertemente ligada tanto a lo biológico como a lo social, lo cultural y lo histórico, nosotros sostenemos que la adolescencia se refiere un período preciso de la psicogénesis, dentro del cual suceden algunas transformaciones psicológicas que no sucedieron antes de este período específico ni sucederán después de éste. Concretamente nos referimos a los cambios de carácter psicomotriz, cambios de carácter afectivo, cambios de carácter psicosocial y cambios de carácter intelectual. En este sentido, independientemente de la variedad temporal, cultural, social e histórica (que ciertamente convierte a la adolescencia en un fenómeno particular, con manifestaciones notablemente diversas), sostenemos que la adolescencia puede considerarse como un hecho universal.

Los psicólogos que se han ocupado de la investigación y la teorización del desarrollo psicológico proponen una visión de esta etapa de la vida, la adolescencia, dando con ello un soporte a lo que en este texto sostenemos. Dado el privilegio que se le ha dado en los diferentes medios de comunicación, escritos y visuales, a la llamada “problemática adolescente” se ha extendido la idea de que la adolescencia es reductible a los fenómenos sociales y, por ello, cuesta trabajo suponer que al hablar de adolescencia se está hablando de lo mismo. Algunos autores (*vr. gr.* Henri Lehall, 1986) prefieren hablar de adolescentes más que de adolescencia, enfatizando de esa manera, la diversidad marcada precisamente por los contextos temporales, sociales, culturales e históricos. Tal vez se puedan obviar estas dificultades si se asume la diferencia entre Psicología del desarrollo y desarrollo psicológico: Convencionalmente, la llamada Psicología del desarrollo se ha identificado con la psicología de las edades; un claro ejemplo de ello es lo que últimamente se ha dado en llamar Psicología del desarrollo del ciclo vital; en cambio, si se considera el desarrollo psicológico, entonces se está privilegiando efectivamente el origen, la formación y el desarrollo del psiquismo. Y aunque no se puede prescindir de lo biológico y lo social como factores interrelacionados y de los cuales surge lo psicológico, sin embargo este resultado no es reductible ni a lo biológico ni a lo social, sino que se trata de una realidad distinta, la realidad psicológica.

Resumen

1. El término “adolescencia” se deriva de la raíz latina *adolescere* (crecer, desarrollarse), cuyo participio es *adolescens* (creciendo, desarrollándose). Adolescencia, pues, hace referencia a un estado de crecimiento o de desarrollo inacabado.
2. El término “adolescencia” carece de pleno sentido tanto dentro del campo de la biología, en donde se utiliza más bien la palabra “pubertad” para referirse al momento de la maduración sexual y del crecimiento total del organismo, como dentro del campo de la sociología, en donde se utiliza preferentemente la palabra “juventud” para referirse al período que separa a la niñez de la adultez.
3. Se ha atendido a la adolescencia, como un campo específico de interés y de estudio, a partir de la Revolución Industrial, a inicios del siglo XX. Muchas disciplinas se han interesado en estudiar la adolescencia, pero en esta obra nos ocupamos de la misma desde el punto de vista de la psicología y, aún más, desde el punto de vista de la psicología del desarrollo.
4. Desde el punto de vista de la psicología, el término “adolescencia” hace referencia a una realidad más de carácter psicológico, sin desconocer su base biológica y sus condicionamientos sociales, culturales e históricos. En este sentido, se le ha estudiado de diferentes maneras: teorizando sobre la misma, explicando su psicogénesis, describiendo su ubicación y sus características contextuales dentro del desarrollo del ciclo vital de las personas, atendiendo algún aspecto en particular.
5. El estudio “psicogenético” de la adolescencia postula que durante este período de la vida se desarrollan aspectos del psiquismo humano que no habían aparecido antes y que conforman el comportamiento en función de su inserción a la vida de los adultos.
6. Henri Wallon sostiene que la psicología podrá ser considerada propiamente como ciencia en la medida que consiga establecer el psiquismo como una realidad suficientemente específica, reconociéndolo como la forma más elaborada de la materia y lo estudie, para explicarlo, en su origen, formación y desarrollo, es decir, *in fieri*. Éste es el primer supuesto del que se parte en esta obra.
7. El segundo es: que la psicología debe ocuparse del estudio de la adolescencia porque durante este período el individuo continúa formándose como persona; es más, durante este tiempo se estructuran elementos del psiquismo que constituyen el prerrequisito para su funcionamiento posterior como adulto.
8. Piaget (1987), al ocuparse de la explicación en psicología, sostiene que “los psicólogos han comprendido desde hace mucho tiempo que el objeto de su ciencia no es la conciencia, sino la “conducta”, tanto consciente como no consciente.” Y añade: “sólo el estudio de la conducta otorga una significación a los estados de conciencia, y con la condición de incluir una dimensión genética, es decir, de tener como objeto al propio desarrollo de las conductas.” Es este otro supuesto.
9. En sentido estricto, los procesos psicológicos superiores se construyen a partir de la adolescencia, la edad de transición, según Vigotsky. De ahí la importancia de su estudio, puesto que es el punto privilegiado de la vida para comprender todo lo que es y todo lo que puede ser.

10. Stanley Hall propuso su teoría de la “recapitulación” en la que defiende que la ontogénesis repite la filogénesis y, específicamente refiriéndose a la adolescencia, la considera como el período de transición del salvajismo a la civilización. Este período, según este autor, se caracteriza por su inestabilidad en todo sentido,
11. Henri Wallon ubica a la adolescencia, de acuerdo con las leyes que regulan los estadios del desarrollo, con una orientación centrípeta, que permite la construcción de la personalidad en función de la vida adulta hacia la que se orienta.
12. Jean Piaget concibe la adolescencia como la inserción del individuo a la vida adulta. Tal proceso exige que el individuo llegue a una situación tal que sea capaz de establecer relaciones de intercambio con los adultos, en un nivel de igualdad casi en todos los sentidos. Por lo que se esperan logros notables en el desarrollo psicológico en todas sus dimensiones.
13. Arnold Gesell se ajusta, en su concepción de adolescencia, al ritmo y los logros de la maduración orgánica. Supone que todo el comportamiento que el adolescente puede desplegar es producto de los procesos biológicos madurativos.



**CAMBIOS FÍSICOS, MADURACIÓN
SEXUAL Y CRECIMIENTO:
ANTESALA DE LA ADOLESCENCIA**

2

No hay que confundir, y menos reducir, la adolescencia con la pubertad. Es la pubertad el período en el cual se dan grandes cambios físicos en el organismo humano y, al mismo tiempo, se desencadena una serie de transformaciones que tienen que ver con lo que se denomina propiamente adolescencia. Por razones de carácter evolutivo nos ocuparemos primeramente de los cambios puberales y después de sus efectos en el desarrollo psicológico del adolescente.

Inicios de la pubertad

Durante la ontogenia humana suceden diferentes transformaciones biológicas tanto en forma como en tamaño y composición corporal. En este sentido, la adolescencia constituye una etapa fundamental de la vida, puesto que es el puente entre la niñez y la etapa adulta. El punto de inicio claramente identificado es la pubertad, momento en el que se produce la reactivación del eje hipotalámico-hipofisario-gonadal, dando inicio a la maduración sexual e incremento en la secreción de las hormonas sexuales que provocan cambios fenotípicos significativos, no sólo a nivel somático sino también psicológico. Algunas de las modificaciones somáticas que pueden mencionarse son el crecimiento acelerado en peso y talla, asociados a cambios en la composición corporal, y el surgimiento de los caracteres sexuales secundarios, los que en su conjunto intensifican el dimorfismo sexual (Torres *et al.*, 2011).

Algunos autores, sobre todo del campo médico, evitan el término de adolescencia y se limitan a referirse a la pubertad como el período que transcurre entre la infancia y la adultez, atendiendo preferentemente a los cambios físicos que se operan durante este tiempo, aunque de pasada expresen cierta relación entre tales cambios y algunos efectos psicológicos (López Macía y Charro Salgado, 1994). La pubertad comienza con una evidente revolución hormonal. El área responsable de tal revolución es el sistema neuroendocrino. Por ello, es conveniente primero ocuparnos en describir breve y sintéticamente su estructura y su funcionamiento.

El sistema neuroendocrino actúa de una manera integrada con los sistemas nerviosos central y periférico. Está constituido por las glándulas y las hormonas que secretan. Las glándulas son, siguiendo su ubicación de arriba hacia abajo: glándula

pineal, hipotálamo, hipófisis, tiroides, paratiroides, timo, suprarrenal, páncreas, y las glándulas sexuales (ovarios y testículos).

La glándula pineal, llamada así por tratarse de una pequeña estructura en forma de piña (*pineal*= piña, en latín) se localiza al centro del encéfalo, en la parte posterior del mesencéfalo, encima del cerebelo. Esta glándula es la responsable de regular químicamente los ciclos de sueño y de vigilia. Tal función se realiza gracias a la producción de serotonina (que prepara al cerebro para estar y permanecer despierto) y melatonina (que prepara para que el cuerpo experimente sueño y que tenga actividad onírica). La producción de ambas dependerá de la cantidad de luz del día: si hay luz se produce serotonina, si la luz disminuye hasta oscurecer, se produce melatonina (Dispensa, 2008).

El hipotálamo es una glándula ubicada en el centro del cerebro cuya función primordial es mantener y recuperar la homeostasis.

La hipófisis es una glándula que está conectada con la base del hipotálamo por medio de un conjunto de neuronas, vasos sanguíneos y tejido conectivo. Está constituida por dos partes (hipófisis anterior e hipófisis posterior), la primera segrega las hormonas del crecimiento (que en conjunto tienen diversas funciones: estimular la ovulación y la producción de leche en la mujer, la producción de espermatozoides en el hombre, y otras) y la segunda regula las contracciones uterinas, liberación de leche, ciertos aspectos del comportamiento parental y placer sexual, entre otras.

La tiroides es una glándula en forma de mariposa ubicada en la base del cuello. Las hormonas que segrega tienen que ver con el crecimiento y el desarrollo y controlan los procesos metabólicos.

Hay cuatro glándulas pequeñas, adheridas a la tiroides, denominadas paratiroides, y regulan los niveles de calcio en la sangre por medio de las hormonas que secretan.

El timo es una glándula ubicada en la cavidad torácica debajo del esternón. Su función es ayudar al desarrollo y maduración del sistema linfático y contribuir al funcionamiento del sistema inmunológico. Infiuye en el desarrollo de las glándulas sexuales, en el proceso de metabolismo y en la defensa inmunológica.

Glándula suprarrenal: de forma triangular, ubicada encima de los riñones. Sus funciones tienen que ver con las respuestas globales ante el estrés.

El páncreas, ubicado junto al intestino delgado, es una glándula cuyas funciones son regular la digestión y los niveles de azúcar en la sangre.

Las glándulas sexuales (ovarios y testículos), tienen como funciones la producción de folículos y esperma, respectivamente. Los ovarios segregan el estrógeno (responsable en la aparición de las características femeninas y participan en la conformación del comportamiento sexual) y la progesterona (que prepara el útero para, en caso de haber relaciones sexuales, sea posible la implantación del embrión). Los testículos producen testosterona (que se encarga de la aparición de las características masculinas y de la excitación sexual).

Para facilitar establecer relaciones entre glándulas, hormonas y funciones se presenta el siguiente cuadro:

Glándula	Hormonas	Funciones
Pineal	Serotonina, Melatonina	Regula los ciclos circadianos en general.
Hipófisis anterior	H. estimulante de la tiroides H. luteinizante H. foliculoestimulante Corticotropina Prolactina β -endorfina	Estimula la glándula tiroides. Aumenta la producción de progesterona en la mujer y de testosterona en el hombre; estimula la ovulación. Aumenta la producción de estrógenos y la maduración del óvulo (en la mujer) y la producción de espermatozoides (en el hombre). Aumenta la secreción de hormonas esteroideas en la glándula suprarrenal. Aumenta la producción de leche en la mujer. Reduce el dolor.
Hipófisis posterior	Oxitocina Vasopresina	Controla las contracciones uterinas; libera la leche en la mujer e influye en algunos aspectos del comportamiento parental y el placer sexual. Contrae los vasos sanguíneos y eleva la presión arterial.
Hipotálamo	Vasopresina, Oxitocina	Controlan la temperatura corporal, la ingesta de agua y alimento, el comportamiento sexual y de reproducción; sirven de mediación en las respuestas emocionales y participan en el control de los ciclos circadianos.
Tiroides	Tiroxina Triyodotironina	Controlan el metabolismo e influyen en el crecimiento y el desarrollo.
Paratiroides	H. paratiroidea Calcitonina	Regulan el nivel de calcio en la sangre.
Timo		
Suprarrenal	Adrenalina, Noradrenalina, Glucocorticoides, Andrógenos	Respuestas corporales ante el manejo de situaciones estresantes.
Páncreas	Glucagón Insulina Somatostatina	Aumento de niveles de glucosa en la sangre. Homeostasis de los niveles de glucosa. Crecimiento y desarrollo.
Ovarios	Estrógenos y andrógenos: Testosterona, Estradiol, Progestina	Rasgos sexuales. Maduración sexual. Comportamiento sexual. Procreación.
Testículos	Igual, sólo que en cantidades distintas	Igual.

Probablemente los dos momentos de la vida más parecidos, en cuanto a los cambios y a lo acelerado que suceden sean, por una parte, el estado fetal y los dos primeros años de la vida y, por otra, la pubertad y el principio de la adolescencia. Con la gran diferencia de que los primeros transcurren sin que el sujeto los aprecie, y en los segundos tiene la oportunidad de observar y de experimentar el proceso,

con todos los sentimientos mezclados de sorpresa, de vergüenza, de gozo, de orgullo, de decepción, de horror, de satisfacción, etc. No se trata, pues, de acontecimientos indiferentes, sino de sucesos que impactan fuertemente, de una manera positiva o negativa. Desde aquí estamos presenciando los efectos psicológicos de los cambios fisiológicos. Por esa razón no basta con limitarnos a la descripción de los cambios, tanto en cuanto al crecimiento como a la maduración física, sino que preferentemente vamos a analizar las transformaciones que se van operando en el campo psicológico.

Cambios a nivel cerebral

Durante los últimos 15 años se ha incrementado el conocimiento sobre la adolescencia como una etapa de desarrollo (Steinberg, 2015), en parte debido a los enormes avances en la investigación sobre cómo el cerebro cambia durante este período. Mientras que alguna vez se pensó que el desarrollo del cerebro era más o menos completo hacia el final de la infancia, porque el cerebro alcanza su tamaño adulto para entonces, la nueva investigación muestra que el cerebro continúa madurando hasta los veintiún años. Pero los cambios que tienen lugar en el cerebro durante la adolescencia no son tanto en cuanto al crecimiento, sino en cuanto a la reorganización. Lo que distingue a la adolescencia de otros períodos, en el desarrollo del cerebro, no es el hecho de que la reorganización esté teniendo lugar, sino dónde está sucediendo. Se produce principalmente en dos regiones: la corteza prefrontal y el sistema límbico. La corteza prefrontal se encuentra inmediatamente detrás de la frente, y es la principal zona del cerebro responsable de la autorregulación, es la que nos hace racionales. El sistema límbico está en el centro profundo del cerebro, por debajo de la corteza. El sistema límbico juega un papel especialmente importante en la generación de emociones. Durante la adolescencia estas regiones van conjuntando sus funciones. Este proceso se da en tres fases que se traslapan.

Fase uno: Inicio de movimientos. Durante la pubertad, el sistema límbico se vuelve más despierto. Ésta es la fase que ha sido descrita por algunos como “sensomotora,” en sentido estricto. Durante este tiempo, los adolescentes son más emocionales (experimentan “altas” y “bajas”), son más sensibles a las opiniones y evaluaciones de los demás (especialmente de los compañeros), y están más inclinados a tener emociones y experiencias intensas. Algunos psicólogos se refieren a esto afirmando que los adolescentes tienen necesidad de una búsqueda constante de sensaciones. Por ello, los chicos son mucho más propensos a participar en actividades arriesgadas y temerarias, ya que se interesan por las experiencias que perciben como potencialmente gratificantes, sin atender los riesgos a los que se exponen.

Fase dos: Desarrollo de un mejor sistema operativo. La segunda fase del desarrollo del cerebro es gradual, en realidad a partir de la pre-adolescencia, pero no se completa sino hasta los 16 años de edad. Durante esta fase, la corteza pre-frontal se vuelve poco a poco más organizada, como consecuencia de la poda sináptica y la mielinización (fortalecimiento de las vías nerviosas). Como la información comienza a fluir más rápidamente a través de distancias más largas en el cerebro (avanzando así las llamadas “funciones ejecutivas”), se fortalece y se mejora la toma de decisiones, la solución de problemas y la planificación. En esta fase, el pensamiento de los adolescentes se vuelve más adulto. Durante la adolescencia media (de los 14 a los 17 años de edad), los adultos descubren que los adolescentes son más razonables y resulta más fácil discutir las cosas con ellos. Por tanto, gran parte del drama que había caracterizado a los primeros años de la adolescencia, se desvanece.

Fase tres: Gracias a una mejor interconexión del cerebro, el adolescente comienza a manifestar habilidades de autocontrol que se van afinando en la medida que se acerca a la edad de veinte años. Esto es especialmente cierto con respecto a las conexiones entre la corteza pre frontal y el sistema límbico. Este aumento en los resultados de conectividad deriva en una autorregulación más madura y confiable. Durante este período los adolescentes mejoran en el control de sus impulsos; comienzan a ser capaces de pensar en las consecuencias de sus decisiones a largo plazo, y son capaces de resistir la presión de grupo. Sus procesos de pensamiento racional son menos alterables por la fatiga, el estrés o la excitación emocional. La gente joven todavía tiene mucho que aprender acerca de la vida y para ello le beneficia el intercambio intelectual con el adulto cada vez más. A medida que maduramos en la edad adulta, la corteza pre frontal no sólo se convierte en más eficiente, sino que también posee mejores recursos para enfrentarse a tareas de mayor exigencia y resolverlas por su cuenta. En comparación con los adolescentes, los adultos son más propensos a utilizar varias partes del cerebro simultáneamente. Esto se hace posible por un aumento en las conexiones físicas reales entre regiones no vecinas del cerebro. En comparación con el cerebro de un niño, tiene un cableado mucho más grueso que le permite conectar regiones dispersas del cerebro. Hablando de una manera global, los cerebros de los niños tienen relativamente una gran cantidad de conexiones “locales” que funcionan como enlaces entre las regiones cerebrales cercanas. Al madurar, durante la adolescencia y la edad adulta, se va posibilitando que las regiones más distantes se junten. El cerebro continúa creciendo más en cuanto a su interconectado hasta los 22 años, más o menos. Sin embargo, esta interconectividad no se desarrolla durante la noche. En consecuencia, durante la adolescencia media, el autocontrol es aún inestable. Cuando las circunstancias son ideales (sin distracciones, sin emociones fuertes) un chico de 16 años realiza las cosas tan bien como un adulto. Pero si está molesto, excitado o cansado el funcionamiento prefrontal puede ser menos eficaz, porque los circuitos cerebrales relevantes no están totalmente maduros. La fatiga y el estrés pueden interferir con el autocontrol a cualquier edad, pero tienen un particular impacto cuando las habilidades que perturba son todavía inmaduras.

La maduración sexual

Como producto de la revolución hormonal antes mencionada se dan dos acontecimientos: la maduración sexual y el crecimiento. Nos ocupamos de ellos por separado sólo por razones didácticas, pero en realidad se dan conjuntamente e igualmente afectan la vida de la persona.

La maduración es propiamente un proceso de transformaciones cualitativas que se da en los organismos vivos y que conduce a la expresión de todas sus potencialidades. En el caso de la maduración sexual, específicamente se refiere a los cambios cualitativos relacionados con las posibilidades de transmisión de la vida, de tal manera que un organismo se considera suficientemente maduro una vez que está en posibilidades de reproducirse. Aunque en gran medida este proceso depende de las situaciones genéticas de la especie y del individuo en particular; sin embargo, tienen mucho que ver las variables medioambientales. Este proceso cualitativo ha sido documentado por James M., Tanner (1986) como resultado de sus largas investigaciones en este campo. Hay cierto acuerdo entre los investigadores en reconocer el siguiente orden en la aparición de los signos secundarios de la sexualidad que, indudablemente, están íntimamente ligados con el proceso madurativo (Cassorla F,

Codner, E., 2000). En los chicos: primero aumenta el tamaño del pene y de los testículos; luego aparece el vello púbico de apariencia lacia; después se presentan algunos cambios en el tono de la voz; luego se sucede la primera eyaculación (que puede provocarse por la masturbación o aparecer durante el sueño); luego el vello púbico cambia su apariencia de lacia a rizada; después inicia el período de mayor crecimiento en estatura corporal; luego aparece el vello en las axilas; se dan enseguida cambios en la voz de una manera más notable; finalmente aparece el vello facial. El orden de aparición de cambios en los signos secundarios de la sexualidad en las chicas, es el siguiente: En primer lugar, se incrementa el tamaño de los senos; luego aparece el vello púbico (casi siempre estos dos sucesos se traslapan); después aparece vello en las axilas; luego se da el crecimiento en la talla corporal; aumenta la dimensión de las caderas ensanchándose más que los hombros; luego viene la primera menstruación; y, finalmente, los senos adquieren su forma redondeada. Muchos de estos cambios parecen traslaparse, de tal manera que no necesariamente aparece uno hasta que el otro haya concluido, es el caso, por ejemplo, del crecimiento de estatura y de caderas.

Durante este período se hacen más evidentes las diferencias corporales entre aquellos individuos de un mismo sexo que tienen la misma edad pero no los mismos ritmos de maduración. En las chicas la menarquia o primer flujo menstrual tiene relevancia como indicador del inicio de la activación del aparato genital y es considerado, por lo tanto, un hito puberal inequívoco. Algunos autores pretenden equiparar este suceso a la primera eyaculación en los chicos, aunque hay fuertes discrepancias en cuanto a su sentido funcional y madurativo (Santrock, 2004). Junto a la menopausia, la menarquia determina el intervalo natural reproductivo femenino y ha sido especialmente utilizada en estudios retrospectivos para evaluar, entre otros aspectos, la tendencia secular. La información disponible a escala mundial indica que sucede a la edad promedio de 12.5 años dentro de un rango normal, comprendido entre los 9 y 17 años, dependiendo de factores genéticos y ambientales. La incidencia de los factores genéticos ha quedado demostrada en los estudios de heredabilidad empleando datos familiares recolectados en el estudio longitudinal Fels. Por otra parte, factores ambientales tales como la nutrición, el nivel socio-económico y la localización geográfica pueden influir en el adelanto de la menarquia o retrasar su aparición.

Aunque ciertamente se trata de transformaciones físicas, orgánicas, llama la atención que las investigaciones hayan desentrañado que éstas se dan en orden y que, de esta manera, se corrobora una tendencia evolutiva en la construcción de la vida y en el arribo al punto madurativo de la misma. Por todo lo anterior, resulta difícil negarse a un dinamismo similar en lo que se refiere a la construcción de los procesos psicológicos que, también en este período del desarrollo, apuntan hacia el logro de la maduración.

Para facilitar la retención de los cambios antes mencionados, se propone el siguiente cuadro:

MUJERES	HOMBRES
Incremento del tamaño de los senos.	Aumento en el tamaño del pene y los testículos.
Aparición del vello púbico.	Aparición del vello púbico, de apariencia lacia.
Aparición del vello en las axilas.	Cambios en la voz.
Crecimiento de la talla corporal.	Sucede la primera eyaculación.
Aumento de lo ancho de las caderas.	El vello púbico se vuelve rizado.
Sucede la primera menstruación.	Crecimiento de la talla corporal.
Los senos adquieren su forma redondeada.	Aparece vello en las axilas.
	Cambios en la voz acercándose al tipo adulto.
	Aparece el vello facial.

La maduración sexual no se agota con el hecho de que aparezcan los signos secundarios de la sexualidad y que éstos lleguen a su apariencia de adulto, sino que implica un cambio en la vida sensitiva y en la vida relacional de la persona.

Crecimiento corporal

El crecimiento corporal del ser humano sigue algunos principios aplicables a toda la especie. Sin embargo, lo que va marcando algunas diferencias en los resultados finales del mismo, son las características raciales, la nutrición y los factores medio ambientales (Faulhaber, J., 1989; Stern, C., 2008; Ramos, R. M., 1986).

Como el objeto de nuestra atención en esta obra es el adolescente, no vale la pena ocuparse de forma global del crecimiento del cuerpo humano, sino delimitarse a lo que sucede en este período. El crecimiento corporal que, además, modifica el aspecto total de la persona, es una de las manifestaciones más obvias de que se está en este período de transición rumbo a la adultez humana, ya que se trata del último crecimiento acelerado hasta llegar a la estatura definitiva. En el caso de la adolescencia, por otra parte, tal acontecimiento tiene otro valor tanto para el propio sujeto como para quienes le rodean: para el propio sujeto su crecimiento tiene que ver con la percepción que tiene de sí mismo (auto imagen) y con su comportamiento; para quienes le rodean, representa un elemento de valoración, desde la extrañeza inicial hasta la total aceptación como uno más que se incorpora a la norma evolutiva.

De la misma manera que en el apartado anterior, nos basaremos en las investigaciones de Tanner (1972) para presentar un panorama del proceso de crecimiento. Casi al comienzo de la adolescencia tiene lugar lo que popularmente se le conoce como “el estirón”. Con este término nos referimos al crecimiento acelerado y de mayor alcance que se da durante este tiempo y que generalmente va acompañado del incremento del peso y por los cambios en las proporciones corporales. Según Tanner “todas las dimensiones musculares y esqueléticas del cuerpo parecen participar en el arranque del crecimiento del adolescente.” Diferentes estudios, tanto longitudinales como transversales, proporcionan un cuadro muy cercano a las tendencias de crecimiento en esta época de la vida, con discrepancias poco importantes. Una de las tendencias muy claras es que el crecimiento acelerado sucede primero en las mujeres, más o menos dos años antes que en los hombres. Para precisar, se puede decir que el

crecimiento en las mujeres se da alrededor de los 12 años de edad y en los hombres, alrededor de los 14. Lo que quiere decir que las chicas logran su mayor talla y peso más o menos a los 16 años; y los chicos lo consiguen hasta un poco después de los 17. Estas tasas de crecimiento varían entre algunos individuos dependiendo tanto de la herencia (Eveleth, P. y Tanner, J. 1976), (los padres bajos suelen tener hijos bajos, mientras que los padres altos generalmente tienen hijos altos), como de los hábitos alimenticios (el factor más importante es la nutrición, según Tanner; los niños que reciben mejores dietas durante los años de crecimiento suelen convertirse en adultos más altos que aquellos cuya nutrición es menos adecuada). Hay coincidencia entre algunos investigadores en sostener que este aspecto del crecimiento está evolucionando dadas diferentes circunstancias, como la alimentación y la actividad física (Rice, F. Ph., 1997). El crecimiento no es parejo en el cuerpo, comienza en las extremidades y culmina en el tronco. Ésa es una de las explicaciones del inicial descontrol en los movimientos que se presentan en muchos adolescentes. Los ojos crecen con mayor rapidez, ésa es una de las razones que durante la adolescencia aumenta la miopía y ocasiona muchos errores motores. El maxilar inferior se alarga y ensancha, el maxilar superior y la nariz se proyectan más (McKinney, J. P. *et al.*, 1982). Al parecer la maduración temprana está relacionada con el crecimiento, es decir, quien madura pronto crece pronto. Tanner dice: “en los que maduran temprano, todo el proceso se desenvuelve más rápidamente, y también más intensamente, de tal manera que se logra un resultado total más grande, a pesar de la menor cantidad del tiempo transcurrido” (p. 94). Pero, al parecer, hay una diferencia en cuanto a la estatura lograda, según Rice (1997): “La edad en que comienza la maduración sexual también afecta la estatura que finalmente se alcance. Las niñas y los muchachos que maduran temprano suelen ser de menor estatura cuando adultos que los que maduran tarde; ello obedece a que éstos tienen más tiempo para crecer antes de que las hormonas sexuales hagan que la hipófisis deje de estimular el crecimiento” (p. 350-351).

Efectos psicológicos del desarrollo físico

Es casi imposible que la revolución hormonal, con todas sus consecuencias, pase inadvertida para el individuo. Por una parte, están los sucesos de carácter biológico y, por otra, la interacción con el medio social. Los cambios biológicos vienen a desestabilizar tanto la vivencia de sí mismo como el funcionamiento dentro del ámbito físico. La vivencia de sí mismo resulta afectada en dos dimensiones: por una parte, en lo que se siente, la propiocepción; por otra, en lo que se representa, la autopercepción. La propiocepción, a su vez, se perturba en dos campos: en cuanto a las sensaciones somáticas experimentadas tanto con el propio contacto como con el contacto de los demás y aun con la sola presencia de los otros; y en cuanto a la operatividad motriz, sorprendida por los crecimientos acelerados que redundan en una temporal pérdida de equilibrio y que se traduce en múltiples torpezas motoras. La autopercepción igualmente se perturba en dos campos: en cuanto a la representación del esquema corporal, también temporalmente confundido; y en cuanto a la retroalimentación que se recibe del medio, ya sea por lo que los otros dicen sobre los cambios que atestiguan (simples alusiones, ridiculizaciones, burlas, apodos, etc.), o por la ansiedad experimentada ante un medio que comienza a resultar amenazador. Todo lo anterior, mediado por una actitud hipercrítica del propio sujeto, a su vez alimentada excesivamente por los medios de comunicación y por los espejos que

comienzan a convertirse en jueces implacables e insobornables de los cambios evidentes y no siempre satisfactorios.

Algunas investigaciones corroboran el impacto psicológico de algunos cambios físicos en particular, por ejemplo, la primera menstruación en el caso de las chicas. En muchos casos, de acuerdo al testimonio de las mismas chicas, este acontecimiento es vivido como algo traumático tanto entre quienes fueron informadas del suceso previamente como entre quienes no lo fueron. Hay algunas muchachas que son capaces de aceptar con naturalidad esta experiencia, pero está más o menos generalizada la actitud negativa hacia la misma, expresada de diversas maneras. En la obra antes citada se contiene un cuadro detallado de las diferentes reacciones que van desde la sorpresa (que es la que representa el mayor porcentaje en el grupo estudiado) hasta el sentirse más cerca de la madre (que es la que representa el menor porcentaje y que más bien parece una actitud positiva). El cuadro mencionado muestra los resultados de un estudio acerca de la vivencia de 85 mujeres de 23 países, por lo que puede sostenerse que tales actitudes pueden generalizarse. Hay que precisar que los resultados no todos son negativos: de catorce categorías, nueve están más cercanos a lo negativo y cinco a lo positivo. En ambos casos puede sostenerse que el suceso no es indiferente para las personas. Otros autores, como Craig (1997), enfatizan que en gran medida las actitudes positivas dependen de la preparación adecuada que se haya recibido de los padres sobre el acontecimiento; en cambio quienes no fueron informadas o la experimentaron demasiado pronto, sí la vivieron negativamente. En los años recientes que se le ha dado tanta difusión a la igualdad entre los géneros, algunas chicas viven el acontecimiento de su primera menstruación con una actitud de protesta, reclamando que los chicos debieran sufrir una situación similar (Moros y de Miguel, 2005). No hay que perder de vista que la reacción psicológica de las chicas ante la menarquia, sin duda, depende de muchas cosas: su contexto cultural global, su contexto cultural familiar, su entorno social inmediato, etc. (Papalia y Olds, 1993).

Otra consecuencia psicológica derivada de los cambios físicos que más se ha comprobado es lo relacionado con la imagen corporal. “La preocupación por el aspecto físico es constante a lo largo de la adolescencia, pero se acentúa durante la pubertad, una etapa en la que los adolescentes se muestran más insatisfechos con sus cuerpos que durante la adolescencia tardía” (Graber y Brookd-Gunn, 2001; Wri-ghy, 1989, citados en: Santrock, 2006). Y mucho tiene que ver, como en la situación mencionada en el párrafo anterior, con los criterios predominantes en su medio sociocultural. En este sentido, pueden referirse las inconformidades que se tienen acerca de su físico en general, sobre todo cuando se sufren ciertos cambios como son la aparición del acné, el crecimiento acelerado de las extremidades, la forma que adopta el rostro, el incremento de tejido adiposo, la misma transformación de la voz con sus períodos incómodos de transición, etcétera.

Conclusiones

Es imposible desentenderse de la revolución física que antecede a los inicios de la adolescencia, ya que precisamente ésta influye fuertemente tanto en las inestabilidades que se sufren como en las potencialidades que se abren. Todos los cambios físicos (neuroendocrinos, hormonales, cerebrales, somáticos, etc.) están fuertemente ligados con lo que se siente, se percibe, se expresa, en suma: con el comportamiento global. Por ello es tan frecuente la tentación de reducir a la pubertad (o a los sucesos

de carácter físico asociados a la pubertad) lo que se conoce como adolescencia y resaltarle atención a todo lo que le sigue. Afortunadamente, tanto las investigaciones de los biólogos como las investigaciones de los psicólogos han permitido ir estableciendo un equilibrio y una clara precisión en este campo. También la adolescencia (como suceso psicológico) es la resultante de la interacción dialéctica entre la dinámica biológica y la dinámica sociocultural e histórica.

Ha quedado establecido desde el principio de esta obra que el psiquismo no puede reducirse a lo biológico, aunque ciertamente no puede plantearse su existencia y su desarrollo prescindiendo de su base biológica. Los estudios dentro de las neurociencias lo están corroborando, aunque con cierta frecuencia los investigadores tengan la tentación de privilegiar lo biológico y, algunas veces, hasta caer precisamente en reducciones. El medio social, cultural e histórico juega un papel decisivo tanto en la construcción de la realidad psicológica como en su proceso genético.

Resumen

1. La pubertad es el momento en el que se produce la reactivación del eje hipotálamo-hipofisiario-gonadal dando inicio a la maduración sexual e incremento en la secreción de las hormonas sexuales que promueven cambios fenotípicos significativos no sólo a nivel somático, sino también psicológico. Algunas de las modificaciones somáticas que pueden mencionarse son el crecimiento acelerado en peso y talla, asociados a cambios en la composición corporal, y el surgimiento de los caracteres sexuales secundarios, los que en su conjunto intensifican el dimorfismo sexual.
2. El sistema neuroendocrino actúa de una manera integrada con los sistemas nerviosos central y periférico. Está constituido por las glándulas y las hormonas que secretan. Las glándulas son, siguiendo su ubicación de arriba hacia abajo: glándula pineal, hipotálamo, hipófisis, tiroides, paratiroides, timo, suprarrenal, páncreas, y las glándulas sexuales (ovarios y testículos).
3. Lo que distingue a la adolescencia de otros períodos, en el desarrollo del cerebro, no es el hecho de que la reorganización esté teniendo lugar, sino dónde está sucediendo. Se produce principalmente en dos regiones: la corteza prefrontal y el sistema límbico. La corteza prefrontal se encuentra inmediatamente detrás de la frente y es la principal zona del cerebro responsable de la autorregulación, es la que nos hace racionales. El sistema límbico está en el centro profundo del cerebro, por debajo de la corteza. El sistema límbico juega un papel especialmente importante en la generación de emociones. Durante la adolescencia estas regiones van conjuntando sus funciones. Este proceso se da en tres fases que se traslapan.
4. Fase uno: Inicio de movimientos. Durante la pubertad, el sistema límbico se vuelve más despierto. Ésta es la fase que ha sido descrita por algunos como “sensomotora,” en sentido estricto. Segunda fase: Desarrollo de un mejor sistema operativo. La segunda fase del desarrollo del cerebro es gradual, en realidad a partir de la pre adolescencia, pero no se completa sino hasta los 16 años de edad. Tercera fase: Gracias a una mejor interconexión del cerebro el adolescente comienza a manifestar habilidades de autocontrol que se van afinando en la medida que se acerca a la edad de veinte años.
5. La maduración es propiamente un proceso de transformaciones cualitativas que se da en los organismos vivos y que conduce a la expresión de todas sus

potencialidades. En el caso de la maduración sexual, específicamente se refiere a los cambios cualitativos relacionados con las posibilidades de transmisión de la vida, de tal manera que un organismo se considera suficientemente maduro una vez que está en posibilidades de reproducirse.

6. En las mujeres los cambios de la maduración sexual se dan en el siguiente orden: Incremento del tamaño de los senos; aparición del vello púbico; aparición del vello axilar; crecimiento acelerado de la talla corporal; aumento de lo ancho de las caderas; primera menstruación; los senos adquieren su forma redondeada.
7. En los hombres los cambios de la maduración sexual se dan en el siguiente orden: aumento en el tamaño del pene y los testículos; aparición del vello púbico, de apariencia lacia; cambios en la voz; sucede la primera eyaculación; el vello púbico se vuelve rizado; crecimiento acelerado de la talla corporal; aparece vello en las axilas; cambios en la voz acercándose al tipo adulto; aparece el vello facial.
8. Casi al comienzo de la adolescencia tiene lugar lo que popularmente se conoce como “el estirón”. Con este término nos referimos al crecimiento acelerado y de mayor alcance que se da durante este tiempo y que generalmente va acompañado del incremento del peso y por los cambios en las proporciones corporales.
9. El crecimiento en las mujeres se da alrededor de los 12 años de edad y en los hombres, alrededor de los 14. Lo que quiere decir que las chicas logran su mayor talla y peso más o menos a los 16 años; y los chicos lo consiguen hasta un poco después de los 17.
10. El crecimiento no es parejo en el cuerpo, comienza en las extremidades y culmina en el tronco. Esto explica el inicial descontrol en los movimientos que se presentan en muchos adolescentes. Los ojos crecen con mayor rapidez, ésta es una de las razones que durante la adolescencia aumenta la miopía y ocasiona muchos errores motores. El maxilar inferior se alarga y ensancha, el maxilar superior y la nariz se proyectan más. Al parecer la maduración temprana está relacionada con el crecimiento, es decir, quien madura pronto crece pronto.
11. Los cambios físicos, en general, afectan fuertemente el comportamiento del adolescente tanto en su autopercepción como en la manera como son percibidos por los otros. El comportamiento global se perturba en muchos aspectos, como en sus ejecuciones motoras, por ejemplo. Un aspecto afectado en gran medida es la manera como el adolescente se siente.



**DESARROLLO PSICOMOTOR
DURANTE LA ADOLESCENCIA**

3

Paralelamente al desarrollo físico, que comporta crecimiento y maduración sexual, se continúa el desarrollo psicomotor. Es inevitable que nos ocupemos de este aspecto casi al mismo tiempo que del desarrollo físico por la íntima relación que guardan entre sí y, de una manera especial, porque el desarrollo psicomotor desde sus orígenes sirve de puente entre las transformaciones físicas y las transformaciones psicológicas.

En el ser humano como ser vivo, se pueden identificar dos tipos de movimientos, de una manera global: el movimiento biológico y el movimiento físico (De Fonseca, 2000). Dentro del movimiento biológico, a su vez, uno mantiene su función meramente biológica, a pesar de sus transformaciones ocasionadas por la maduración orgánica (por ejemplo, los movimientos autónomos como son la circulación de la sangre, las secreciones glandulares, los movimientos digestivos, etc.); otro se orienta, en sus transformaciones, hacia la construcción del individuo como sujeto psicológico y hacia la construcción del medio como objeto físico o social (por ejemplo, los movimientos tónicos, posturales, actitudinales, de desplazamiento, de contacto, etc.). Justamente a este último es al que apropiadamente se le denomina “psicomovimiento” o “psicomotricidad” (Bucher, 1995). El movimiento físico es el provocado por la acción de los objetos. Por tanto, se trata de un movimiento padecido por parte del organismo, en el sentido de que es causado por agentes exteriores y el individuo simplemente se mueve (pasivamente, porque ni siquiera reacciona) de acuerdo con las leyes físicas que rigen el movimiento. Claro que, como de todas maneras se trata del movimiento que sucede en un organismo vivo, éste no deja de moverse de acuerdo con lo que le permite su misma situación estructural y funcional. A la psicología del desarrollo lo que le interesa conocer es precisamente la ontogénesis del movimiento que va del movimiento meramente biológico al movimiento estrictamente psicológico y que, como antes se dijo, comporta la construcción del sujeto psicológico y del objeto como realidad, física o social. No es tan preciso afirmar que la psicomotricidad se refiere “la interrelación de las funciones neuromotrices y las funciones psíquicas en el ser humano” como lo sostiene Aguilar-Alaniz *et al.* (2010), basándose en Berruezo (2000), puesto que, de esa manera, se estaría suponiendo la preexistencia de las funciones psíquicas y negando su construcción precisamente a partir del movimiento. A pesar de lo distante en el tiempo, es imprescindible tener en cuenta la fina reflexión de Wallon (1977), realizada sobre las relaciones innegables entre el acto y su efecto, a fin de reconocer que su relación recíproca, es generadora

de una nueva realidad: la intencionalidad en el sujeto. O, dicho de otra manera, la resultante de la interacción entre el acto y su efecto, siempre mediando lo social, es justamente la función psíquica (tanto en sus contenidos emocionales afectivos como en su dimensión cognoscitiva).

Es comprobado que la mayoría de las transformaciones, o sea, la mayoría de la ontogénesis hacia lo psicológico se da durante la infancia (Wallon, Piaget, Vigotsky); también es suficientemente comprobado que durante la pubertad y la adolescencia temprana la conducta psicomotora sufre algunas perturbaciones, algunas de ellas temporales mientras dura la recuperación de los equilibrios conseguidos con anterioridad, y que tales perturbaciones se extienden a diferentes campos del comportamiento, como son la percepción de sí mismo, la percepción del espacio, la percepción del otro, la vivencia emocional, la experiencia afectiva, etc., (Santrock, 2003). También puede sostenerse que en la medida que continúe el desarrollo en este ámbito, el comportamiento del individuo se va integrando de tal manera que puede incorporarse con mayor capacidad adaptativa a la vida adulta (Piaget e Inhelder, 1972). La pregunta, por tanto, que se debe responder es: ¿Qué cambios se van dando, en el terreno psicomotor, durante la adolescencia? Vamos a ocuparnos de responder a esta cuestión.

Aunque durante la infancia se ha logrado ya un notable avance en el desarrollo psicomotor, para contextualizar lo que sucede durante la adolescencia, es conveniente precisar de qué estamos hablando cuando nos referimos al desarrollo psicomotor. Aunque ya se insinuaba en el párrafo anterior de qué tipo de movimiento estamos hablando, es conveniente profundizar aún más sobre este tema. Ya el mismo Aristóteles consideraba al movimiento como un fenómeno determinante en la ontogénesis: "Llamo movimiento a la actualidad de lo posible en tanto que posible. Veamos la prueba de la exactitud de esta definición. Cuando hay posibilidad de construcción, mediante el paso al acto en esta cualidad misma, decimos que hay acto en tanto que hay construcción, y esto es lo que constituye la construcción." (Aristóteles, 2001, p. 243) Continúa, siendo un tanto más explícito, cuando dice: "El movimiento es la actualidad de lo que existe en potencia, cuando la actualidad se manifiesta, no en tanto que el ser es, sino en tanto que móvil." (Aristóteles, 2001, p. 243) Es claro que la reflexión de Aristóteles se mueve dentro del campo metafísico, por lo que no se reduce a describir los desplazamientos que realiza un objeto en el espacio en el proceso de transformarse en lo que puede ser, sino simplemente apela al proceso de construcción de la potencia al acto para concebir el movimiento en sí.

La concepción de movimiento que propone Henri Wallon en el terreno psicológico está muy cercana a la ontogénesis de la conciencia que, a su vez, considera enraizada en las condiciones biológicas y sociales del individuo, cuando escribe: "Entre las condiciones exteriores de un acto y sus condiciones subjetivas, el movimiento no es un simple mecanismo de ejecución... no es un simple lazo de unión. Se confunde con ellas." De ahí que el movimiento se va organizando en la medida que se va estructurando la relación entre el organismo y el medio social. Por ello, el movimiento es fundamental en la psicogénesis. Ésta es la razón por la cual se le ha denominado psicomotricidad, aunque a veces resulte polémico el mismo hecho de haber acuñado el término. Piaget, por su parte, implica la motricidad dentro de las funciones invariantes de asimilación y acomodación que, a su vez, son constructoras tanto de la realidad del objeto como de la realidad del sujeto. Estas funciones, en el proceso de desarrollo, van cambiando cualitativamente de tal manera que, durante la adolescencia, permiten la apropiación de estas realidades, pero a un nivel más abstracto, más formal. Al inicio de la pubertad el sujeto demuestra ya un movimiento claramente

organizado y éste le permite un comportamiento suficientemente estructurado de tal manera que manifiesta habilidades adaptativas.

Llama la atención la laguna que existe en los manuales especializados, en cuanto al desarrollo psicomotor, al inicio de la adolescencia. Se puede quedar la impresión de que todo ha concluido y que de ahí en adelante todo se reduce a incremento de fuerza, de resistencia, de velocidad y, en algunos casos, de precisión. Pero esto contrasta con lo que uno puede observar en el comportamiento global de los púberes. Parece que los cambios somáticos, tanto los relacionados con la madurez sexual como los que tienen que ver con el crecimiento, no son indiferentes para el comportamiento de los sujetos. Se ven torpes en sus movimientos. Tardan un poco en acostumbrarse a sus nuevas dimensiones y a sus nuevas proporciones corporales. El equilibrio motor que se había logrado previamente se perturba temporalmente. Y esto tiene que ver no sólo con los desplazamientos sino también con la percepción y con los movimientos que le acompañan. Hasta las mismas relaciones con los demás se alteran, ya sea por la torpeza mencionada, o por la expresión de la necesidad de contacto frecuente (Bottini, 2013). En general puede identificarse una disminución cualitativa en la coordinación y en la ejecución motora. Lo anterior, debido a las fluctuaciones de tono muscular y a la acumulación de excesivo tono en segmentos en los que a veces no es necesario. Y esto lleva a un cierto descontrol en la coordinación de movimientos. También se resiente la actitud postural debido a los cambios tonales y a las alteraciones en el esquema corporal funcional (Márquez, 1992).

En la medida en que va pasando este período de perturbaciones motoras, con sus consecuencias en el desempeño motor, el adolescente inicia un proceso de mejoras cualitativas en este campo: debido al incremento de masa muscular los movimientos aumentan poco a poco en cuanto a la fuerza; la velocidad también aumenta, aunque no al mismo tiempo que la fuerza, sino después de que media una cierta ejercitación en movimientos específicos (es el caso de los movimientos propios de algún deporte); igualmente la precisión y la resistencia van aumentando progresivamente. La situación de maduración del organismo propicia que se vayan dando estos cambios en la conducta motora, pero esto no sucede automáticamente, sino que se requiere de la ejercitación, de tal manera que se van estableciendo diferencias entre los sujetos, de acuerdo al tiempo dedicado a las actividades físicas o deportivas. Igualmente se va consiguiendo una mayor organización e integración de todos los segmentos motores y, por tanto, del comportamiento global, lo que le permite un mayor equilibrio. Todo lo anterior hace posible que el adolescente aprenda comportamientos cada vez más complejos, sobre todo si el medio en el que vive se los demanda de alguna manera (Le Boulch, 2001).

Conjuntamente, el desarrollo motor favorece la génesis de procesos psicológicos: el movimiento en los inicios de la infancia permitió la construcción del espacio y de los objetos (Piaget, 1995), de tal manera que a estas alturas de la adolescencia el individuo ya posee una visión espacial del mundo y de los objetos suficientemente adaptativa; pero paulatinamente esta visión se va haciendo cada vez más objetiva y poco a poco va consiguiendo conjugar las apreciaciones subjetivas (asumiendo que lo son) con las apreciaciones de los demás y las confrontaciones con la realidad de las cosas. Por otra parte, la representación de sí mismo (en particular, la originada por la experiencia de su propio cuerpo) va concordando más con la percepción que los demás tienen de él y aun con lo que le refleja el espejo. Lo que sigue de aquí es la progresiva aceptación de sí mismo, más allá de fantasías o de frustrantes deseos de ser de otra manera. Igualmente, el desarrollo motor tiene que ver con la génesis de un estilo de ser (de comportarse, de expresarse, de relacionarse) que poco a poco

va contribuyendo a la estructuración de la personalidad (Durán y Jiménez, 2009). También el desarrollo motor tiene que ver con la vivencia emocional afectiva. Durante la adolescencia, sobre todo en sus inicios, esta vivencia estará acomodándose a una nueva manera de sentirse y de sentir a los demás. De sentirse como un cuerpo vivo que experimenta sensaciones antes no atendidas en relación con todo lo que le rodea y, en particular, en relación con los otros (Merani, 1977). La imitación, que durante la infancia contribuyó para la apropiación de conductas motoras adecuadas a alguna circunstancia, vuelve a aparecer, sobre todo durante los inicios de la adolescencia. Sin duda, tales evocaciones tienen un propósito: mantener la pertenencia y la aprobación del grupo al que se pertenece; pero también, construir poco a poco la identidad propia. Esto explica por qué el chico va independizándose cada vez más de los comportamientos que descubre casi como réplicas sociales, sobre todo en la medida que toma conciencia de ellos, los evalúa y opta por los que más concuerdan con la percepción de sí mismo y con la proyección de su persona hacia el futuro.

Intentemos hacer una recapitulación con el fin de clarificar y afianzar lo dicho hasta ahora. El término “psicomotricidad” se suele usar en lugar de las palabras “actividad motora”, pero en un sentido más estricto se refiere a la relación que se establece entre los movimientos musculares y la actividad psíquica de quien los realiza (cfr. Merani: 1978). Y, de hecho, a los psicólogos del desarrollo les interesa particularmente desentrañar tales relaciones, puesto que se ha podido evidenciar que el movimiento del organismo no es del todo indiferente a lo que sucede tanto en la construcción de la estructura psíquica como en las funciones psíquicas que se van posibilitando paulatinamente.

En esta obra, con la palabra “psicomotricidad” nos referimos al movimiento en el ser humano que progresivamente se orienta tanto a la construcción del objeto como a la construcción del sujeto, como ya se ha mencionado anteriormente. Ambos resultados (construcción del objeto y construcción del sujeto) implican, a su vez, la construcción, también progresiva, de estructuras (tanto intelectuales como afectivas) que paulatinamente permiten funciones psicológicas, también de niveles cada vez de mayor complejidad. El movimiento mismo va pasando de acciones primitivas (reflejas) a acciones avanzadas (voluntarias, intencionales, planeadas, organizadas, eficaces, etc.). Lo que quiere decir que, en este proceso, el movimiento en sí va progresando: convirtiéndose en acciones más finas, más equilibradas, más integradas, más armónicas, más rítmicas, más acertadas, más rápidas, más elaboradas, etcétera.

Lo anterior permite inferir también progresos en funciones intelectuales: de percepción, de representación, de retención, de previsión, de comprensión, de evocación, de conceptualización que, obviamente, se hacen posibles gracias a la construcción y la organización progresivas de elementos estructurales de la inteligencia.

Igualmente, todo movimiento y su progreso va denotando la vivencia emocional y afectiva que experimenta el sujeto y su paulatina integración con las funciones intelectuales.

De hecho, el movimiento también se va convirtiendo en la expresión más confiable del desarrollo de toda la actividad psíquica, puesto que éste es el elemento conductual manifiesto, pero sus componentes (intelectuales, emocionales, afectivos) no son tan evidentes por sí mismos.

Al llegar a la pubertad puede afirmarse que el desarrollo psicomotor ha llegado a un nivel tal que el funcionamiento intelectual, emocional, afectivo y conductual de la persona es suficientemente apto para enfrentarse a los requerimientos de esa edad. El crecimiento corporal (que es cada vez más apresurado y con mejores condiciones físicas) permite el incremento de fuerza, velocidad y precisión prácticamente

en toda la conducta motora, en especial, en aquella realizada con más frecuencia y con mejor entrenamiento.

Sin embargo, hay un período de perturbación en la conducta motora debido, en parte, a las modificaciones en la estructura corporal. Son elocuentes los desequilibrios frecuentes que se pueden observar tanto en la marcha como en actividades de lanzamiento o en aquellas que exigen cierta precisión. Al parecer no sólo se trata de una perturbación motora, sino de una perturbación en cuanto a la representación espacial y su correlación con el desempeño en el mismo. La superación de estos desequilibrios transitorios conduce a una mejor percepción y representación del espacio que, a su vez, permiten mejores logros en la conducta motora. Continúa la dialéctica de dominios entre el movimiento y la percepción hasta conseguir que ésta sea la que finalmente guíe a aquél.

Habría que preguntarse si estos progresos en la conducta motora, a su vez, traen consigo progresos equivalentes en las, o en algunas, funciones psicológicas como son: procesos intelectuales, procesos emocionales, procesos afectivos, procesos sociales y procesos conductuales en general.

Ciertamente, una de las funciones que continúan transformándose durante la pubertad y la adolescencia es la consciencia. Tanto la autoimagen (representación de sí mismo), como el autoconcepto (sentido de sí mismo) y la autoestima (valoración de sí mismo) tienen una fuerte relación con los cambios somáticos de la edad y, por tanto, con las conductas que se pueden emitir. Entonces sigue teniendo importancia la motricidad, ahora claramente ligada con la actividad psíquica. Porque, aunque en el terreno del pensamiento, el adolescente comienza a desenvolverse en un plano formal (poco a poco de mayor abstracción); sin embargo, sigue desempeñando un papel de soporte el movimiento (la motricidad). De ahí la importancia del ejercicio, de la actividad física, de la práctica del deporte. Ahora, como el comportamiento motor tiene resonancia en el contexto social inmediato, éste va transformándose en función de las exigencias adaptativas de ese contexto. Así, será más fácil y frecuente la interacción entre el movimiento y la toma de consciencia del mismo. Por tanto, no deja de constituir un componente de la actividad psíquica y, a su vez, un factor de transformación de la misma. En particular, hay que reconocer este papel en aquellas ejecuciones que requieren de una gran dosis de control y habilidad motriz (tocar algún instrumento musical, ballet, equilibrios finos, etcétera).

Desarrollo

Si se tiene la oportunidad de seguir durante un tiempo considerable a un o a un grupo de adolescentes, se puede conseguir hacer una descripción de los cambios que se van operando dentro de este campo, el psicomotriz. Como resultado de observaciones sistemáticas de grupos de estudiantes de secundaria (Cfr. talleres de la UAA), se presenta aquí una somera sistematización de hitos de desarrollo psicomotriz. Obviamente no se tiene la pretensión de proponer etapas del mismo, pero al menos sí evidenciar los avances que pueden notarse entre uno y otro indicador de desarrollo.

- a) El punto de partida es el estado psicomotriz que puede identificarse justo en la antesala del llamado “estirón”. Durante este corto período (corto por lo sorpresivo que resulta para cualquier observador) el adolescente demuestra un comportamiento motor suficientemente adaptado para las exigencias del medio en el que se desenvuelve: coordinación de movimientos tanto en sus

extremidades inferiores como en sus extremidades superiores; igualmente coordinación entre movimientos manuales y seguimiento ocular; ritmo adecuado entre movimientos de extremidades superiores e inferiores durante la marcha, lenta o rápida; correspondencia entre expresiones emocionales y movimientos gestuales y corporales; manifestación de una adecuada familiaridad con su propio cuerpo, con su imagen y hasta con su apreciación; en suma, equilibrio suficiente y funcional.

- b) El “estirón” o crecimiento acelerado. Este suceso ha sido probado suficientemente por Tanner (1972) y se han podido diferenciar claramente algunos aspectos peculiares en los hombres y otros en las mujeres. Las mujeres suelen iniciar este crecimiento acelerado dos años antes que los hombres; igualmente la velocidad máxima se da aproximadamente a los 12 años en las chicas y alrededor de los 14 en los chicos. También parece que es generalizado que, a pesar de las diferencias en el inicio y la velocidad del crecimiento, los hombres adultos suelen exhibir mayor estatura que las mujeres adultas. Y aunque, de acuerdo con los hallazgos de Tanner, todos los músculos y los huesos del organismo parece que participan tanto en el arranque del crecimiento como en su velocidad; sin embargo, se dan algunas variaciones interindividuales, de acuerdo con variables tales como la alimentación, el contexto inmediato de actividad, etcétera.
- c) Estado de confusión. Al experimentar tales cambios de forma tan apresurada y tan masiva, el equilibrio que antes se había conseguido se altera. Los chicos expresan cierta sensación de extrañeza tanto en su desempeño motor, en la información que reciben de sí mismos al verse en un espejo, como al recibir alguna retroalimentación de los demás. Esto podrá justificarse suficientemente si se toma en cuenta que es el cuerpo el que fundamenta la autoimagen, el que permite la construcción de gran parte de la identidad, y el que alimenta la autoestima.
- d) Período de ajustes. La estructura de la inteligencia que se había logrado construir –aunque en un principio entre en ciertos conflictos–, paulatinamente consigue nuevos equilibrios y, por tanto, nuevos avances en la complejidad de su organización. Uno de los efectos, aunque no se consiguen de la noche a la mañana, es el sentido de mismidad a pesar de los cambios tan radicales en lo que a lo somático se refiere. Es claro que tal sentido no sólo se ve afectado por lo corporal, sino por el mundo sensorio emocional que entra en un estado vertiginoso de ebullición. Igualmente, los desequilibrios motores, de ejecución, poco a poco comienzan a atenuar sus desajustes y a encontrar las mejores maneras adaptativas y funcionales a los nuevos requerimientos. La interacción social es otro de los campos afectados que, también, poco a poco, van disminuyendo su carácter conflictivo y cediendo a una relación más aceptable, más funcional, incluso más agradable.
- e) Transformaciones positivas. Poco a poco, el comportamiento motor va transformándose en algunos aspectos: más fuerte, más veloz y más eficaz. Estos tres rasgos tienen que ver directamente con el crecimiento, la maduración y el desarrollo físico; con el ejercicio adecuado y frecuente; con la retroalimentación y el reforzamiento del logro. A su vez, estas transformaciones se relacionan claramente con una mejor estructuración y funcionamiento intelectuales; con una mejor vivencia, expresión y aceptación emocional y afectiva; con un comportamiento más adaptativo y funcional, de acuerdo al contexto y a los requerimientos de la edad que se vive; con una interacción social más adecuada

e incluso con una proyección de vida más decidida, más atractiva y más relacionada con las aspiraciones personales y con las pretensiones sociales.

- f) En la antesala del mundo adulto. Se considera que la entrada a la vida adulta se da no solamente gracias a la satisfacción de los requisitos impuestos por la misma sociedad en la que se vive, sino también por la convicción del propio sujeto al considerarse con suficiente capacidad como para relacionarse, horizontalmente, con los adultos. Esto implica haber llegado a un nivel de desarrollo psicológico suficiente para superar las subordinaciones, las ignorancias y cualquier desventaja intelectual, afectiva, conductual o social.

Conclusiones

Lo que se va consiguiendo durante la adolescencia en el campo psicomotor permite una mejor integración del comportamiento en su doble dimensión: en el pensamiento (comportamiento no manifiesto) y en la ejecución relacional (conducta manifiesta). En el pensamiento, gracias a la construcción de esquemas que, a su vez, se integran en estructuras cada vez más completas y mejor organizadas, tiene la posibilidad de llegar a un mejor conocimiento de la realidad (tanto subjetiva como objetiva), a una mejor representación de la misma y a una mejor proyección de sus posibilidades (pensamiento hipotético). En la ejecución relacional, gracias a los incrementos de fuerza, velocidad y precisión, se pueden conseguir actividades de alto nivel prácticamente en todos los campos. Puede decirse que se está llegando a un punto del desarrollo en el que se nota una mejor organización y una mejor integración de procesos que permiten, a su vez, una mejor forma de adaptarse a los requerimientos de la realidad.

Resumen

1. El desarrollo psicomotor, desde sus orígenes, sirve de puente entre las transformaciones físicas y las transformaciones psicológicas.
2. En el ser humano, como ser vivo, se pueden identificar dos tipos de movimientos de una manera global: el movimiento biológico y el movimiento físico. Dentro del movimiento biológico, a su vez, uno mantiene su función meramente biológica, otro se orienta hacia la construcción del individuo como sujeto psicológico y hacia la construcción del medio como objeto físico o social.
3. Durante la pubertad y la adolescencia temprana, la conducta psicomotora sufre algunas perturbaciones, algunas de ellas temporales mientras dura la recuperación de los equilibrios conseguidos con anterioridad; tales perturbaciones se extienden a diferentes campos del comportamiento como son la percepción de sí mismo, la percepción del espacio, la percepción del otro, la vivencia emocional, la experiencia afectiva, etcétera.
4. Al inicio de la adolescencia, los chicos se ven torpes en sus movimientos. Tardan un poco en acostumbrarse a sus nuevas dimensiones y a sus nuevas proporciones corporales. El equilibrio motor que se había logrado previamente se perturba temporalmente. Y esto tiene que ver no sólo con los desplazamientos sino también con la percepción y con los movimientos que le acompañan. Hasta las mismas relaciones con los demás se alteran, ya sea por la torpeza

mencionada o por la expresión de la necesidad de contacto frecuente. En general puede identificarse una disminución cualitativa en la coordinación y en la ejecución motora. Lo anterior debido a las fluctuaciones de tono muscular y a la acumulación de excesivo tono en segmentos en los que a veces no es necesario. Y esto lleva a un cierto descontrol en la coordinación de movimientos. También se resiente la actitud postural debido a los cambios tonales y a las alteraciones en el esquema corporal funcional.

5. Debido al incremento de masa muscular, los movimientos aumentan poco a poco en cuanto a la fuerza; la velocidad también aumenta, aunque no al mismo tiempo que la fuerza, sino después de que media una cierta ejercitación en movimientos específicos; igualmente, la precisión y la resistencia van aumentando progresivamente. A la par se va consiguiendo una mayor organización e integración de todos los segmentos motores y, por tanto, del comportamiento global, de tal manera que puede irse notando un mayor equilibrio.

UNIDAD II

DESARROLLO AFECTIVO DURANTE LA ADOLESCENCIA



**LA VIDA AFECTIVA
Y SU PAPEL DENTRO
DEL COMPORTAMIENTO HUMANO**

4

Uno de los procesos psicológicos que se transforman y se desarrollan notablemente durante la adolescencia es el proceso afectivo. Para conseguir una mejor apreciación de lo que sucede es conveniente describir los cambios y el desarrollo que se ha dado en este dominio, desde el nacimiento hasta llegar a la pubertad, para luego continuar, con mayor profundidad, con las transformaciones que suceden durante la adolescencia hasta iniciada la vida adulta.

Cuando hablamos de desarrollo afectivo, ¿de qué estamos hablando? Vamos a partir del acuerdo global que puede encontrarse entre los autores clásicos de la psicología del desarrollo: Henri Wallon, Lev S. Vigotsky y Jean Piaget, independientemente de algunas finas discrepancias. En todo comportamiento humano hay dos componentes: uno afectivo y otro intelectual. Este último componente constituye la estructura cognoscitiva, y el primero constituye la economía (fuerza, tono, energética). Con base en los autores que se han ocupado de definir la afectividad, podemos plantear lo siguiente: La afectividad es la energética de la conducta; es la fuerza que origina y mantiene una conducta; es el tono que caracteriza la expresión de una conducta (Janet, 2000). Propuesto de esa manera, parece que se está privilegiando el carácter biológico de la afectividad, pero no es así. Sin desconocer que en todo momento están involucrados procesos fisiológicos, para que realmente se pueda hablar de afecto es indispensable la identificación del polo dialéctico (el ámbito social) que, de alguna manera, lo hace posible.

Intentando una sana interdisciplinariedad, recurrimos a una cita del ámbito de la antropología a fin de resaltar las coincidencias en la concepción de la afectividad, aunque obviamente se mantendrá la peculiaridad del campo de la psicología tanto en su acepción como en la explicación de su origen, formación y desarrollo.

En un sentido lato, la afectividad puede definirse como la cualidad sensitiva de la experiencia. Debe entonces ser considerada como una rama de la actividad del sujeto al mismo nivel que cognición y que la pragmática. La afectividad ha sido utilizada a menudo como sinónimo de la emotividad. Sin embargo, las emociones pueden ser consideradas como la inscripción en el cuerpo de experiencias sensitivas nombradas por la lengua con términos precisos. La afectividad ha sido considerada tanto como una actividad propia de la vida social como un fenómeno anclado en la naturaleza de los organismos vivos.

Según el enfoque, su definición varía en función de esos dos polos. En filosofía, existe una perspectiva común en la que la afectividad tiene por materia prima las sensaciones producidas por estímulos físicos externos que son recibidas por los órganos de los sentidos. Pero, a diferencia de la percepción que permite recibir las sensaciones procedentes del entorno externo al organismo, la afectividad remite a la relación sensorial que el sujeto tiene con él mismo, es decir, como experiencia personal de la relación con las cosas. Esta oposición traduce la voluntad de distinguir una diferenciación entre instinto animal y afectividad humana. En efecto, pensamos que el placer, el temor y el dolor son afectos que los animales sienten de la misma manera que el hombre. Ahora bien, puesto que la humanidad posee el lenguaje y la organización social, la afectividad humana se distingue del instinto animal, a pesar de que los dos comparten un origen orgánico común. Los afectos pueden, por tanto, ser percibidos como instintos asumidos por el lenguaje, mediatizados por el intelecto y la cultura y, por lo tanto, susceptibles de diferenciación cultural. En el polo opuesto de este enfoque, una perspectiva naturalista considera que la afectividad humana es completamente similar a la de los animales. El estudio de la expresión facial de las emociones en el hombre y en el animal, que, desde Darwin, ha interesado mucho a los etólogos y a los psicólogos, aportaría la prueba de ello. Estas expresiones muestran que la afectividad se reduciría a un conjunto restringido de emociones fundamentales como la alegría, la sorpresa, la cólera y el miedo, que serían las mismas tanto en el animal como en el hombre cualquiera que sea la cultura a la que pertenezca. La expresión facial de las emociones es universal puesto que existe, a nivel de sistema nervioso, un programa que conecta las emociones específicas con determinados movimientos faciales. En este enfoque, solamente los acontecimientos que activan el programa, es decir las reglas de expresión de las emociones o, también, las condiciones sociales de su puesta en marcha, pueden variar en función de las culturas. (Surrallés y Criado, 2005: pp. 1-15)

La definición de afectividad que contiene la cita anterior, aunque apela a la función del sujeto en la misma al enfatizar la “experiencia”, sin embargo se mantiene en el terreno de la simple sensación, al referirse a la “cualidad sensitiva”. Contrasta con lo que se decía en el párrafo introductorio al tema, al plantear la afectividad como fuerza que origina e impulsa la conducta, sin negar que tal impulso comporte una experiencia sensitiva. Para nosotros, lo que caracteriza a la afectividad es precisamente esta fuerza que, de alguna manera, dinamiza el comportamiento de la persona. Enseguida, en la cita mencionada, se señala la necesidad de un cierto paralelismo entre la afectividad y los procesos intelectuales, coincidiendo en esto con los psicólogos del desarrollo. En todo caso, lo que falta precisar es qué implicaciones tiene para el comportamiento el hecho de que se trate de procesos paralelos y si tal paralelismo se da también durante la ontogénesis. Hay una curiosa preocupación, más o menos reciente, en el campo de las ciencias humanas como la sociología y la antropología, por estudiar el cuerpo y sus emociones (afectividad). Entendemos que su interés llega hasta la frontera entre la subjetividad y la objetividad; es decir, entre lo que es asunto de la persona y lo que comienza a ser asunto del entorno social. Sin embargo, tal interés no deja de moverse únicamente en el ámbito, llamémoslo así, exterior, y se desentiende del ámbito interior de la vivencia. Incluso no se ocupa de explicar de qué manera se va construyendo ese mundo emocional afectivo que, indudablemente no puede reducirse ni a la simple derivación biológica ni menos aún a la

imposición social. En esta línea se ubican autores como Lara y Enciso (2013), que hacen una revisión de publicaciones contemporáneas para dar cuenta de la importancia que comienza a tener el afecto como objeto de interés y de estudio en las ciencias sociales, particularmente en la sociología y la antropología. Aunque en los últimos años parece que ha habido un giro hacia lo afectivo, como lo revela el título del artículo, sin embargo no llega a aclararse suficientemente el concepto. Sigue habiendo una cierta confusión provocada por el uso un tanto indiferenciado de términos como afecto, emoción y sentimiento. Igualmente, por el interés de diferentes disciplinas que, al parecer, comienzan a salirse de sus campos habituales de estudio. Aunque también este fenómeno puede interpretarse como reconocimiento de la complejidad del comportamiento humano y su inevitable composición biológica, social y cultural, con todo lo que esto implica. Lo que ciertamente se sostiene es el sentido que tiene la afectividad en el conjunto del desarrollo psicológico y, en general, en el desarrollo de la vida de la persona (Melendo Granados *et al.*, 2009).

Wallon (1991), concibe la afectividad como la dinámica relacional que se va construyendo entre el sujeto y el otro, a partir de la emoción. La emoción, a su vez, se origina de la tonicidad corporal implicada en el movimiento, en la postura y en la actitud. La emoción no se reduce al movimiento sentido, experimentado como agradable o desagradable, placentero o displacentero, sino que implica tanto la expresión como el contacto. Y la expresión y el contacto tienen que ver con las relaciones tanto con el medio físico como con el medio social. En otros términos, puede decirse que la afectividad es el dinamismo del psiquismo y este dinamismo no surge todo de una sola vez, sino que tiene una lenta psicogénesis, como se dijo antes, a partir de la emoción. Lo que quiere decir que es posible identificar algunas etapas que van marcando formas distintas de logros y avances en este proceso de construcción de la personalidad del individuo, independientemente de que tales etapas se conciban continuas o discontinuas. De acuerdo con las leyes de alternancia y predominancia, la afectividad unas veces predominará sobre los procesos intelectuales y, otras predominará sobre la afectividad, todo en miras a la construcción de un comportamiento suficientemente apto para funcionar adecuadamente dentro del medio social como con la finalidad de construirse a sí mismo como sujeto psicológico, sujeto afectivo. En la medida que se va transformando y desarrollando la afectividad, va disminuyendo su dependencia fisiológica (sin dejar, claro, de originarse en ésta) y va dependiendo más de la acción social, sobre todo del ámbito de significados, también en proceso de construcción.

Vigotsky (2004) busca superar los reduccionismos en psicología al reconocer la unidad de los procesos intelectuales y afectivos en la totalidad de la conciencia, el origen social y cultural de los procesos psicológicos superiores y el carácter mediador de la mente y de la actividad humana. Reconociendo la base biológica de las emociones y el carácter adaptativo de las mismas, sobre todo en los inicios de la vida del sujeto, sostiene que las emociones le aportan complejidad al comportamiento y le dan un sentido nuevo que puede irlo transformando cada vez más, y es en esto en lo que consiste su valor psicológico. Parece claro que la orientación inicial de las reacciones proviene de las emociones. Este autor considera que es tan importante la emoción como la inteligencia y la voluntad en cuanto a su función organizadora de la conducta y de la personalidad en general. Y sostiene que en el desarrollo se va estableciendo una interconexión, no sólo entre procesos intelectuales y afectivos, sino entre todas las funciones, de tal manera que se va constituyendo un auténtico sistema psicológico. Coincidiendo con el filósofo Baruk Spinoza, Vigotsky consideraba que las emociones y los afectos complejos surgen de la interacción con la sociedad y

la historia, por lo que resulta imposible dar una auténtica explicación del comportamiento humano si se prescinde de su contexto social, cultural e histórico (situación social del desarrollo) y se cae en el tentador reduccionismo biológico o se conforma con describir mecánicamente lo que el sujeto hace. La totalidad de la conciencia humana se va transformando dialécticamente en la medida que el sujeto va interactuando con su medio, de tal manera que en cada etapa de la vida su funcionamiento va siendo cada vez más complejo, cada vez más adecuado a las exigencias de ese medio con el que intercambia. Y en todo esto, como antes se dijo, juegan un papel importante dos procesos fundamentales: el intelectual y el afectivo. Un elemento que propone Vigotsky como unidad de análisis del sistema psicológico humano es la vivencia. Con este término se refiere a la peculiaridad de la experiencia subjetiva una vez que se ha internalizado la acción social sobre el individuo, o sea, una vez que se da esa segunda existencia de todo proceso psicológico (puesto que sostiene que todo proceso psicológico sucede dos veces: inter psicológicamente e intra psicológicamente). (Wertsch, 1988) Y la vivencia consiste en la experiencia vivida, sentida, sabida, de la que se tiene conciencia. Con base en el análisis que Del Cueto (2015) hace de los planteamientos de Vigotsky sobre la relación entre la afectividad y lo intelectual y, teniendo en cuenta que tal relación se comprende recurriendo a las nociones de “situación social y vivencia”, se puede sostener que durante la adolescencia se va dando una notable transformación del comportamiento del sujeto, dado que vive de una manera diferente –y además, particular– la situación social a la que se enfrenta. Lo anterior permite superar la visión de atribuir todos los cambios a la maduración sexual; también permite evitar suponer que todo depende únicamente del contexto social y, por tanto, rescatar que quien realiza la conjunción dialéctica es el sujeto con su peculiar manera de vivir lo que le está sucediendo.

Piaget hace alusión a la vida afectiva en varios de sus escritos, pero en donde se ocupa de ella a mayor profundidad es en los cursos que impartiera en el College de France y de los cuales se originó un texto publicado ya en diferentes idiomas. (Piaget, 2001) La premisa de la que parte es que en todo comportamiento pueden identificarse un componente cognoscitivo y un componente afectivo. Componentes que, en el momento de observar el comportamiento, resulta difícil disociar. Sin embargo, hasta la conducta más sencilla resulta imposible de comprender si no se recurre a ambos componentes. Algunos estudios desde las neurociencias han corroborado esta hipótesis (Floresco, 2015); (Vetter *et al.*, 2013).

Para conceptualizar la función afectiva, Piaget recurre a algunos autores como Claparède, Janet, Lewin, entre otros. Retoma de Claparède la teoría del interés. Éste juega un papel determinante en relación con la meta de toda conducta. La tendencia precisamente hacia esa meta es originada y sostenida por la afectividad. La convicción de que tal afectividad es un elemento energético lo aclara cuando dice: “La técnica mediante la cual es lograda la meta hace intervenir coordinaciones, regulaciones y supone siempre una energía, cuyo origen nos parece esencialmente afectivo (por ejemplo, perseverancia)” (Delahanty y Perrés, 1994; p. 192). Resalta de Janet que concibe la conducta como una realidad compuesta por una acción primaria y una acción secundaria, y esta última la asume como una regulación de fuerzas o economía de la acción; por tanto, como su energética. Independientemente del desacuerdo en cuanto a la relación entre lo cognoscitivo y lo afectivo, lo que aquí importa resaltar es la coincidencia en la afirmación de que la afectividad es energía. Igualmente sucede con la revisión breve que hace de los planteamientos de Lewin en relación con el llamado campo total en el que se incluye, necesariamente, la dinámica de las relaciones entre sujeto y objeto, aunque Piaget prefiera el término de energética por-

que, según su apreciación, revela mejor la oposición entre estructura (intelectual) y energética (afectiva).

Al hablar de desarrollo afectivo, nos estamos refiriendo al origen, la transformación y el desarrollo de ese elemento energético que, a su vez, va propiciando una mejor integración y una mejor organización del comportamiento del individuo y que, en términos de Vigotsky, no es otra cosa que un auténtico sistema psicológico. Quien tiene la iniciativa de proponer, aunque sea con carácter hipotético, una descripción de todo el proceso de desarrollo afectivo, manteniéndose dentro de su modelo de etapas, es Piaget. Vamos a ocuparnos de todas las etapas en el capítulo siguiente a fin de clarificar tanto la situación de la que se viene como la situación a la que se llega dentro del período de la adolescencia.

Conclusiones

La vida afectiva (dentro de la cual se incluyen las emociones, los sentimientos y los afectos en sentido estricto), es conceptualizada desde la psicología como una fuerza que posibilita, impulsa y mantiene la conducta de la persona. Ciertamente, tiene orígenes biológicos, pero se transforma inmediatamente, gracias a la mediación social, el proceso psicológico y, desde ahí, se va operando su desarrollo hasta los niveles más complejos (más humanos propiamente). Se trata entonces, de un componente indispensable en todo comportamiento humano, puesto que es el que le da su dinamismo. Si desde un principio se asume como una realidad paralela a los procesos intelectuales (que es el otro componente del comportamiento humano) entonces también se considera que esta realidad tiene una psicogénesis y que es regida por las mismas leyes psicogenéticas que regulan los demás procesos psicológicos.

Varios autores han sostenido la existencia de dos principios fundamentales del desarrollo psicológico: la unidad y la complejidad emergente. Con lo anterior se quiere decir, primero, que el organismo se desarrolla como un todo, tanto por su dinámica cohesiva como por la finalidad del mismo desarrollo, encaminado a la conformación de un ser único; segundo, que la complejidad emergente se manifiesta tanto porque lo que surge de lo previamente existente se manifiesta como una realidad más compleja, cuanto porque lo nuevo que surge, a su vez, mostrará propiedades emergentes. En el caso de la emoción, va pasando de su estado primitivo, meramente fisiológico, a convertirse en una vivencia (inicialmente no consciente, pero sentida); luego en una expresión que establece contacto con el otro y que sirve de base para que el otro reaccione, responda.

Igualmente, estos autores antes mencionados, sostienen que el desarrollo psicológico se caracteriza por la direccionalidad (hacia una complejidad cada vez mayor) y por los cambios cualitativos (hacia situaciones cada vez mejores; con potencialidades cada vez más amplias de adaptabilidad). En este sentido, la vida afectiva se va organizando, se va integrando y va permitiendo comportamientos más acordes a los prerequisites del medio.

Resumen

1. En todo comportamiento humano hay dos componentes: uno afectivo y otro intelectual. Este último constituye la estructura cognoscitiva, y el primero constituye la economía (fuerza, tono, energética). La afectividad es la ener-

- gética de la conducta, es la fuerza que origina y mantiene una conducta, es el tono que caracteriza la expresión de una conducta.
2. Wallon concibe la afectividad como la dinámica relacional que se va construyendo entre el sujeto y el otro, a partir de la emoción. La emoción, a su vez, se origina de la tonicidad corporal implicada en el movimiento, en la postura y en la actitud. La emoción no se reduce al movimiento sentido, experimentado como agradable o desagradable, placentero o displacentero, sino que implica tanto la expresión como el contacto. Y la expresión y el contacto tienen que ver con las relaciones tanto con el medio físico como con el medio social.
 3. Vigotsky busca superar los reduccionismos en psicología al reconocer la unidad de los procesos intelectuales y afectivos en la totalidad de la conciencia, el origen social y cultural de los procesos psicológicos superiores y el carácter mediador de la mente y de la actividad humana. Reconociendo la base biológica de las emociones y el carácter adaptativo de las mismas, sobre todo en los inicios de la vida del sujeto, sostiene que las emociones le aportan complejidad al comportamiento y le dan un sentido nuevo que puede irlo transformando cada vez más, y es en esto en lo que consiste su valor psicológico. Considera que es tan importante la emoción como la inteligencia y la voluntad en cuanto a su función organizadora de la conducta y de la personalidad en general. Y sostiene que en el desarrollo se va estableciendo una interconexión, no sólo entre procesos intelectuales y afectivos, sino entre todas las funciones, de tal manera que se va constituyendo un auténtico sistema psicológico.
 4. Piaget sostiene que en todo comportamiento pueden identificarse un componente cognoscitivo y otro componente afectivo. Componentes que, en el momento de observar el comportamiento, resulta difícil disociar. Sin embargo, hasta la conducta más sencilla resulta imposible de comprender si no se recurre a ambos componentes. Supone que estos componentes (afectivo e intelectual) son realidades paralelas que se influyen mutuamente, pero sin llegar a ser causa de la construcción de sus respectivas estructuras, pero sí influyen en el ritmo de su desarrollo.

**DESARROLLO DE LA VIDA
AFECTIVA DURANTE
LA ADOLESCENCIA**

5

Para comprender mejor lo que se transforma y se desarrolla durante la adolescencia, vamos a iniciar con la descripción de los cambios, las transformaciones y el desarrollo que le anteceden, es decir, vamos a ocuparnos de lo que sucede durante la infancia y la niñez en cuanto a la situación afectiva. Prescindiremos de las edades, a sabiendas que éstas fueron consideradas más como hitos en el desarrollo que como elementos prescriptivos del mismo.

Etapas del desarrollo afectivo

Primera etapa: Las tendencias elementales

Nos ubicamos en el momento del neonato. Nos encontramos con un recién nacido suficientemente equipado biológicamente, para poder sobrevivir y adaptarse, aunque necesitado del cuidado y de la tutela de los adultos, dada la naturaleza peculiar de este ser. El equipamiento biológico corresponde a un sistema de reflejos que, a su vez, permiten el funcionamiento de un conjunto de instintos. Suele discutirse si en verdad es apropiado hablar de instintos en el humano, sobre todo porque la propia palabra “instinto” supone a la vez tanto una estructura que facilita que se satisfaga la necesidad, como una tendencia que es la expresión clara de la necesidad y que tiene que ver precisamente con el elemento energético tan mencionado en relación con lo afectivo. En ese sentido, el origen más primitivo del afecto podría ubicarse en el equipamiento reflejo e instintivo, que podría considerarse como uno, cuando no el único, de los elementos hereditarios del sistema psíquico, hacia el cual se encamina su desarrollo. Al margen de las discusiones acerca de si los instintos se pueden afirmar de los humanos o no, hay que reconocer, como lo sostiene Piaget (2001), que “toda tendencia está inserta dentro de un contexto que la desborda ampliamente” (p. 204). El recién nacido es arrojado inmediatamente por un ambiente sociocultural (humanizado), incluso el compás de espera es también profundamente afectado por esas variables, aunque el ser en gestación esté suficientemente al margen.

El otro elemento, igualmente primitivo, es la emoción. Casi todos los autores aceptan que la emoción posee un mecanismo innato. Sin embargo, ya Wallon (1991) sostiene que “las emociones son una nueva forma de actividad que no debería confundirse con los automatismos con objetivo exterior” (p. 112). Aunque aún el

comportamiento carezca de la estructura suficiente para la supervivencia y la adaptación, la emoción ya indica un avance en relación con los instintos. Reconociendo su componente fisiológico, este autor afirma que las emociones se originan en la actividad postural que, a su vez, implica ciertos niveles de tonicidad y que muy pronto expresa su apertura hacia el exterior: “Con la emoción surge una actividad que ya no es la respuesta directa del organismo a los estímulos del medio, sino configuración plástica del aparato psicomotor propiciada por situaciones exteriores” (p. 126). De ahí que se resalten, como funciones fundamentales de la emoción, la expresión y el contacto, ambos elementos indispensables para la vida social y para la paulatina humanización del recién nacido.

Segunda etapa: Los afectos perceptivos

Estamos hablando de sentimientos íntimamente relacionados con la percepción. Utilizamos el término “sentimientos” en un sentido laxo, ya que en nuestro idioma y en el lenguaje de muchos investigadores y escritores, se suelen manejar casi todas las palabras relacionadas con la vida afectiva con una enorme confusión. De hecho, el adelantar para una segunda etapa la palabra “afectos” tal vez resulte inapropiado, ya que aumentamos la confusión al recurrir a una palabra que pudiera concebirse como una categoría mucho más comprehensiva que emoción, sentimiento y otras. Lo hacemos por mantenernos en la línea hipotética sostenida por Piaget sobre este asunto. Se inicia una elemental discriminación entre las sensaciones, al menos a nivel de agrado, desagrado, placer, dolor, etc. Al parecer, comienza a establecerse un lazo entre la experiencia sensorial del individuo y el suceso generador de la sensación, aunque aún permanezca en el terreno de la propiocepción y, en ciertos momentos, toque el terreno de la exterocepción. Lo que aquí puede resaltarse es la progresiva apertura de la experiencia sensible y la energía, aunque sea moderada y a veces efímera, que la inicia y la sostiene. También se inicia la diferenciación de las necesidades, aunque en un principio éstas únicamente se experimenten como estados desagradables, sin discriminar con precisión de qué necesidad se trate. El hecho de que la satisfacción de la necesidad vaya siempre emparejada a un estado agradable, va energizando los movimientos de búsqueda encaminados a la eliminación del estado de necesidad. Ahora, la afectividad se nota tanto en la búsqueda de estados agradables como en las acciones para evitar o eliminar los estados desagradables. Por ello, el dolor fue considerado por algunos psicólogos (Pieron, por ejemplo) como una impresión afectiva, relacionada con algunos estímulos que actúan sobre los sentidos. Igualmente (o tal vez, con mayor razón) el placer ejemplifica un claro estado afectivo muy pronto en el desarrollo. Comienza con impresiones afectivas muy simples, claramente fundadas en el placer físico localizado, y se va complejizando ligándose a las actividades cada vez más elaboradas (como por ejemplo: tomar un objeto, tirarlo, observar su trayectoria, oír los sonidos que emite, etc.). En todas estas conductas se puede identificar el avance que va teniendo, en cuanto a su formación y su transformación, el llamado afecto perceptivo.

Tercera etapa: Los afectos intencionales

En sentido estricto, las manifestaciones primitivas afectivas del bebé carecen de intencionalidad, pero como los adultos las interpretan de ese modo, se van convirtiendo poco a poco en medios para modificar el ambiente en función de satisfacer las necesidades originadas por las sensaciones de displacer experimentadas por el

mismo bebé. En este punto hay coincidencia entre los tres autores (entre Wallon y Vigotsky claramente, con Piaget tangencialmente), al considerar que las conductas de los adultos, al adecuarse a las manifestaciones del niño, les tratan como seres humanos y esto permite el progreso hacia el psiquismo. Las emociones juegan aquí un papel determinante tanto en lo que se refiere a la adaptación al ambiente como en cuanto a la preparación de los siguientes estadios de desarrollo, en la medida que se van estableciendo nuevas relaciones con el mundo exterior.

Piaget sostiene que en esta etapa se dan nuevas diferenciaciones desde el punto de vista afectivo, aunque aún no trasciendan el plan intra-individual. Se vislumbra una cierta apertura a los objetos a partir de como los experimentan (con placer o displacer), de tal manera que pareciera que comienzan a orientarse preferentemente a lo agradable e incluso parece que la afectividad se dirige al prójimo en la medida en que se va distinguiendo de éste el propio cuerpo del niño, gracias a los rudimentos de descentración. Resulta apresurado suponer que el niño inicia una cierta clasificación de los componentes de su realidad inmediata en función de las reacciones positivas o negativas (placer-displacer) que le ocasionan; pero podemos ver ya ciertas formas consistentes de reacción de rechazo (ante lo displacentero) o de preferencia (ante lo placentero). De alguna manera, tales reacciones constituyen una forma de regulación de la conducta, al menos de acuerdo con los planteamientos de Janet (1992), en el sentido de que influyen para la expresión de esfuerzo o de fatiga, de movilización o de angustia. Por tanto, al parecer se trata de una fuerza que se distribuye de diferente manera tanto entre los individuos como entre las distintas circunstancias de un mismo individuo. Pero en todos los casos, se deja ver ya una cierta orientación de esa energía, de ahí la denominación de afectos intencionales. Para cerrar este apartado de la tercera fase, es casi imprescindible recurrir a una cita *in extenso* de Piaget (2001):

Desde el punto de vista afectivo estas comprobaciones muestran que el desplazamiento de la actividad y de la afectividad hacia el prójimo –desplazamiento que libera al niño de su narcisismo– es mucho más que una transferencia pura y simple: es una reestructuración de todo el universo afectivo y cognitivo. Cuando la persona del prójimo se vuelve un objeto independiente, es decir, permanente y autónomo, las relaciones yo-prójimo ya no son simples relaciones de la actividad propia con un objeto exterior: comienzan a volverse relaciones de verdadero intercambio entre el yo y el otro (*alter ego*). Resultará de esto una valoración más importante, más estructurada y más estable, que constituye el comienzo de los “sentimientos morales” interindividuales... Finalmente, es necesario insistir una vez más en el hecho de que estas dos construcciones –afectiva y cognitiva– son simultáneas. (pp. 243-244)

Dentro de todo lo que se ha venido diciendo hasta aquí en relación con el desarrollo afectivo (y queda claramente expresado en la cita anterior) subyace la hipótesis piagetiana acerca del paralelismo entre la dimensión afectiva y la dimensión intelectual, pero sin reducirlas a la atomización de los procesos, sino conservando siempre la visión de que son componentes de un todo mayor: el psiquismo humano.

Cuarta etapa: Los afectos intuitivos

Esta etapa se caracteriza por el hecho de que los sentimientos comienzan a estabilizarse y a incrementar su duración, gracias precisamente a la aparición del lenguaje y a su integración con las imágenes mentales que, en conjunto, evidencian el surgimien-

to de la función simbólica. Al igual que los procesos de la inteligencia, la afectividad comienza a tener la posibilidad de extender el espacio de su acción. “Ahora se van a prolongar más allá de la presencia del objeto que los suscita, se van a volver representativos, y se van a socializar como se socializa la inteligencia. Entonces, veremos que se desarrollan los sentimientos interindividuales y, al mismo tiempo, comenzarán los sentimientos morales que, por el hecho de que se conservan, constituirán progresivamente los sentimientos normativos y las escalas de valores” (Piaget, 2001; p. 248). Al prolongarse más allá de la presencia del objeto al que se dirigen aseguran su permanencia en el sujeto que los experimenta y le permiten a éste desarrollar la conciencia de saberse un ser “sintiente” más allá de la simple función sensorial. Por eso se habla de sentimientos y no de sensaciones, para denotar la independencia de aquéllos en relación con los órganos sensoriales. La socialización tiene aquí un doble efecto: carga de significado lo que se siente y lo orienta claramente hacia los otros. De ahí el surgimiento de sentimientos interindividuales, en los que se implica no sólo lo que siente un sujeto en relación con los demás, sino la certeza de que los demás también sienten en relación con el propio sujeto. Piaget tiene la preferencia de calificar estos sentimientos, en la medida que se socializan, como sentimientos morales, apelando de esta forma, a los comportamientos acostumbrados en un grupo humano, precisamente por tratarse de comportamientos considerados como deseables en el grupo. Por ello, el arribo a la construcción de valores y a la organización de una escala de valores, es de esperarse.

Las formas más simples de estos sentimientos, ya en su nivel de interindividuales, son la simpatía y la antipatía, según Piaget. De alguna manera, de acuerdo con Pierre Janet, concibe la simpatía como una regulación interindividual de fuerzas en el sentido de la coincidencia de comportamientos que resultan aceptables entre dos o más personas y que precisamente esta aceptabilidad convierte la relación entre ellas en una relación no sólo equilibrada, sino económica, enriquecida por el agrado que resulta de la misma. Igualmente, se podría plantear la simpatía como “la reciprocidad de las actitudes y de los elementos de valoración” (Piaget, 2001, p. 249). En contraste, la antipatía se caracteriza por el tipo de comportamientos pesados, desagradables y que igualmente convierten la relación en algo insoportable. Ahora bien, poco a poco tales sentimientos dejan de depender de las experiencias inmediatas e incluso de las circunstancias específicas, para fundarse en la durabilidad de los sentimientos que indudablemente se debe a la consistencia en la valoración de la conducta misma, es decir, en los valores propiamente. Claro que a esto no se llega tan rápido, puesto que interviene una constante acción social al respecto: desde las órdenes que el adulto (padres) da de forma inmediata al niño, y que éste acata gracias a la conjunción de temor y afecto que priva en su relación, pero que aún no representa la comprensión del papel socializador que juega el adulto, hasta la transición de sentimientos de tipo semi normativo que poco a poco permite la construcción de normas morales auténticas. Parece que durante esta etapa se gestan las raíces de actitudes y comportamientos fundados en la reciprocidad que, después, posibilitarán la vida social y de cooperación (Dohmen, Falk, Huffman y Sunde, 2008).

Quinta etapa: Afectos normativos

Esta etapa puede enmarcarse entre los siete u ocho años hasta los once o doce. Coincide, por tanto, con el período de nuestra educación primaria. Dado que el desarrollo psicológico tiende siempre a una mejor organización entre los procesos y a una mayor integración de los mismos, de tal manera que se puedan conseguir com-

portamientos cada vez más equilibrados, en esta etapa pueden identificarse avances en este sentido: Piaget (1984) lo expresa así: “[...] el desarrollo de los sentimientos tiende hacia un equilibrio: los valores, primitivamente ligados a la situación momentánea, empezaban a conservarse ya desde el estadio anterior. Ahora van a constituir progresivamente sistemas coordinados e incluso reversibles, paralelos a los sistemas operatorios de la inteligencia: serán entonces sentimientos morales o afectos normativos” (pp. 268-269). Durante este período los sentimientos (fuertemente ligados con la experiencia social) cada vez logran equilibrios más estables. Este logro, a su vez, permite un comportamiento mejor contextualizado dentro de las circunstancias específicas que va viviendo el individuo. Se van construyendo poco a poco los valores, no tanto como producto de la enseñanza sino como resultante de la interacción del individuo con su medio específico y las consecuencias de sus acciones y de las acciones de los demás. Los valores se organizan y se conservan con mayor durabilidad que durante la etapa anterior, incluso pueden ordenarse guardando cierta jerarquía e influyendo en la selección de intereses. No obstante, tales jerarquías aún pueden permanecer distantes de los cuestionamientos de los que serán objeto una vez que avance el desarrollo intelectual. Llama la atención cómo durante este tiempo los chicos demuestran un comportamiento tan maleable, de tal manera que se facilita el proceso educativo de una forma muy evidente. Por tanto, el calificar a este tipo de afectividad como “normativa” tiene sentido, al referirse a la fuerza que impulsa la aparición y el mantenimiento de las conductas que aparecen como deseables en un grupo determinado. Dicho de otra manera, parece que los chicos se sienten bien comportándose de una forma homogénea al grupo al que pertenecen.

Para comprender mejor lo que sucede durante este período, es conveniente recordar los factores de los que depende el desarrollo psicológico: factor biológico, factor social, experiencia subjetiva y equilibración. Durante la pubertad, como ya se comentó en el capítulo dedicado al desarrollo físico del adolescente, se dan dos sucesos importantes en el terreno de lo biológico: la maduración sexual y el crecimiento. Tales sucesos son determinantes para que el individuo sea capaz de tener una experiencia afectiva diferente, tanto en cuanto a la vivencia de sí mismo como en cuanto a la convivencia con los demás (incluso en cuanto a la vivencia con el medio físico). Esto permite que el medio social comience a tener sentido y que la persona poco a poco se vaya haciendo consciente del sentido de sí misma, precisamente por la interacción con lo social. El otro factor que está en medio y que indudablemente es afectado por su dialéctica (entre lo biológico y lo social) es la experiencia subjetiva que, por serlo, escapa a toda pretensión estadística y que tiene que ver con la construcción del yo como referente de toda vivencia. Finalmente, llega la equilibración, siempre cambiante, siempre creciente, que asegura los comportamientos en su adaptabilidad, en el sentido de correspondencia activa ante los requerimientos de las circunstancias y no como mera sumisión a las mismas.

Los afectos normativos se van haciendo posibles gracias a los factores antes mencionados. Los sentimientos primitivos dejan de serlo precisamente por la duración de los mismos y por la transformación en sentimientos sociales y, específicamente, en sentimientos morales. Podemos observar cómo las simpatías primitivas ceden poco a poco a las simpatías más compartidas por el grupo y que, de alguna manera, se van convirtiendo en sentimientos semi obligatorios. Es el caso, por ejemplo, de la simpatía por todo aquello que es bien visto por la sociedad a la que se pertenece. Poco a poco se va notando la intervención de la voluntad en este tipo de sentimientos (y ésta es una característica de esta etapa), de tal manera que se alejan cada vez más de su situación primitiva. Pensemos en el caso del sentimiento de gratitud que,

en un principio aparece con tanta fragilidad y que poco a poco se estabiliza hasta convertirse no sólo en un valor, sino en una virtud.

Como se acaba de insinuar, los actos voluntarios comienzan a aparecer con más frecuencia, aunque no se niega que antes hubiese acciones que, al menos en un sentido popular, se le atribuyan a la voluntad e incluso a una voluntad fuerte (pensemos en los comportamientos calificados coloquialmente como “caprichudos”). Más allá de las concepciones filosófica y sociológica de voluntad, en el campo de la psicología se ha planteado el concepto de voluntad como la fuerza que permite la superación de dos tendencias antagónicas. Inicialmente este planteamiento se debe a Williams James (1994) y a su replanteamiento hecho por Edward Claparède (1910), en quienes se basa Piaget para su propuesta: “La voluntad, entonces, es análoga al descentramiento. El misterio de la fuerza adicional desaparece: la fuerza de las tendencias en conflicto no es de ninguna manera algo absoluto; en todos los casos es relativa a la configuración. El ‘cambio de vista’, modificando la situación, basta para modificar la repartición de las fuerzas, y sabemos que son constantemente variables” (p. 276). Es clara la convergencia de procesos afectivos e intelectuales, pero ocupándonos únicamente de los afectivos, reconocemos también un tipo de descentramiento en cuanto a la tendencia, favorecida indudablemente por la comprensión de la situación. Siguiendo con esta reflexión, Piaget finalmente propone: “La voluntad es una regulación en segundo grado, una regulación de las regulaciones, de la misma manera que en el plano intelectual la operación es una acción sobre las acciones. En otros términos, la expresión de la voluntad es la conservación y el acto de la voluntad consiste en subordinar la situación dada a una escala permanente de valores” (Claparède, 1910, pp. 277-278).

En esta etapa aparecen también los sentimientos autónomos. El niño comienza a ser capaz de evaluar las situaciones y, muchas veces, aun en contra de la apreciación del adulto. Se está acercando al punto en el que se generarán más conflictos con los mayores precisamente porque ya no se subordina pasivamente a los juicios de los mismos. En este sentido, el niño comienza a atender la regla en sí misma y a darse cuenta que su obligatoriedad cae sobre todos los miembros de la sociedad y no entiende por qué sólo a él le exigen su cumplimiento. Comienza a construirse el sentido de justicia e igualmente el sentido de respeto mutuo.

Malti *et al.* (2013) reportan una investigación longitudinal, con un grupo de adolescentes suizos, en la que se pudieron constatar algunos cambios en las emociones experimentadas por adolescentes de diferentes edades a propósito de una decisión de tipo moral. Pudiera considerarse que, en el fondo, se coincidía con el planteamiento hipotético de Jean Piaget acerca del desarrollo paralelo entre la afectividad y lo intelectual; pero en realidad, de lo único que se ocupan es de describir los cambios, no siempre lineales, de las emociones sentidas al ajustarse o separarse de una norma moral. Se esperaba que al ajustarse a la norma se experimentaran emociones positivas, y al apartarse, emociones negativas. No siempre fue así, pero ciertamente en la medida que se incrementa la edad de los sujetos comienza a ser más frecuente la coincidencia entre obrar bien y sentirse bien.

Sexta etapa: Los afectos (sentimientos) ideales

Esta etapa, que puede extenderse desde los inicios de la pubertad hasta ya muy avanzada la edad adulta, se caracteriza por la organización e integración de la vida afectiva dentro de la totalidad de la actividad psíquica de la persona. Si la adolescencia se asume como un período de transición, entre la niñez y la adultez, y este

tránsito está orientado hacia la inserción en la vida adulta, entonces durante este tiempo se requiere que se estructure todo lo necesario para garantizar que tal inserción se dé adecuadamente. Luego es indispensable tanto un instrumento afectivo como un instrumento intelectual. Nos ocuparemos del primero ahora y dejaremos el segundo para un apartado posterior.

Piaget (1994), propone que durante la adolescencia: “Desde el punto de vista afectivo aparecen novedades del mismo orden (*se refiere a las novedades que aparecen en el campo intelectual*), que podemos denominar sentimientos que tienen ideales como objetivos, y a través de éstos va a constituirse la personalidad. (...) En la adolescencia, las personas conservan una gran importancia, pero mediatizan, de alguna manera, los valores ideales: a través de los individuos particulares, el adolescente apunta entonces afectivamente a ideales. Así, va participando progresivamente de la conciencia colectiva” (pp. 284-285). Algunos autores, inspirados en los hallazgos de Piaget y en sus hipótesis acerca del paralelismo entre lo afectivo y lo intelectual, han corroborado este paralelismo, incluso fundados en los descubrimientos de las neurociencias, aunque han planteado la tardanza en la integración de ambas dimensiones, porque al parecer no basta moverse dentro de las posibilidades del pensamiento abstracto para que se consiga una adecuada integración con lo afectivo emocional (Labouvie-Vief, 2015).

Sin embargo, esto no sucede de la noche a la mañana. Se trata de un lento proceso de transformaciones que se van dando, desde la experiencia contundente del descubrimiento de la subjetividad, hasta el descubrimiento del auténtico otro y, de ahí, a la trascendencia de lo ideal.

El paso de los afectos normativos a los afectos ideales no se consigue automáticamente o por el solo hecho de haber llegado a la pubertad e iniciar la adolescencia. Ya de por sí el descubrir como amables los comportamientos considerados convenientes o deseables en una sociedad dada implica que el sujeto supere en algo su egocentrismo. Sin embargo, el egocentrismo no se supera del todo ni siquiera en la vida adulta. Pero ciertamente para que sea posible una tendencia hacia lo “ideal” se requiere una obligada salida de sí mismo que poco a poco permita una proyección cada vez de mayor alcance hasta llegar efectivamente al nivel de lo trascendente. Esta salida irá marcando el gradiente del proceso:

- a) El afecto se centra en el mismo adolescente, se ocupa preferentemente de las sensaciones nuevas que experimenta debidas a los procesos de maduración y crecimiento físicos.
- b) El afecto, aun anclado en sí mismo, se mueve entre la atención de sí y la aprobación externa. Durante este tiempo se magnifica la reacción de los demás ante la presencia o la acción del adolescente. De hecho, aunque se demuestra interés desmedido por la opinión que los otros tienen sobre el propio adolescente, la atención permanece más centrada en lo que ellos sienten precisamente por tal opinión.
- c) Pensando un poco más en los otros, se ocupa de ajustar su imagen a los cánones de las exigencias o expectativas de los demás.
- d) Comienza a disminuirse un poco la importancia dada a los juicios de los otros sobre su persona y a experimentar cierta distancia entre lo que dicen los demás y lo que él siente de sí mismo.
- e) Marca una distancia cada vez mayor entre lo que dicen los otros y lo que él siente de sí mismo, de tal manera que comienza incluso a adoptar comportamientos claramente contrastantes con las expectativas sociales. Incluso puede

- llegar abiertamente al desafío, a pesar del riesgo de la experiencia de soledad o de marginación.
- f) Se puede ir llegando a ciertos equilibrios entre lo que se siente de sí mismo y lo que los demás sienten u opinan de él.
 - g) Cada vez hay más seguridad en lo que siente de sí y lo que siente hacia los demás.
 - h) Se van logrando equilibrios tanto en lo que se siente como en lo que se sabe, de tal forma que los afectos parecen más paralelos con las convicciones.
 - i) Descubre un nuevo interés por un mundo más abstracto: por el valor de los demás por el hecho de ser seres humanos, por ser personas; el valor de la convivencia más allá de las experiencias hedonistas; el sentido de la sociedad rebasando los pragmatismos y las conveniencias; el valor de las ideas, al grado de que algunas pueden perfectamente convertirse en objetivos de vida.

En este sentido, hay una interesante coincidencia entre algunos autores al reconocer que en la pubertad, por razones de tipo biológico, se da una fuerte tendencia centrípeta en la vida afectiva, y que paulatinamente se va iniciando una lentísima tendencia centrífuga, precisamente encaminada hacia la construcción de la personalidad con miras a la incorporación a la vida adulta. Ignasi Vila (1986), realiza una síntesis del pensamiento de Wallon en relación con la situación que vive la persona durante la adolescencia, señalando que lo que está en primer plano del desarrollo afectivo es la estructuración de la personalidad en cuya base está la construcción del propio yo. Se trata de un descubrimiento consciente del yo como referente de toda la experiencia, de ahí que demuestra un interés, hasta entonces inusitado, acerca de su propia historia; comienzan a inquietarle las dudas de tipo metafísico y científico, el sentido de la vida, la razón de la muerte, etc. Es interesante encontrar coincidencias en esta perspectiva entre Wallon y Piaget, a pesar de todo lo que se dice. Ambos sostienen que es durante este tiempo de la vida que se construye la personalidad enfatizando de ésta su sentido social, ya que implica la cooperación contrastando con la autonomía del yo e incluso distinguiéndose de la sumisión a los lazos impuestos por la misma sociedad. En este sentido, la persona se va haciendo solidaria de las relaciones sociales que engendra y mantiene. Para ello, requiere un programa de vida que a la vez implique una disciplina para su voluntad y sea un instrumento de cooperación en la sociedad a la que poco a poco se incorpora. Es decir, requiere tanto una estructura intelectual como una fuerte energía afectiva; la primera orienta y guía su comportamiento, la segunda le impulsa y le mantiene en la dirección de lograr la eficacia del mismo.

Se ha escrito mucho, tanto en el campo de la psicología como en el de la literatura, acerca de la situación convulsiva que se vive durante la adolescencia, en particular en la dimensión afectiva. Aunque es difícil aceptar esto como normativo, sin embargo, los cambios tan frecuentes en el humor, en las emociones y en general en la afectividad, no son otra cosa que las manifestaciones del proceso de desarrollo. El desarrollo psicológico en general está caracterizado por procesos de equilibra-ciones, desequilibra-ciones y reequilibra-ciones (utilizamos intencionalmente estos términos para mantener la fidelidad a su construcción, indicando con ello que se trata de procesos y no de productos). Y son las experiencias de desequilibrio precisamente las que posibilitan el avance a equilibrios nuevos, más avanzados, más duraderos, más potentes y con mayores posibilidades adaptativas a la vida social.

En varios manuales es común encontrar que, para entender algunos cambios en la vida afectiva de los adolescentes, se recurre al modelo del apego. Se han ti-

pificado formas diferentes de apego y se han correlacionado con comportamientos sociales posteriores. Así, la evidencia indica que los chicos y las chicas que han experimentado un tipo de apego seguro dentro de la familia serán capaces de conseguir autonomía emocional de sus padres, y también de tener un mejor desempeño en las relaciones de amistad y de noviazgo. En cambio, los adolescentes preocupados/ambivalentes y autosuficientes/evitativos pueden tener más dificultades en sus relaciones y también un mayor desajuste emocional y conductual. Es en este periodo cuando el sistema de apego podrá ser considerado como una organización global, única e integrada, surgida a partir de la reflexión sobre las experiencias relacionales previas, que mostrará estabilidad y que predecirá el comportamiento del adolescente dentro y fuera de la familia (Delgado, 2011; Canton y Canton, 2014). Recurrir al apego para explicar la afectividad y su desarrollo parece insuficiente, sobre todo cuando se puede ver que los afectos comienzan a trascender la atracción, y aún el interés, por lo concreto. En este proceso de trascendencia tiene mucho que ver la nueva perspectiva que ofrecen los procesos de pensamiento formal que se desarrollan paralelamente a la dimensión de la vida afectiva. Aquí se ubican los casos de chicos visionarios, transformadores de la realidad, creativos, revolucionarios casi.

Conclusiones

El desarrollo afectivo es un suceso paralelo al desarrollo intelectual, teniendo en cuenta que se trata de dos componentes del comportamiento que lo estructuran y le dan orientación. Sin embargo, son innegables las diferencias que se dan entre las personas en cuanto al ritmo y logros de su desarrollo. Lo anterior depende, en gran medida, de la manera como se combinan los factores biológico, social y experiencial de cada sujeto. A grandes rasgos, tal desarrollo sigue la ruta que va permitiendo la superación del egocentrismo, con todos los escollos y altibajos que este proceso implica, hasta llegar no sólo a una vida afectiva plenamente socializada, sino a una afectividad incluso con una orientación trascendente, como es el caso de los afectos o sentimientos ideales.

Popularmente, cuando se habla de la vida afectiva del adolescente, se tiene la tentación de coincidir con las descripciones dramáticas de estas vivencias que se manejan en la literatura, en el cine y en la televisión. En ese ámbito, además de exagerar en el tono melodramático, no se tiene ningún cuidado en atender el carácter psicogenético de las situaciones. De ahí que sea tan contrastante el manejo popular de la vida afectiva con el estudio académico de la misma. En esta obra nos interesa dejar claro que la afectividad, como un elemento fundamental del comportamiento humano, también surge de situaciones primitivas y, gracias a los diversos factores que intervienen, va transformándose poco a poco hasta llegar a una vida afectiva suficiente para incorporarse a la vida adulta y funcionar con suficiencia dentro de ella. Su desarrollo consiste precisamente en ir de situaciones primitivas a situaciones cada vez más complejas en vistas a una mejor adaptación social.

Resumen

1. Primera etapa: Tendencias elementales. El origen más primitivo del afecto podría ubicarse en el equipamiento reflejo e instintivo, que podría considerarse como uno, cuando no el único, de los “montajes hereditarios” del sistema psíquico, hacia el cual se encamina su desarrollo. El recién nacido es arropado casi inmediatamente por el contexto social (más aún, esto sucede ya durante el tiempo de su espera, en su gestación), de tal manera que muy pronto lo que era simple equipamiento biológico es afectado por la socialización.
2. Segunda etapa: Afectos perceptivos. Se inicia una elemental discriminación entre las sensaciones, al menos a nivel de agrado, desagrado, placer, dolor, etc. Al parecer comienza a establecerse un lazo entre la experiencia sensorial del individuo y el suceso generador de la sensación, aunque aún permanezca en el terreno de la propiocepción y, en ciertos momentos, toque el terreno de la exterocepción. Lo que aquí puede resaltarse es la progresiva apertura de la experiencia sensible y la energía, aunque sea moderada y a veces efímera, que la inicia y la sostiene.
3. Tercera etapa: afectos intencionales. Se pueden identificar diferentes reacciones en el bebé (que expresan placer o displacer) según que se trate de estímulos positivos o negativos; igualmente se notan respuestas de preferencia (por lo placentero) y rechazo (por lo displacentero) que permiten inferir cierta intencionalidad, aunque aún sea difícil afirmarla con propiedad. Lo mismo sucede con su reacción ante la presencia de ciertas personas (conocidas o extrañas) y sus respuestas de preferencia o rechazo.
4. Cuarta etapa: Afectos intuitivos. Esta etapa se caracteriza por el hecho de que los sentimientos comienzan a estabilizarse y a incrementar su duración, gracias precisamente a la aparición del lenguaje y a su integración con las imágenes mentales que, en conjunto, evidencian el surgimiento de la función simbólica. Al prolongarse más allá de la presencia del objeto al que se dirigen aseguran su permanencia en el sujeto que los experimenta y le permiten a éste desarrollar la conciencia de saberse un ser “sintiente” más allá de la simple función sensorial. Por eso se habla de sentimientos y no de sensaciones para denotar la independencia de aquéllos en relación con los órganos sensoriales.
5. Quinta etapa: Afectos normativos. “El desarrollo de los sentimientos tiende hacia un equilibrio: los valores, primitivamente ligados a la situación momentánea empezaban a conservarse ya desde el estadio anterior. Ahora van a constituir progresivamente sistemas coordinados e incluso reversibles, paralelos a los sistemas operatorios de la inteligencia: serán entonces sentimientos morales o afectos normativos”. Se van construyendo poco a poco los valores, no tanto como producto de la enseñanza, sino como resultante de la interacción del individuo con su medio específico y las consecuencias de sus acciones y de las acciones de los demás. Los valores se organizan y se conservan con mayor durabilidad que durante la etapa anterior, incluso pueden ordenarse guardando cierta jerarquía e influyendo en la selección de intereses.
6. Sexta etapa: Afectos ideales. “Desde el punto de vista afectivo aparecen novedades del mismo orden (Piaget se refiere a las novedades que aparecen en el campo intelectual), que podemos denominar sentimientos que tienen ideales como objetivos, y a través de éstos va a constituirse la personalidad. [...] En la adolescencia, las personas conservan una gran importancia, pero mediatizan, de alguna manera, los valores ideales: a través de los individuos particulares,

el adolescente apunta entonces afectivamente a ideales. Así, va participando progresivamente de la conciencia colectiva” (p. 284). Se pueden distinguir los pasos siguientes en el proceso de desarrollo: El afecto se centra en el mismo adolescente, se ocupa preferentemente de las sensaciones nuevas que experimenta debidas a los procesos de maduración y crecimiento físicos. El afecto, aun anclado en sí mismo, se mueve entre la atención de sí y la aprobación externa. Durante este tiempo se magnifica la reacción de los demás ante la presencia o la acción del adolescente. De hecho, aunque se demuestra interés desmedido por la opinión que los otros tienen sobre el propio adolescente, la atención permanece más centrada en lo que esto le causa. Pensando un poco más en los otros, se ocupa de ajustar su imagen a los cánones de las exigencias o expectativas de los demás. Comienza a disminuirse un poco la importancia dada a los juicios de los otros sobre su persona y a experimentar cierta distancia entre lo que dicen los demás y lo que él siente de sí mismo. Marca una distancia cada vez mayor entre lo que dicen los otros y lo que él siente de sí mismo, de tal manera que comienza incluso a adoptar comportamientos claramente contrastantes con las expectativas sociales. Incluso puede llegar abiertamente al desafío, a pesar del riesgo de la experiencia de soledad o de marginación. Se puede ir llegando a ciertos equilibrios entre lo que se siente de sí mismo y lo que los demás sienten u opinan de él. Cada vez hay más seguridad en lo que siente de sí y lo que siente hacia los demás. Se van logrando equilibrios tanto en lo que se siente como en lo que se sabe, de tal manera que los afectos parecen más paralelos con las convicciones. Descubre un nuevo interés por un mundo más abstracto: por el valor de los demás por el hecho de ser seres humanos, por ser personas; el valor de la convivencia más allá de las experiencias hedonistas; el sentido de la sociedad rebasando los pragmatismos y las conveniencias; el valor de las ideas, de tal manera que algunas pueden perfectamente convertirse en objetivos de vida.



CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

6

Entre el desarrollo afectivo y el desarrollo psicosocial adolescente

Gracias a los escritos de Erik Erikson, desde los años sesenta se inició un especial interés por la “identidad” como un aspecto integrante del desarrollo psicológico de las personas y, en particular, como una situación que se vivía de una manera preocupante durante la adolescencia; a tal grado que se popularizó no sólo la supuesta necesidad de lograr la identidad, sino la convicción de que todas las personas atravesaban por una situación de “crisis de identidad”. Al parecer, tales reflexiones influenciaron tanto a las generaciones de esa época que, por una parte, se hizo indispensable ocuparse y preocuparse por conseguir la identidad y, por otra, casi se convirtió en moda el apelar a la experiencia de “crisis de identidad”, en especial entre ciertos grupos de jóvenes con algún grado de cultura.

Resulta interesante, a casi sesenta años de distancia de los comienzos de ambas ideas (identidad y crisis de identidad), reconocer que tales preocupaciones siguen vigentes y que, incluso, se han agravado debido a los vertiginosos cambios que han afectado a nuestro mundo ahora en un contexto descaradamente global. Tal vez resulte benéfico recuperar y analizar las bases en las cuales fundamentó Erikson sus ideas sobre la identidad. Él consideró que la identidad psicosocial (así la denominó) estaba enraizada en tres ámbitos humanos: el somático, el yo y el social. Entiendo que la división de campos tiene propósitos metodológicos y no ontológicos.

Respecto al primer ámbito, el somático, aunque comparte la situación biológica común a los seres vivos, resulta inevitable recurrir a la circunstancia peculiar de la filogénesis, gracias a la cual nos estamos refiriendo preferentemente a un cuerpo caracterizado ya como humano. También enfatizamos que, aunque la pugna por la identidad somática implica la continuidad de complicados procesos de asimilación y acomodación a fin de ir consiguiendo logros adaptativos, todo esto en relación con los requerimientos del medio y las diferentes formas de respuesta del propio organismo y su ritmo de crecimiento, maduración y desarrollo, el momento crítico en la construcción de la identidad se da precisamente durante la adolescencia. Tiene sentido lo anterior, porque es durante la adolescencia cuando se consigue el punto más elevado de maduración corporal y que, por tanto, resulta coyuntural la clarificación y la definición de la identidad de este ser en toda su realidad somática que

inevitablemente lo ubica en el mundo de una manera determinada. Es interesante reconocer la convergencia de interés en el cuerpo, como coyuntura con el desarrollo de la identidad, entre la filosofía de Gabriel Marcel y los planteamientos de la psicología (Aledo, 2010).

El segundo ámbito, el del yo, hace una particular referencia a la integración de la experiencia y la conducta personales. Tal integración, a su vez, es la resultante de un lento y largo proceso psicogenético: la interacción con lo otro (objeto) y con el otro (sujeto) va permitiendo a su vez el surgimiento del yo (sujeto), quien es precisamente el que “experimenta”; y, de esa manera, se vivencia como diferente; la continuidad de esta vivencia, a través del tiempo, de las circunstancias diversas y de los diferentes objetos y/o sujetos con los que entra en relación, le van aclarando la permanencia en su mismidad, de tal manera que la identidad la va viviendo precisamente como “sentido de mismidad a través del espacio y del tiempo”; esta consistencia de identidad va resistiendo los cambios, tanto del propio sujeto como del medio que le circunda (de los objetos y de los otros sujetos) de tal manera que mantiene la convicción de ser “el mismo” de ayer, de hoy y aún, el de mañana. Igualmente, el otro elemento del que se va asegurando cada vez más, es de que él (yo) es el centro o el punto de referencia de todo lo que vive (experiencia) y de todo lo que hace (conducta) y que, indudablemente, se vivencia como un solo ser.

El tercer ámbito, el social, está inevitablemente unido a los otros dos (el somático y el del yo); es más, solamente tienen sentido gracias a esta interrelación. La persona no puede prescindir del contexto sociohistórico, cultural, geográfico, porque gracias a este intrincado contexto es como puede entenderse a sí mismo y como puede definir su circunstancia. Sin embargo, este ámbito que aparece como el más objetivo, es el que interviene en mayor medida en el surgimiento de situaciones críticas a tal grado, que en la medida en que el contexto se complica, a su vez se problematiza más el proceso de construcción de la identidad y, más aún, la posibilidad de mantenerla sin dudas y sin confusiones. De ahí que resulte difícil de objetar la opinión de Erikson en relación con la situación de la llamada “crisis de identidad” que ubica precisamente durante la adolescencia: “debido a que durante esta etapa de la vida el organismo se encuentra en el clímax de su vitalidad y potencia, a que el yo debe integrar formas nuevas de experiencia intensiva ya que el orden social debe proporcionar una identidad renovada para sus nuevos miembros, para así poder reafirmar, o renovar, su identidad colectiva” (Erikson, 1991, p. 52).

Actualmente, estamos viviendo una situación tal, en la que los ámbitos del yo y de lo social han sufrido una notable transformación, aunque permanezca más o menos igual la situación del ámbito somático. Por una parte, la teorización y la investigación en psicología nos han permitido desentrañar algunos rincones oscuros relacionados con el yo. Tenemos más información sobre la psicogénesis tanto de los procesos intelectuales, de los procesos afectivos como de los procesos psicosociales. Contamos con más datos acerca de la manera como las personas se van haciendo conscientes de su subjetividad y, a la vez, con mayor número de estrategias para conseguir que lo realicen. Y, en contraste, vivimos en un ambiente social que, aunque presume de apertura y de tolerancia, rigidiza sus sistemas de inclusión social e incrementa las formas sofisticadas de exclusión y multiplica los medios de enajenación y de manipulación. Aunque el crecimiento y la maduración somáticos sigan leyes fijas, el proceso de construcción de identidad, paradójicamente se ha problematizado por el hecho de saberse más del suceso y de saberlo anticipadamente; también se ha problematizado por una supuesta liberalidad y condescendencia en relación con las opciones de un género neutral que, sin embargo, no dejan de confundir la vivencia

subjetiva del propio cuerpo. Al parecer, la crisis de identidad se ha convertido en un fenómeno plural: en “crisis de identidades”, porque a la original se han añadido las que se sufren en relación con roles profesionales, familiares, laborales, ideológicos, religiosos y casi de toda índole. De lo que no estamos seguros es de que, al haberse multiplicado tanto, se les haya atenuado su carácter de sufrimiento. Por otro lado, parece que se comparte una soterrada convicción de que estas crisis no importa que duren toda la vida, con tal de que se encuentren razones suficientes como para justificar la confusión hasta morir en ellas. O, igualmente, no estamos seguros si el saber tanto sobre la crisis de identidad en realidad nos hace más fácil tolerarla, ni menos aún, salir de ella. Lo que sí está claro es que, ahora más que en otros tiempos, el problema de la identidad y los riesgos de crisis de identidad se han multiplicado y ampliado, arriesgando con ello el pronto relevo social y exponiendo a la sociedad a un apresurado deterioro que pudiera convertirse en irreversible.

Desarrollo afectivo e identidad

Es obvio que la construcción de la identidad, además de fundarse en lo postulado por Erikson (situación somática, situación del yo y situación social), depende en gran medida del desarrollo psicológico del individuo, es decir, del ritmo y los avances en los diferentes dominios psíquicos (motriz, afectivo, social e intelectual). Sin embargo, queremos ocuparnos en este apartado en explorar la dimensión afectiva y establecer relaciones con la identidad.

La afectividad, como fuerza que origina, impulsa y mantiene la emisión de una conducta, inicia desde los movimientos más primitivos del organismo, enraizados en el sistema reflejo. El camino que sigue en su desarrollo es hacia afuera del organismo en donde, gracias a su relación dialéctica con el objeto (con esto queremos referirnos a todo lo otro y los otros que no sean el propio organismo) tal fuerza va transformándose en afecto propiamente; y así sigue hasta llegar a objetivos claramente trascendentes (es decir: al mundo de los significados, de las ideas, de los ideales). Pero en el trayecto, va permitiendo la vivencia, la experiencia subjetiva. Por ello, el sujeto se siente a sí mismo, se vive, se “experimenta” y tiene una apreciación de sí: se siente bien consigo mismo o se siente confuso o se siente mal. Las sensaciones de bienestar contribuyen a la clarificación de su identidad; las sensaciones de duda aumentan su confusión y, por tanto, aplazan la identidad; las sensaciones de malestar, definitivamente se oponen a la identidad, más aún, contribuyen a una apreciación negativa de sí mismo y a su rechazo.

Aunque parezca un tanto artificial dividir lo físico de lo social en el comportamiento humano, pero en la interacción con los objetos (en el ámbito físico), la retroalimentación que recibe el sujeto es acerca de su habilidad adaptativa al medio; de tal manera, que si consigue adaptarse, experimenta bienestar; si se le dificulta adaptarse, experimenta malestar y, por tanto, la retroalimentación negativa pone en duda su identidad. La retroalimentación más determinante en este proceso es la que recibe de los otros. Así es que los otros (y más los otros significativos) se convierten en los arquitectos de la identidad, en la medida en que aprueban o desaprueban los comportamientos. En todo este proceso entran en juego, pues, tanto elementos afectivos como elementos psicosociales; ambos contribuyen a la construcción de la identidad e, igualmente, a la generación de crisis de la misma.

Un elemento que agudiza la crisis de identidad es el encontrarse con sensaciones antes no vividas. Está el caso del enamoramiento apasionado, pero no

correspondido. En primer lugar, es durante la adolescencia en la etapa en la que se registra mayor cantidad de ocasiones en las que se da esa experiencia, por una parte, debido a la situación de excitabilidad que se vive en el campo somático; y, por otra, gracias a la visión que se tiene de la vida y de las personas, fuertemente afectada por la fantasía y la idealización. En segundo lugar, el tono egocéntrico con el que se viven todos los sucesos, permite sobredimensionar todo lo que pasa y darle una valoración extralimitada. Esto hace que se experimente cualquier relación afectiva como dramática y, en caso de rechazo, se viva casi una tragedia. Las preguntas frecuentes que reportan los adolescentes, son: “No me entiendo. No sé qué me pasa, No comprendo por qué no me corresponde esta persona. Estoy dudando de mi verdadero valor como persona. Parece que la vida no tiene sentido para mí.” Y un gran etcétera. Si ya de por sí las transformaciones corporales ocasionadas por el crecimiento y la maduración sexual traen consigo una serie de confusiones para el chico, más resultan las sensaciones experimentadas, y casi se llega al límite cuando tales sensaciones están mezcladas con una fuerte atracción hacia otra persona que, peor aún, ni por enterada se da y más bien se comporta como extraña al drama en cuestión.

Desarrollo psicosocial

El otro elemento que complica aún más el logro de la identidad es la situación de nuestra sociedad actual. Vamos a referirnos a algunos de los fenómenos sociales que indudablemente están influyendo en el hecho de problematizar la construcción de la identidad. En primer lugar, la adolescencia cada vez se prolonga más en nuestra cultura. Esto ya lo habíamos mencionado en otras partes de esta misma obra, pero dada su importancia, nos arriesgamos a pecar de repetitivos. Nuestra sociedad ha ideado cada vez más requisitos para permitir que los adolescentes se inserten a la vida adulta, al grado que ellos mismos están prefiriendo permanecer dentro de esta etapa sin importarles gran cosa la edad. De lo único que han tenido cuidado es de evitar autodenominarse adolescentes, utilizando mejor el adjetivo “jóvenes”, subrayando, de esa manera, lo preferible de la edad y de todo lo que caracteriza esta situación (Nascimento y Álvaro, 2014). Y uno de los efectos de esta situación es que los jóvenes cada vez aplazan más la clarificación de su identidad, la decisión de asumir algún estado de vida, el compromiso de responsabilizarse de sí mismos y, más aún, de responsabilizarse de la sociedad dentro de la cual viven. Lo que en algún tiempo fue una preocupación claramente delimitada por la psicología como la identidad personal, ahora cada vez se diluyen las fronteras con una identidad social o, mejor, con una nueva crisis de identidad, pero social (Souroujon, 2011). En algunos estudios se describe la adolescencia como un período de cambios no lineales pero sí progresivos, cuyo comienzo no resulta tan turbulento y cuyo final no parece tan claro. Los cambios están dados por la dinámica de la sociedad que circunda e impone (desde los padres, la familia, hasta la macro sociedad) y la dinámica que se desencadena en el propio adolescente al vivir, y vivirse, exigido por la misma sociedad (López Fuentetaja y Castro Masó, 2014).

En segundo lugar, nuestra sociedad cada vez abre más y más sus puertas a formas de vida de los individuos y de los grupos, que hasta hace tiempo permanecían ocultas y eran consideradas excepcionales, cuando no claramente anormales. Estamos hablando de los diferentes movimientos en pro de los derechos de las mujeres, de los homosexuales, de los matrimonios entre iguales, de los transexuales, travestis, etc. Más allá de los aspectos jurídicos o de cualquier índole, lo que aquí

queremos subrayar es el impacto que estos movimientos están teniendo en las crisis de identidad (Labrín, 2015; Simon, 2011; Rodríguez, M. F., & García-Vega, E. 2012; Castilla de Cortázar, 2015).

En tercer lugar, la oferta globalizada de imágenes, de modelos, de ideas, valores, etc., se ha convertido en una fuerte competencia para la educación formal, ganando en su penetración y en su credibilidad (Castañeda, L., & Camacho, M. 2012). Se han multiplicado los estudios sobre los efectos negativos que tienen los medios de comunicación en relación con la imagen que tienen de sí los adolescentes, por lo que desarrollan algunas conductas de compensación, generalmente desadaptadas, a fin de paliar el malestar y la confusión que experimentan (Spurr, S., Berry, L., & Walker, K., 2013). Por ello, la clasificación conseguida por los estudios de Marcia (de identidad prestada, identidad aplazada e identidad lograda) está siendo cuestionada por otro sinnúmero de identidades elaboradas por la tecnología cibernética, uno de cuyos resultados sigue siendo la crisis de identidad. Al parecer, la crisis de identidad en lugar de resolverse para facilitar el acceso a la siguiente etapa de desarrollo, está siendo tan imponente que un buen número de adolescentes se ha instalado en una crisis permanente de identidad (Corredor, J. A., Pinzón, Ó. H., & Guerrero, R. M. 2011). Es más, los medios de comunicación actualmente no sólo contribuyen a una confusión en la construcción de la identidad de los adolescentes, sino que influyen en el desarrollo de actitudes narcisistas que, por otra parte, también agudizan las situaciones de crisis (Larraín, E., y Arrieta, M. 2010). Por otra parte, han proliferado los programas, series, películas de ficción, etc., cuyo efecto está siendo el convertir en convicción colectiva, entre los adolescentes, la identificación con algunos personajes particularmente atractivos, sin importar su realidad ficticia. La situación aún se complica más cuando intentamos darle una cierta substancialidad a las palabras de tal manera que fácilmente caemos en un anacrónico nominalismo contribuyendo a una interminable crisis de identidad (Páramo, 2008).

Finalmente, al menos en cuanto a mi reflexión del momento, asistimos a una gran diversificación en el comportamiento adolescente y juvenil, no porque en otros tiempos no se hubiese dado, sino porque el momento contemporáneo lo rebasa en mucho en cuanto a la diversidad (a lo mejor, es un efecto de lo que antes denominamos “globalización”). Basta con voltear el rostro y revisar lo que los sociólogos han dado en llamar “tribus urbanas”, para darnos cuenta de tal diversidad. Aunque a la psicología del desarrollo le interesa más la construcción de la identidad dentro de la construcción del sujeto mismo, sin embargo es imposible desentenderse del contexto que circunda este fenómeno y desconocer que puede afectar, de una o de otra manera, lo que está sucediendo en el individuo. Es difícil negar lo acertado de la “internalización” de la acción social, postulada por Vigotsky, en función de la construcción de la actividad psíquica y su revolución hacia los procesos psicológicos superiores; pero es indudable que este fenómeno está teniendo grandes variaciones, debido precisamente a la complejidad del contexto que viven los adolescentes de hoy en día. En suma, la crisis de identidad permea fuertemente en esta etapa del desarrollo.

Conclusión

Llama la atención la manera como Erik Erikson (1974), elaboró el constructo “identidad” y lo incorporó en su teoría sobre el desarrollo psicológico de la persona. Se basa en algunas reflexiones, un tanto informales pero certeras, tanto de William Ja-

mes como de Sigmund Freud. Literalmente la define como “una sensación subjetiva de mismidad y continuidad vigorizantes.” Reconoce que, en ambos, la identidad llegó a ser concientizada poderosamente como la resultante de la interacción entre los contextos étnicos y la experiencia subjetiva, circunstancia que ocasionó, a su vez, la vivencia de una situación crítica. Solidarizándose con los dos autores de quienes retoma el constructo, es elocuente al afirmar: “Uno empieza a comprender que la identidad de una persona o de un grupo puede ser relativa y definirse por contraste con la de otra persona o grupo, y que el orgullo de lograr una identidad firme puede significar una emancipación interior con respecto a una identidad grupal dominante...” (Erikson, 1974, p. 18). Este sentido de mismidad no se logra de un momento a otro, sino que se va consiguiendo durante todo el ciclo de la vida, pero tiene su crisis y su clímax precisamente durante la adolescencia, sin que por ello concluya el proceso aún, pues la persona tendrá que enfrentarse y resolver otro tipo de demandas, personales y sociales, durante la adultez, la vejez y la muerte. Aunque en la construcción de la identidad juega un papel protagónico el contexto sociocultural e histórico “no podemos separar la crisis de identidad de la vida individual y las crisis contemporáneas en el desarrollo histórico, porque unas y otras contribuyen a definirse recíprocamente y están relacionadas entre sí”; sin embargo, “en términos psicológicos, la formación de la identidad emplea un proceso de reflexión y observación simultáneas que tiene lugar en todos los niveles del funcionamiento mental” (p. 18), como lo sostiene el autor. Los aspectos que hemos resaltado como factores de una dificultosa construcción de la identidad, al grado de aplazar indefinidamente su logro o de mantener una interminable crisis de identidad, ya eran previstos, de alguna manera, por Erikson (1974). Esto lo podemos ver en las siguientes citas:

Estamos considerando un proceso (*el de la construcción de la identidad*) ubicado en el núcleo del individuo y sin embargo también en el núcleo de su cultura comunal, un proceso que establece, de hecho, la identidad de esas dos identidades. [...] La necesidad que tiene el hombre de una identidad psicosocial está anclada nada menos que en su evolución sociogenética. [...] La identidad psicosocial es necesaria como punto de anclaje de la existencia transitoria del hombre en el aquí y el ahora. [...] El peligro de todo existencialismo que elige permanecer juvenil es que elude la responsabilidad del proceso generacional y de esta manera aboga por una identidad humana abortiva. (pp. 13-36)

Resumen

1. Uno de los ámbitos en los que se fundamenta la identidad psicosocial, según Erikson, es el cuerpo. Es comprensible, por tanto, que el clímax del logro de la identidad sea durante la adolescencia, pues es cuando el cuerpo llega a la cima de su crecimiento y madurez sexual. De esta manera se está en posibilidades de clarificar el sentido de mismidad, tanto en la superación de los cambios somáticos, como en la proyección hacia el futuro del ciclo vital.
2. El otro ámbito es el del “yo”, éste hace referencia al centro de la experiencia subjetiva que es la que asegura la conciencia de continuidad de la persona, en el espacio y en el tiempo, a pesar de los cambios tanto corporales como medioambientales.
3. El tercer ámbito es el medio social. La persona no puede prescindir del contexto sociohistórico, cultural, geográfico, porque gracias a este intrincado

contexto es como puede entenderse a sí mismo y como puede definir su circunstancia. Sin embargo, este ámbito que aparece como el más objetivo, es el que interviene en mayor medida en el surgimiento de situaciones críticas a tal grado, que en la medida en que el contexto se complica, a su vez se problematiza más el proceso de construcción de la identidad y, más aún, la posibilidad de mantenerla sin dudas y sin confusiones.

4. Actualmente estamos viviendo una situación tal, en la que los ámbitos del yo y de lo social han sufrido una notable transformación, aunque permanezca más o menos igual la situación del ámbito somático. Por una parte, la teorización y la investigación en psicología nos han permitido desentrañar algunos rincones oscuros relacionados con el yo. Tenemos más información sobre la psicogénesis tanto de los procesos intelectuales, de los procesos afectivos como de los procesos psicosociales. Contamos con más datos acerca de la manera como las personas se van haciendo conscientes de su subjetividad y, a la vez, con mayor número de estrategias para conseguir que lo realicen. Y, en contraste, vivimos en un ambiente social que, aunque presume de apertura y de tolerancia, rigidiza sus sistemas de inclusión social e incrementa las formas sofisticadas de exclusión y multiplica los medios de enajenación y de manipulación.
5. La afectividad es un factor que contribuye en la construcción de la identidad, sobre todo en lo que se refiere al sentirse a sí mismo y sentir lo otro y los otros. Cuando este sentirse y sentir sufre cambios drásticos y se aplaza o se prolongan sus estados de equilibrio, la identidad se resiente o se pone en situaciones de crisis.
6. El desarrollo psicosocial es claramente el polo dialéctico en este proceso de construcción de la identidad y, en la actualidad, está siendo un factor problematizador por muchas razones.



UNIDAD III

DESARROLLO PSICOSOCIAL DURANTE LA ADOLESCENCIA



**IMPLICACIONES
DEL DESARROLLO PSICOSOCIAL**

7

Hay razones para sostener que la adolescencia representa el punto más dinámico de la psicogénesis. Una de ellas es el nivel de maduración biológica al que se llega, por lo cual se potencializa notablemente la relación dialéctica entre organismo y medio sociocultural. Otra, es el incremento de requerimientos que ha implantado la propia sociedad a fin de que se logre la inserción del individuo en el mundo adulto. Por lo anterior, tiene sentido la argumentación de Vigotsky por la que sostiene que justamente en esta etapa (etapa de transición, como la denomina) se da lo que él llama “salto revolucionario” en el proceso psicogenético, es decir, el gran paso de los procesos psicológicos elementales a los procesos psicológicos superiores.

En este apartado en particular nos interesa ocuparnos de la manera como el adolescente se apropia de la acción sociocultural, internalizándola, de tal manera que se va transformando el sistema global de su comportamiento que, a la larga, le permitirá una adecuada incorporación a la sociedad adulta.

En un gran número de manuales de psicología del desarrollo, sobre todo en aquellos que se ocupan del ciclo vital completo, se suele dividir el contenido de una manera muy similar a como lo hemos hecho en esta obra. Sin embargo, cuando se ocupan del desarrollo social simplemente se limitan a enumerar las diferentes circunstancias sociales por las que atraviesa la persona, en este caso, el adolescente. Al parecer, con ello suponen que se satisface la pretensión de plantear una psicología del desarrollo, aunque en realidad el desarrollo como tal se esté descuidando, en particular considerando el desarrollo psicológico. Por ejemplo, Coleman *et al.* (2003), concibiendo la adolescencia como período de transición, consideran que tal transición está condicionada fuertemente por los cambios en los contextos sociales, en los acontecimientos de todo tipo y en las particularidades de la cultura. Por lo anterior resulta complicado suponer la comprensión de esta etapa de la vida desde una única perspectiva. Los autores proponen un modelo llamado “focal” para abordar el estudio de esta etapa, suponiendo que el adolescente, aunque se tenga que enfrentar a una gran variedad de exigencias y cambios sociales, los va a ir resolviendo uno a la vez, es decir, focalizando su atención en la medida de su interés por el cambio. No importa que los autores supongan una participación dinámica en el adolescente, en función de sus propios cambios, parece que le dan un peso excesivo al medio ambiente antes mencionado y descuidan el proceso del cambio en sí. Por esta razón, no se

ve con claridad de qué manera se va dando el desarrollo psicológico con cuya base el adolescente se enfrenta a las exigencias sociales.

La psicología del desarrollo, superando la cómoda tentación de quedarse en la descripción del condicionamiento de cualquier tipo al que suele atribuirse todo comportamiento, se pregunta: ¿Qué se transforma en el sujeto para que sea posible su comportamiento social? ¿Cómo se transforma? ¿Qué es lo que permite el incremento en la complejidad, en la diversidad y en las posibilidades adaptativas del comportamiento social? Responder a estas cuestiones nos obliga a profundizar en la observación del individuo, sin descuidar su contexto social, pero sin reducirnos a éste.

En relación con la primera cuestión: con base en las reflexiones de Henri Wallon, partimos de la premisa “el hombre es un ser social genética y esencialmente,” por su estructura biológica, su fragilidad nativa, su incapacidad para sobrevivir sin la ayuda del otro; por tratarse de un ser incompleto (la imperfección biológica del recién nacido supone una sociedad, un medio, otro ser que vele por él y le complete). En este sentido, las transformaciones que se van dando en el individuo son aquellas que poco a poco le permitirán superar su incapacidad fundamental para sobrevivir. Es más, se está convirtiendo en un ser capaz de velar y completar a otros seres. Los cambios, pues, tienen que ver con todas las dimensiones que integran su psiquismo: dimensión motriz, dimensión afectiva, dimensión intelectual, dimensión conductual global. El mismo Wallon (1951), llegó a afirmar: “Nunca he podido disociar lo biológico y lo social, y no porque los crea mutuamente reductibles sino porque en el hombre me parecen tan estrechamente complementarios desde su nacimiento que no es posible contemplar la vida psíquica sino a través de sus relaciones recíprocas” (p. 175). Las transformaciones específicas de cada dimensión se encuentran en los apartados dedicados a las mismas, pero en su conjunto, y formando un sistema integrado de comportamiento, van a aparecer claramente en el resto de esta unidad.

La segunda pregunta puede responderse desde diferentes ópticas: Piaget enfatiza la acción del sujeto, aunque esto no quiere decir que se minimice ni la importancia de la situación biológica ni la importancia de la acción social; Wallon, como se ha dicho en el párrafo anterior, no separa lo biológico de lo social, aunque sin caer en reduccionismos; Vigotsky apela al llamado “salto revolucionario” de lo social a lo psicológico (de lo inter-personal a lo intra-personal; de lo inter-psicológico a lo intra-psicológico). El subrayar en los tres autores el planteamiento “dialéctico” no es por razones de comodidad o por una complaciente intención de matizar la polémica, sino por el sentido conceptual de fondo: las transformaciones en dirección a la formación del psiquismo efectivamente son la resultante de la interacción entre lo biológico y lo social. Y lo que de esta interacción resulta es un sujeto psicológico que funciona cada vez más claramente como tal y se integra a sus iguales.

La última pregunta hace referencia precisamente a la dirección que sigue el desarrollo psicológico: una mayor integración, una mejor organización y cada vez más altos niveles de adaptabilidad y de equilibrio. Esto implica el desarrollo en todas las dimensiones antes mencionadas y, en su conjunto, la posibilidad de un sistema de comportamiento suficiente para afrontar adecuadamente la variabilidad de sus circunstancias.

Ahora bien, el adolescente tiene ya un largo tiempo (al menos los años de su edad) siendo objeto de la acción sociocultural en la que ha estado inmerso desde su nacimiento. Pero, a partir de la pubertad, se conjuntan diferentes situaciones que le imprimen un tono peculiar a esta etapa del desarrollo. Por una parte, la maduración sexual y física en general, implica varias posibilidades: complicadas vivencias antes nunca experimentadas; potencialidades intelectuales casi inimaginables, des-

de tomas de consciencia hasta razonamientos más allá de las limitaciones espacio temporales; posibilidades ilimitadas de interacción con el medio físico y con el medio social. Por otra parte, las exigencias del medio que antes no se experimentaban, juegan un papel complejo, tanto de oportunidades como de limitaciones. Además, la experiencia subjetiva comienza a estar en primer plano. Los equilibrios son cada vez más breves y cambiantes, al parecer se prolongan las situaciones de confusión con grandes cargas emocionales, dependiendo, claro, de los contextos específicos dentro de los que vive cada adolescente.

Si comparamos su comportamiento de niño pequeño con su comportamiento actual de adolescente notaremos grandes diferencias que difícilmente pueden ser atribuibles sólo al paso del tiempo, ni siquiera al hecho de que haya crecido y madurado biológicamente. Ingenuamente, pudiéramos explicar tales diferencias diciendo que simplemente su repertorio conductual se ha incrementado gracias a los distintos programas de reforzamiento de los que ha sido objeto, o también gracias a los aprendizajes por imitación, etc. Pero, ¿es esto realmente satisfactorio? Simplemente, si analizamos su lenguaje rápidamente nos podemos dar cuenta que tanto su estructura como su funcionamiento se han transformado, que no es sólo cuestión de aumento de vocabulario ni siquiera de dominio gramatical o sintáctico, sino que algo ha cambiado en cuanto a la construcción de significados, su representación, su manejo y su expresión. Más aún cuando lo escuchamos discutir, argumentar, objetar, opinar... Cada vez le encontramos más parecido a los demás miembros de su grupo y, poco a poco, a los demás miembros de la sociedad a la que pertenece. No se diga en relación con los intereses y con el mundo afectivo en general y el sistema todo de comportamiento, al grado que muchas veces los adultos dicen que ya no le conocen. Es obvio que, en estos cambios, tiene mucho que ver el factor social, pero indudablemente que también tiene que ver lo que sucede en el mismo adolescente, en este intercambio.

Mascolo y Margolis (2004) reportan una investigación sobre el conocimiento social como mediador en el desarrollo del adolescente. Aunque distinguen entre el conocimiento social y la acción social e intentan establecer alguna conexión entre ambas, sin embargo ayuda a concebir el desarrollo social –psicosocial– como la apropiación del conocimiento proveniente de la sociedad que se organiza en los esquemas que subyacen al comportamiento propiamente social. En esta misma dirección están los estudios realizados por Burnett, S., & Blakemore, S. (2009), quienes se centran en la forma en que el cerebro social –la red de regiones cerebrales implicadas en la comprensión de otras personas y la autoconciencia– se desarrolla durante la adolescencia.

Con los términos “desarrollo psicosocial durante la adolescencia” queremos referirnos a los cambios que se van dando específicamente en comportamientos caracterizados como orientados a la realidad social, es decir, a la percepción de sí mismo en función de los demás y del contexto social, a la construcción y jerarquización de valores, al desarrollo del juicio moral (de estos dos tópicos nos ocuparemos en la unidad cuatro, correspondiente al desarrollo intelectual, sin desconocer que una de las dimensiones determinantes para que se den transformaciones en el campo de los valores y del juicio moral, es precisamente la dimensión social), a los comportamientos que implican relación afectiva, a los cambios en la representación y significación de los grupos humanos, su cultura, su historia, etc. (Perinatt y Tarabay, 2008; Ahn, 2011; Perinatt, 2003; Pereira, 2013; Herranz y Sierra, 2013). Como puede verse, se trata de la estructuración de un comportamiento, como se dijo antes, de mayor complejidad, mayor diversidad y mayor potencialidad adaptativa. No desconocemos que

el desarrollo psicosocial es el resultado de la interacción de muchos factores, como son el desarrollo físico, el afectivo, el intelectual, entre otros.

Si coincidimos con Piaget al considerar como carácter fundamental de la adolescencia la inserción en la sociedad de los adultos, entonces tenemos que atender las implicaciones de este proceso. En primer lugar, tal inserción no es uniforme en todos los lugares, ni en cuanto al tiempo en el que se da, ni en cuanto a las exigencias a las que se enfrenta. Pensando en nuestras circunstancias vamos a resaltar algunas de las implicaciones. Ciertamente, el factor social resulta determinante para que la inserción se dé de cierta manera, más pronto por ejemplo, o para que tenga que ajustarse a algunas exigencias específicas. Pero entre la acción social y la necesaria maduración física, existe la actividad individual, es decir, la experiencia del sujeto que va marcando la diferencia con los demás. En segundo lugar, una de las implicaciones claras de la inserción a la vida adulta es que el adolescente esté en posibilidades de considerarse como un igual entre los adultos y de ser tratado como tal por éstos. Para ello, el adolescente requiere haber avanzado lo suficiente en la estructuración formal de su pensamiento, a fin de que pueda interactuar de tú a tú con el adulto. Igualmente, requiere de una avanzada integración de su personalidad que le haga confiable para los demás. También respaldará esta confianza el hecho de que posea un proyecto de vida personal, que asegure su desempeño dentro de la sociedad. Por otra parte, la sociedad le abrirá sus puertas, aunque sin evitar algunos conflictos, en la medida que el adolescente posea un proyecto de transformaciones sociales que renueven y mejoren la sociedad a la que se inserta. Todo lo anterior no lo podría conseguir si no se ha apropiado de los elementos fundamentales de su cultura y de su momento histórico. De ahí la necesidad del proceso de internalización de los aportes socioculturales de su medio, a fin de que tenga ya elementos como para ofrecer alternativas de modificación y de mejora. De otra manera, los adolescentes simplemente se incorporarían a la vida y al trabajo social, pero sin enriquecerlos, más bien para subordinarse a lo establecido, abonando así al anquilosamiento social y al deterioro. En palabras de Piaget (1972), “el adolescente no se contenta con vivir las relaciones interindividuales que su medio le ofrece, ni en poner su inteligencia al servicio de la resolución de los problemas actuales; busca además insertarse en el cuerpo social de los adultos y, con esta finalidad, tiende a participar de las ideas, los ideales y las ideologías de un grupo más amplio a través de la utilización de una cantidad de símbolos verbales que cuando niño le eran indiferentes” (pp. 286-287).

Conclusiones

El factor social tiene que ver con el papel que desempeña lo social en el desarrollo psicológico del individuo. La dimensión social, en cambio, se refiere a la urdimbre de lo social y lo psicológico que va teniendo como resultado un comportamiento cada vez más homogéneo al grupo al que se pertenece y, en términos generales, a la especie humana. El desarrollo psicosocial da cuenta del origen, la formación y la transformación de la actividad psíquica, como producto de la interacción entre lo biológico y lo social.

El factor social habla más de los diferentes contextos por los que va pasando el individuo en la medida en que crece: períodos de casi total dependencia de los adultos cuando se es pequeño; una relativa independencia cuando se es mayor juntamente con un largo tiempo en el que se recibe la educación formal; inicio del desempeño laboral o la profesionalización del trabajo; decisión por un estado de vida

más o menos estable; etc. Todos éstos son sucesos establecidos convencionalmente por sociedades determinadas. Aunque haya variaciones mínimas con el tiempo, sin embargo, se trata de roles preestablecidos de los que se va ocupando el individuo en la medida que avanza su edad. Desde esta perspectiva, el desarrollo se reduce al cambio de actividades y de roles en el tiempo.

La dimensión social dice más del tejido que se realiza entre contextos diferentes y respuestas del individuo a los mismos, de tal manera que de ellos va resultando un comportamiento distinto cada vez. De hecho, el comportamiento depende más del tipo de reacción que cada individuo tiene ante los diferentes contextos a los que se va enfrentando.

El desarrollo psicosocial se evidencia en los cambios comportamentales originados por la manera como el individuo se apropia de la acción social. Simplemente es muy evidente cómo se cambian las concepciones que se tienen sobre sí mismo, sobre los otros, sobre el conjunto social, etc., y también cómo se va cambiando la vida afectiva en relación consigo mismo, con los demás y con el conjunto social y, por ende, la manera como se va transformando el comportamiento en relación con todos.

Resumen

1. La adolescencia representa el punto más dinámico de la psicogénesis. Una de ellas es el nivel de maduración biológica a la que se llega por lo cual se potencia notablemente la relación dialéctica entre organismo y medio sociocultural. Otra es el incremento de requerimientos que ha implantado la propia sociedad a fin de que se logre la inserción del individuo al mundo adulto.
2. La psicología del desarrollo se pregunta: ¿Qué se transforma en el sujeto para que sea posible su comportamiento social? ¿Cómo se transforma? ¿Qué es lo que permite el incremento en la complejidad, en la diversidad y en las posibilidades adaptativas del comportamiento social?
3. Las transformaciones que se van dando en el individuo son aquellas que poco a poco le permitirán superar su incapacidad fundamental para sobrevivir. Se está convirtiendo en un ser capaz de velar y completar a otros seres. Los cambios, pues, tienen que ver con todas las dimensiones que integran su psiquismo: dimensión motriz, dimensión afectiva, dimensión intelectual, dimensión conductual global.
4. Piaget enfatiza la acción del sujeto, aunque esto no quiere decir que se minimize ni la importancia de la situación biológica ni la importancia de la acción social; Wallon no separa lo biológico de lo social, aunque sin caer en reduccionismos; Vigotsky apela al llamado “salto revolucionario” de lo social a lo psicológico (de lo inter-personal a lo intra-personal; de lo inter-psicológico a lo intra-psicológico).
5. La dirección que sigue el desarrollo psicológico: una mayor integración, una mejor organización y cada vez más altos niveles de adaptabilidad y de equilibrio. Esto implica el desarrollo en todas las dimensiones y, en su conjunto, la posibilidad de un sistema de comportamiento suficiente para afrontar adecuadamente la variabilidad de sus circunstancias.
6. El adolescente tiene ya un largo tiempo siendo objeto de la acción sociocultural en la que ha estado inmerso desde su nacimiento. Pero, a partir de la pubertad, se conjuntan diferentes situaciones que le imprimen un tono peculiar a esta etapa del desarrollo. Por una parte, la maduración sexual y física

en general, implica varias posibilidades: complicadas vivencias antes nunca experimentadas; potencialidades intelectuales casi inimaginables, desde tomas de consciencia hasta razonamientos más allá de las limitaciones espacio temporales; posibilidades ilimitadas de interacción con el medio físico y con el medio social. Por otra parte, las exigencias del medio que antes no se experimentaban, juegan un papel complejo, tanto de oportunidades como de limitaciones. Además, la experiencia subjetiva comienza a estar en primer plano. Los equilibrios son cada vez más breves y cambiantes, al parecer se prolongan las situaciones de confusión con grandes cargas emocionales.

7. Con los términos “desarrollo psicosocial durante la adolescencia” queremos referirnos a los cambios que se van dando específicamente en comportamientos caracterizados como orientados a la realidad social, es decir, a la percepción de sí mismo en función de los demás y del contexto social, a la construcción y jerarquización de valores, al desarrollo del juicio moral, a los comportamientos que implican relación afectiva, a los cambios en la representación y significación de los grupos humanos, su cultura, su historia, etcétera.
8. La inserción a la vida adulta, que es en lo que fundamentalmente consiste la adolescencia, implica los siguientes requisitos: maduración física y sexual; pensamiento formal para garantizar una relación horizontal entre adolescentes y adultos; proyecto personal de vida; propuesta alternativa de sociedad a fin de mejorarla y renovarla; jerarquía consistente de valores; personalidad integrada.

**CAMBIOS DEL ADOLESCENTE
DENTRO Y FUERA DE SU FAMILIA**

8

Si se asume a la familia como una entidad social viva, no tendremos dificultad en suponer que también se transforma con el tiempo, por el hecho de que sus propios miembros estén en constante proceso de desarrollo. Los padres se van haciendo padres gracias a la existencia y a la interacción con los hijos; los hijos se van haciendo hijos gracias a la existencia y a la interacción con los padres. Es interesante constatar que, en nuestro medio, normalmente cuando los hijos llegan a la adolescencia los padres a su vez llegan a la media edad. Ambos han pasado por una serie de transformaciones, personales y funcionales, y se encuentran en una circunstancia que, muchas veces, complica aún más la situación relacional. Por un lado, los hijos apenas despegan con la energía vital incrementándose; por otro, los padres llegan a la mitad de la vida y comienzan un inevitable declive. El solo hecho de estos dos polos contrastantes, ya anuncia ciertos enfrentamientos tal vez irreconciliables. Las relaciones con la familia se alejan poco a poco de las relaciones vividas durante la niñez. Es decir, los adolescentes están en posibilidades de una participación mayor en las discusiones, en las decisiones, en la vida familiar; han dejado de ser meramente receptivos, pasivos, para convertirse en activos, propositivos y, muchas veces, en opositores de estilos de vida, valores o normas (Oliva, 2006). Sin duda, el tipo de participación predominante estará en relación con la dinámica familiar específica. Aun en el caso de llegar hasta las actitudes de oposición, parece que no es lo predominante y, ciertamente, se está lejos de encarnar las situaciones dramáticas que suelen estereotiparse en muchos medios sociales (Arranz, 2004).

Un cambio que inicia, y se incrementa poco a poco, es la percepción que el adolescente tiene en relación con su familia, específicamente de sus papás. Comienza a darse cuenta de que no son todo lo admirables ni lo perfectos que les creía. Es capaz de establecer comparaciones entre sus padres y los padres de sus amigos y esto le permite relativizar la idea que tenía acerca de ellos y a veces también relativiza el aprecio. No necesariamente implica que asuma una actitud negativa hacia sus padres, algunas veces esto le ayuda para tener una actitud más realista, más objetiva y, por tanto, para apreciar en lo que realmente valen sus padres, sin permanecer en la fantasía (Sánchez, D. L., Delgado, R. C., Valencia Ortiz, M. R., & Rodríguez-Orozco, A. R., 2008). Lo que resulta innegable es que la calidad de las relaciones tanto con la familia como con personas significativas, influyen en el tipo de relaciones sociales que se tendrán en el futuro del adolescente, (Collins, A. and Roisman, G., 2012).

Paralelamente, se va modificando la percepción que el adolescente tiene de sí mismo, puesto que se considera como parte de aquel micro sistema social. Los cambios que el adolescente va teniendo en la percepción de sí mismo, se ven agudizados tanto por los cambios físicos vividos en su cuerpo como por la retroalimentación que recibe de los demás. Aunque en este apartado estamos hablando de lo que sucede dentro de la familia, no podemos ignorar el papel que juegan otros factores, como son los iguales, los medios de comunicación en general, etc. Así es que las transformaciones, en cuanto a la autopercepción, no duran poco tiempo ni dejan de inquietar tan pronto. Se requiere de un largo proceso a fin de que el adolescente consiga llegar a un equilibrio en este campo, integrando sus experiencias y llegando a una sana aceptación de la realidad, su realidad.

En cuanto a las relaciones afectivas con la familia, el adolescente comienza a compartir su tiempo con los amigos al grado de, en algunos casos, invertir mayor tiempo con ellos que con su familia. Se trata de un descubrimiento que poco a poco le gratifica: empieza a darse cuenta que la dinámica familiar cae en ciertas monotonías y que con los amigos todo es más divertido; los amigos, sobre todo los más cercanos, comienzan a ser los confidentes a quienes les cuenta más que lo que cuenta a sus propios papás, en particular aquellos asuntos que representan cierto temor tratarlos ante sus padres, porque prevé censura o rechazo o llamadas de atención. Es en este tiempo cuando el adolescente tiene más clara consciencia del papel impositivo de los padres, sobre todo del padre, y comienza a experimentar la imposición como limitación de su propia libertad. La libertad la vive con los amigos, por ello prefiere su compañía y, curiosamente, ahí se somete a las imposiciones casi sin darse cuenta, incluso con la convicción de que sigue siendo libre porque hace lo que él quiere. Es interesante cómo los chicos se van convirtiendo en defensores de las opiniones de los amigos, creyendo que son sus propias opiniones. También manifiestan esta sumisión en la manera como visten y en las aficiones que tienen. Aunque no dejan de estar ligados afectivamente a la familia, e incluso a acudir a ella en situaciones difíciles (Sánchez, Delgado, Valencia, Rodríguez, 2008); sin embargo, los amigos, los iguales, representan un nuevo polo en su vida afectiva, un polo tan poderoso que algunos son capaces de alejarse de su familia con tal de mantenerse con su grupo, no importa lo que les pase. En algunas ocasiones esta situación se convierte en motivo de discusiones y de conflictos entre los adolescentes y sus papás, pero lo que siempre queda claro es que cuando los problemas aprietan, para el adolescente sigue siendo la familia el recurso más seguro (Kimmel y Weiner, 1998).

Durante la adolescencia hay una notable disminución de la cercanía emocional con los padres y una baja en las expresiones de afecto hacia ellos (Collins y Repinski, 1994); igualmente, la cantidad de tiempo que padres e hijos pasan juntos se disminuye (Larson, Richards, Moneta, Holmbeck y Duckett, 1996) y aumenta la necesidad de privacidad de parte de los adolescentes (Steinberg y Silk, 2002). La comunicación también se deteriora un poco, en particular durante la pubertad, ya que en esta etapa chicos y chicas hablan menos espontáneamente de sus asuntos, las interrupciones son más frecuentes y la comunicación se hace más difícil (Parra y Oliva, 2007). Por otra parte, las discusiones y los conflictos entre padres e hijos comienzan a formar parte de la vida cotidiana en familia, especialmente durante la adolescencia temprana (Collins y Steinberg, 2006). Como ya se dijo antes, el enfriamiento de las relaciones con los padres es paralelo a una mayor vinculación con los iguales, y estas relaciones se irán haciendo cada vez más íntimas, más confiadas, de tal manera que fácilmente suplantarán el papel de apoyo recibido anteriormente por parte de los padres (Collins y Laursen, 2004). Al parecer, declina la percepción de los padres

como principal fuente de apoyo mientras que aumenta el apoyo recibido de los amigos (Collins y Steinberg, 2006). Llama la atención cómo chicas y chicos consideran más confiables a los amigos cuando viven por primera vez una relación amorosa, por ejemplo (Scharf y Maysseless, 2007).

La familia es la mediadora, en el proceso de socialización, entre la macro sociedad y el individuo. A través de ella, la persona recibe valores, normas, tradiciones, costumbres, en una palabra, cultura. Claro que en todo este proceso la familia aporta también lo que ha ido construyendo como propio, superando así el papel de mera transmisora. En este momento de la adolescencia el chico, al tomar conciencia de lo recibido de la familia (y esto lo hace gracias a la comparación con lo que ahora puede vivir fuera de la misma) muchas veces tiende a rechazar, o al menos cuestionar, lo que siempre había recibido pasivamente y a lo que se había sometido sin ningún problema. Al estar ya en posibilidades de construir sus propios valores, sus propias normas, su propio estilo de vida, inicia por poner en tela de duda lo que hasta ahora había sido su forma habitual de vivir. Algunos psicólogos consideran necesario este período de oposición a fin de que se pueda construir la personalidad propia (Santrock, 2003). No en todos los adolescentes se da este período de oposición de la misma manera ni con la misma intensidad; en algunos ni siquiera se nota, pero esto no necesariamente indica que no se cuestionaron lo recibido dentro de la familia comparado con lo que vivían sus compañeros o escuchaban en la escuela o veían en los medios de comunicación.

Aunque la familia puede considerarse como el contexto social más inmediato de sus miembros, sin embargo ésta en ningún momento se convierte en un auténtico muro entre la acción social y los miembros que la conforman. La sociedad socializa a cada individuo, primero a través de su propia familia, luego a través de otras instancias. Durante la adolescencia se hace cada vez más evidente la salida de cada miembro de la familia hacia la sociedad como realidad inmediata, de tal manera que este tiempo se convierte en un puente entre ambas realidades sociales. El adolescente se aleja poco a poco de la familia, con la actitud del aventurero que busca emociones nuevas, realidades nuevas; pero muchas veces regresa a la familia para asegurar la certeza de su apoyo, de su acompañamiento.

Los cambios que pueden identificarse en este paso, de lo familiar a lo extra familiar, son: Las realidades sociales fuera de la familia, en principio, se asimilan a los esquemas construidos por influencia de la familia (Verdugo *et al.*, 2014). Es decir, se incorpora lo nuevo a la experiencia previa que guarda algunas similitudes con eso nuevo. Ante situaciones sociales incomprensibles, los esquemas previos se reconstruyen, o se construyen nuevos, o se unen a otros de tal manera que se pueda realizar un ajuste adecuado a los requerimientos de lo nuevo. En muchas ocasiones esto se manifiesta en conductas de rechazo *a priori*, sin que se tengan claras razones para justificarlas; o en conductas al margen de lo establecido o claramente antisociales. Parece que la salida de la familia y la incorporación diferida a la sociedad, a muchos adolescentes les deja en un terreno de nadie. Si el desarrollo social camina por rutas adecuadas, irán apareciendo paulatinamente comportamientos más cercanos a los que la sociedad considera deseables, aceptables. Entonces la incorporación a la vida adulta se irá dando por la doble vía: por la propia intención del adolescente que busca un lugar que desea, y por la aceptación que la misma sociedad le manifiesta, al aprobar los cambios que se van operando en su comportamiento (Slee, Ph. T., 2012).

Uno de los cambios evidentes que se dan durante la salida del contacto exclusivo de la familia y la entrada de lleno al ámbito social es la modificación en las estrategias del adolescente para asumir una perspectiva cada vez más liberada del

egocentrismo y más coincidente con la manera de ver y valorar desde la óptica social. Esto está relacionado tanto con la maduración cerebral como con la interacción social de la cual se hace cada vez más consciente y más sensible para acomodarse (Choudhury, S., Blakemore, S., & Charman, T. (2006).

Otro cambio interesante, de acuerdo con los resultados de algunas investigaciones, (Van den Bos, Wouter; Westenberg, Michiel; van Dijk, Eric; Crone, Eveline A., 2010) está relacionado con la sensibilidad hacia los demás. A partir de finales de la infancia hasta el final de la adolescencia, se dan diferentes trayectorias en el desarrollo de la confianza y la reciprocidad. También diferente sensibilidad al riesgo y al beneficio, para uno mismo y para los demás, lo que demuestra la íntima relación que existe entre el desarrollo social, intelectual y afectivo.

Conclusiones

Los cambios que se van dando en el comportamiento del adolescente, dentro de su familia, de alguna manera son correlativos a los cambios que la misma familia sufre. Lo anterior referido de una manera particular a los padres. En algún momento se hizo alusión a las edades que los padres tienen al llegar sus hijos a la adolescencia: los padres arriban a la llamada “media edad” o, como la llaman algunos psicólogos del desarrollo, a la “crisis de la media edad”. Esta sola situación ya es indicadora de probables conflictos. Por ello, en muchos casos, la influencia sociocultural que ejercía la familia sobre sus hijos adolescentes, comienza a disminuir un tanto, en parte por los conflictos que dejan en entredicho la opinión y la autoridad paternas y, en parte también por el valor que los propios adolescentes le dan a la nueva influencia de la que son objeto por parte del exterior familiar (iguales, escuela, religión, medios de comunicación, etc.). Sin embargo, en muchas situaciones se sigue manteniendo en alta estima el papel que juega la familia: opiniones, consejos, apoyo y, sobre todo, afecto y protección seguros. Un beneficio indudable de este proceso es la sana emancipación familiar por parte de los adolescentes, y el equilibrio que se va consiguiendo en relación con lo que es la familia y su papel social y afectivo.

La salida de la familia no garantiza, por sí misma, la adecuada inserción a la sociedad. Este encuentro cada vez más consciente con la sociedad tiene su complejidad, sobre todo cuando se va reconociendo que el desarrollo personal se orienta precisamente a una progresiva incorporación a esa sociedad y, a su vez, esto implica también una progresiva separación de la familia. De ahí que en algunas ocasiones el adolescente se sienta en la tierra de nadie, sin pertenecer ya del todo a la familia, pero a la vez sin pertenecer aún del todo a la sociedad. Nuestra cultura contemporánea ha complicado cada vez más este doble proceso: salida e incorporación. Se han ido aumentando las condiciones de entrada a la sociedad: más tiempo de preparación escolar obligatoria para poder trabajar; una prolongada formación profesional; la experiencia laboral previa como condición para contratación, etcétera.

Resumen

1. La socialización hace referencia a un doble proceso: por una parte, a la apropiación, por parte del adolescente, de todos los elementos producidos por la sociedad (ideologías, valores, normas, costumbres, tradiciones, cultura, etc.) y, por otra, a la paulatina incorporación del adolescente dentro del seno de la

sociedad (gracias a su formación, a su preparación laboral, a la ocupación, al desempeño de roles sociales, a las opciones por un estado de vida). Lo anterior implica muchos cambios tanto en los esquemas cognoscitivos (representación de la sociedad, comprensión de la misma, clarificación de su organización, de sus normas) como cambios en los esquemas de conducta (en las relaciones, en los roles, etcétera).

2. Los adolescentes están en posibilidades de una participación mayor en las discusiones, en las decisiones, en la vida familiar; han dejado de ser meramente receptivos, pasivos, para convertirse en activos, propositivos y, muchas veces, en opositores de estilos de vida, valores o normas. Sin duda el tipo de participación predominante estará en relación con la dinámica familiar específica. Aun en el caso de llegar hasta las actitudes de oposición, parece que no es lo predominante y, ciertamente, se está lejos de encarnar las situaciones dramáticas que suelen estereotiparse en muchos medios sociales.
3. Un cambio que inicia, y se incrementa poco a poco, es la percepción que el adolescente tiene en relación con su familia, específicamente con sus papás. Comienza a darse cuenta de que no son todo lo admirables ni lo perfectos que les creía. Es capaz de establecer comparaciones entre sus padres y los padres de sus amigos y esto le permite relativizar la idea que tenía acerca de ellos y a veces también relativiza el aprecio. No necesariamente implica que asuma una actitud negativa hacia sus padres, algunas veces esto le ayuda para tener una actitud más realista, más objetiva y, por tanto, para apreciar en lo que realmente valen sus padres, sin permanecer en la fantasía.
4. Paralelamente, se va modificando la percepción que el adolescente tiene de sí mismo, puesto que se considera como parte de aquel micro sistema social.
5. En cuanto a las relaciones afectivas con la familia, el adolescente comienza a compartir su tiempo con los amigos al grado, en algunos casos, de invertir mayor tiempo con ellos que con su familia. Se trata de un descubrimiento que poco a poco le gratifica: empieza a darse cuenta de que la dinámica familiar cae en ciertas monotonías y que con los amigos todo es más divertido; los amigos, sobre todo los más cercanos, comienzan a ser los confidentes a quienes les cuenta más que lo que cuenta a sus propios papás, en particular aquellos asuntos que representan cierto temor tratarlos ante sus padres, porque prevé censura o rechazo o llamadas de atención.
6. Aunque en nuestra cultura se ha defendido fuertemente el sentido y el valor de la familia, en este tiempo los adolescentes no dejan de cuestionarla dado que son fuertemente influenciados por los medios tecnológicos que ahora les invaden. Los cuestionamientos tocan casi todos los tópicos: afectivos, cognoscitivos, sociales.
7. Durante la adolescencia se hace cada vez más evidente la salida de cada miembro de la familia hacia la sociedad como realidad inmediata, de tal manera que este tiempo se convierte en un puente entre ambas realidades sociales. El adolescente se aleja poco a poco de la familia, con la actitud del aventurero que busca emociones nuevas, realidades nuevas; pero muchas veces regresa a la familia para asegurar la certeza de su apoyo, de su acompañamiento.
8. La salida de la familia implica los cambios siguientes: se incorpora lo nuevo a la experiencia previa que guarda algunas similitudes con eso nuevo; ante situaciones sociales incomprensibles, los esquemas previos se reconstruyen, o se construyen nuevos, o se unen a otros de tal manera que se pueda realizar un ajuste adecuado a los requerimientos de lo nuevo. En muchas ocasiones esto

se manifiesta en conductas de rechazo *a priori*, sin que se tengan claras razones para justificarlas; o en conductas al margen de lo establecido o claramente antisociales. Parece que la salida de la familia y la incorporación diferida a la sociedad, a muchos adolescentes les deja en un terreno de nadie.

9. Uno de los cambios evidentes que se dan durante la salida del contacto exclusivo de la familia y la entrada de lleno al ámbito social es la modificación en las estrategias del adolescente para asumir una perspectiva cada vez más liberada del egocentrismo y más coincidente con la manera de ver y valorar desde la óptica social.

**CAMBIOS EN LA INTERACCIÓN
DEL ADOLESCENTE
CON SU GRUPO DE PARES**

9

Muchos investigadores han sostenido la necesidad de que los adolescentes interactúen con sus iguales, es más, han considerado indispensable esta experiencia en función no sólo del necesario aprendizaje de conductas de tipo social, sino para conseguir la construcción de la propia identidad (Coleman y Hendry, 2003). En este proceso de incorporación a los grupos de pares, también se van operando algunos cambios psicológicos en los adolescentes que les permiten una adecuada inserción a los mismos. Podemos enumerar algunos cambios: el encuentro con los otros le obliga a una progresiva toma de consciencia de sí mismo, en un principio un tanto desconcertante, ya que provoca comparaciones a veces no tan benéficas. Después de superar ciertas polaridades (entre la subordinación, por una admiración desmedida, y el desprecio, por una sobreautovaloración ingenua), puede llegar poco a poco a un equilibrio en cuanto a la apreciación de los demás y la justa apreciación de sí mismo. Otro cambio es la búsqueda preferente de la compañía de aquellos compañeros que tienen más parecido consigo mismo, al grado que da la impresión que más que buscar amigos se busca a sí mismo. No por nada tuvo sentido la frase acuñada para referirse a este tipo de amistades: el amigo es “alter ego”. Dentro de esa dinámica se formarán los pequeños grupos de confianza, dentro de los cuales se abordarán los asuntos más delicados en el terreno subjetivo. Asuntos que no se le platican a cualquiera y menos a los familiares. Este tipo de grupos cumplen con una función doble: permiten el desarrollo afectivo y facilitan el desarrollo social. En la medida que se va consiguiendo la descentración del grupo se va permitiendo una apertura a los demás, incluso hasta conseguir una apertura al grupo social al que se pertenece, y así, poco a poco, hasta lograr la incorporación consciente al grupo humano como tal.

Por supuesto que para que se vaya dando este desarrollo se requieren cambios, transformaciones tanto de tipo afectivo como intelectual y social. El grupo permite la apertura al otro y el descubrimiento de la reciprocidad; los pasos de la antipatía a la simpatía y de ésta a la auténtica empatía (López-Pérez y Fernández-Pinto, 2010; Garraigordóbil y Maganto, 2011). Todo lo anterior se va consiguiendo en la medida que se vaya superando el egocentrismo, a sabiendas que nunca se va a superar del todo, pero sí lo suficiente como para establecer relaciones equilibradas con los demás; el desarrollo intelectual, que implica cambios en cuanto a la estructura de pensamiento y en cuanto a su funcionamiento, y que no necesariamente está dependiendo del ritmo que sigue la escolarización. Estos cambios, a su vez, permiten una comprensión diferente

de lo que se es y lo que es el otro y lo que es el grupo. Por lo tanto, las conductas, los valores, las normas, las actitudes cambiarán en función del acercamiento a la incorporación a la vida adulta (Inhelder y Piaget, 1972). A pesar de los cambios en muchos de nuestros sistemas (familiar, escolar, etc.) se sigue manteniendo cierta continuidad en cuanto a la evolución que siguen los grupos en su formación: grupos unisexuales, grupos cerrados, grupos mixtos sin integrarse, grupos mixtos integrados, grupos abiertos. Aunque esta situación habla más de la composición de los grupos como micro entidades sociales, sin embargo también expresan lo que pasa con sus miembros. En un principio se establecen relaciones con los iguales a fin de asegurar la aceptación y evitar los contrastes y, por ello, los posibles rechazos. Poco a poco, al ir creciendo en seguridad personal, se está en posibilidades de abrirse al contacto con los diferentes, hasta llegar a la auténtica convivencia con todos. Aunque nunca se puede separar de este proceso la vida afectiva que está implicada, en este caso llamamos la atención a los condicionantes de tipo social que tienen estos cambios.

Uno de los cambios importantes que se ubican dentro de este ámbito del desarrollo psicosocial es el inicio de las relaciones amorosas (Calatayud, M. y Serra, D., 2009; Sternberg, R., 1989). En este apartado sólo enfatizaremos aquellos aspectos que tienen relación con lo social. En primer lugar, tales relaciones forman parte de la cultura, por lo que tienen que ver tanto con la manera como se signifiquen como con la manera como se manifiesten. El noviazgo no es algo de lo que no se tenga conocimiento desde la niñez. Sin embargo, dado que entonces se le ve a distancia, se carece de un conocimiento pleno sobre el mismo, sobre todo en cuanto a su función y a su propósito. Por tanto, se inicia esta aventura sin mucho conocimiento de causa y más empujados por la inercia social o, cuando mucho, por los entusiasmos afectivo emocionales. Como se puede ver, ninguno de los dos motivos son claramente decididos por el individuo, sino asumidos o por la imposición de los otros o por la fuerza predominante de los efectos de la maduración sexual (Pliego, 2001). En ambos casos, el comportamiento tiene mucho de ensayo hasta que paulatinamente se va organizando e integrando en todos sus procesos (afectivos, intelectuales, sociales) acercándose notablemente al tipo de convivencia que se espera. Durante el proceso se van dando todos los ajustes necesarios para conseguir el comportamiento esperado y aceptado socialmente (Maldonado, 2005).

Aunque la sociología se ha ocupado profusamente de los grupos juveniles, sin embargo hay aspectos de los mismos que son de interés para la psicología del desarrollo. No basta con justificar globalmente la participación de los adolescentes en los grupos diciendo que es una expresión de su naturaleza social, sino que hace falta desentrañar de qué manera se va construyendo tal posibilidad de expresión. Ya se ha mencionado que uno de los logros que está en juego en este proceso de socialización es la construcción de la identidad. Es conveniente dedicar algunas líneas al respecto, aunque en uno de los capítulos anteriores nos ocupamos específicamente de este tema.

Como ya se dijo antes, Erik H. Erikson (1974; 1991) es el autor que se ha ocupado de la elaboración de este constructo. Él propone la identidad como el sentido de mismidad construido en interacción con los otros y mantenido a través del tiempo y del espacio, a pesar de los cambios contextuales y circunstanciales. Sostiene que la identidad es una tarea de toda la vida, pero tiene su período culminante durante la adolescencia, de tal manera que si ésta no se consigue, se tendrán dificultades para enfrentarse a las crisis de las etapas que siguen. Durante la adolescencia se construye este sentido de mismidad enfrentándose al riesgo de la dispersión de papeles. De hecho, las investigaciones de Marcia (1994), continuando con los planteamientos

de Erikson, han podido establecer diferentes posibilidades en la búsqueda de esta identidad.

La identidad difusa que se caracteriza por el hecho de no mostrar ningún interés por elegir alguna posición ideológica o por dedicarse a un trabajo y menos aún por un estado de vida; esto, claro, estando ya en la edad en la que se espera socialmente que se opte por algo. Podemos encontrar una gran cantidad de ejemplos de identidad difusa en los chicos que, ocupados aún en su preparación secundaria y manteniendo los intereses que les atan con la niñez a pesar de sus trece o catorce años, no han comenzado a explorar su identidad de forma intencionada y menos a realizar compromisos en este sentido.

La identidad hipotecada se refiere al hecho de que los adolescentes se subordinan a asumir las ideas, la ocupación y hasta el estado de vida que se les impone. Ordinariamente, tal imposición viene de los padres. Aquí el adolescente no tiene, ni se da, la oportunidad de analizar, comparar y seleccionar lo que quiere o lo que medianamente le atrae. Es el caso de aquellos adolescentes que, sin plantearse siquiera lo que pudieran querer ser en la vida, simplemente se someten a estudiar la carrera que sus padres les indican, sin ni siquiera molestarse en analizar si les atrae o si tienen aptitudes para la misma.

La moratoria de la identidad se da cuando los adolescentes aplazan la decisión en relación con una ideología, una ocupación o un estado de vida, a pesar de estar en la encrucijada de la elección. Es claro que aún se encuentran indefinidos en cuanto a su vida, a pesar de la presión de las circunstancias. Esta situación la viven aquellos adolescentes, por ejemplo, que casi terminando la preparatoria siguen todos los pasos que la institución tiene para facilitar la llamada orientación vocacional, aunque aún se mantienen llenos de dudas acerca de lo que realmente les interesa y más acerca de lo que van a decidir.

Finalmente, el logro de la identidad se da cuando los adolescentes, superando la crisis de la dispersión y de la confusión, asumen un compromiso concreto relacionado con un estado de vida. Obviamente éste implica cierta manera de pensar, ciertas actitudes, una forma de vivir, una forma de ocuparse, etc. Aunque lo anterior es más bien una clasificación identificada por Marcia; sin embargo, hay la tentación de considerarla como hitos en un proceso.

Un elemento que se está considerando en las investigaciones de la construcción de la identidad del yo, (Malanchuk, O., Messeressersmith, EE. & Eccles, JS, 2010), es el papel que juega en este logro la identidad de la carrera elegida, estudiada. Aunque este tópico implicaría una extensión de la identidad del yo o una cierta imbricación, de tal manera que la persona se asumiría como el ser que resulta, una vez que ha sido formada profesionalmente. No deja de tratarse de una situación compleja y, por otra parte, no en todos los casos sucede tal imbricación, sobre todo en las carreras que están más vinculadas con un trabajo y orientadas a la ganancia económica. Tal vez la conjunción de identidades, o la identidad conjunta, se consiga más fácilmente en carreras orientadas al servicio directo a los demás.

No se puede ignorar que el proceso de construcción de identidad es algo complejo y que no se agota ni en un tiempo determinado ni con el logro de una forma de vida. Simplemente hay que tener en cuenta que puede hablarse de diferentes dimensiones de la identidad, aunque se insista en el sentido de mismidad, ya que el yo vive dentro de circunstancias específicas. Así se habla de una identidad vocacional, que es la que suele predominar en el lenguaje de los jóvenes y aún de los educadores; de una identidad política, aunque muchos jóvenes se mantienen a distancia de este campo o hasta lo ven con cierta sospecha; de una identidad religiosa, que igualmente resulta

un tanto distante para muchos jóvenes, sobre todo en la actualidad; de una identidad de relaciones, y que se refiere la situación de la persona en cuanto a su soltería o sus compromisos con alguna pareja, etc.; de una identidad intelectual, que habla de los compromisos ideológicos; de una identidad sexual, o el hecho de que una persona se asuma como heterosexual u homosexual; de una identidad de género, se refiere al rol que se ha establecido, en una sociedad dada, para cada uno de los sexos; de una identidad cultural o étnica, se refiere al grado de compromiso que la persona tiene con sus raíces culturales; de una identidad de intereses, o el tipo de actividades que le gusta realizar; de una identidad de personalidad, o las características peculiares de su manera de ser como individuo; y de una identidad física, referida a la imagen corporal de una persona. Como podemos ver, la construcción de la identidad no es un asunto simple. Sin embargo, lo que a nosotros nos interesa es comprender el proceso que sigue el adolescente en la ruta de asumir la consciencia de sí mismo, como una realidad que se mantiene constante a pesar de los cambios físicos, de tiempo, de espacio e incluso de circunstancias. Sería aquello que permite que el individuo continúe refiriendo a sí mismo la totalidad de su experiencia (Santrock, 2006).

Rubtsova, O. V., (2011), en una investigación experimental sobre la identidad de rol de los adolescentes, analiza los principales componentes estructurales de la identidad de rol –profundidad del papel, flexibilidad del papel, locus del conflicto de roles– e identifica su conexión con las características personales y sociales de desarrollo de los adolescentes. Los datos que cita ilustran los detalles del conflicto interior de roles que se originan entre los adolescentes. Una hipótesis que hace sobre el conflicto de rol a esta edad se basa en las contradicciones en la posición de roles. Concluye que la identidad puede ser, con razón, considerada como una característica integral de la situación social del desarrollo de los adolescentes. Algunos estudios (Elaine Reese, Chen Yan, Fiona Jack and Harlene Hayne, 2010) defienden que la construcción de la identidad es el resultado de la historia personal, comprendida y reconstruida cada vez que se narra, de tal manera que no habría rupturas en este proceso, más bien mejoras y clarificaciones en la consciencia de sí mismo. Algunos autores sostienen que el análisis de las creencias epistemológicas del individuo es fundamental para comprender la construcción de su identidad como un proceso reflexivo (Bontempo, Flores y Ramírez, 2012).

Conclusiones

En todo este proceso, el grupo juega un papel importante. Por ello, uno de los logros que se consiguen en la experiencia grupal es que, poco a poco, el adolescente se vaya encontrando consigo mismo y vaya decidiendo su incorporación a la vida de los adultos. Es probable que el grupo de iguales represente una de las instancias socializadoras más determinantes en la vida de los adolescentes. Una ventaja que tienen los grupos de iguales (en relación con la familia, la escuela, la religión, etc.) es que, en su seno, se va consiguiendo una socialización más horizontal pero en función de un paso que implica verticalidad ascendente. Lo que viene del grupo no se experimenta como imposición, sino como decisión compartida. Ésa es una de las razones de por qué cada miembro está mejor dispuesto a ser receptivo ante el grupo, a diferencia de lo que sucede con las demás instancias que son vistas como impositivas. Dentro de los iguales se construyen dos aspectos del comportamiento humano: el que tiene que ver con el propio sujeto (quién es, cómo se ve, cómo se siente, cómo se valora, cómo se anticipa a su futuro, etc.) y lo que tiene que ver con la propia sociedad (qué es la sociedad, cómo

puede verse, cómo se experimenta, cómo se valora, cómo se prevé en tanto que contexto de vida futura, etc.). Desde los años sesenta, mucho se ha dicho por los expertos en juventud sobre una “sub cultura joven”. En la actualidad casi nadie pone en duda lo razonable de esta denominación. La juventud ha traído a las sociedades muchas cosas nuevas: ideas, lenguajes, modas de todo tipo, etc., en suma, una nueva cultura. El adolescente se inicia en la construcción de esa nueva cultura, primero como usuario y luego como constructor activo. Insistimos, en esta dinámica de grupo de iguales, el adolescente va construyendo una lenta conformación social que le sirve de puente, a su vez, para facilitar su inserción a la vida propiamente adulta.

Resumen

1. La integración del adolescente con grupos de iguales ha sido considerada como algo necesario tanto para el desarrollo psicológico personal como para el desarrollo psicológico social.
2. Algunos cambios que suceden al integrarse los adolescentes con grupos de iguales: el encuentro con los otros les obliga a una progresiva toma de conciencia de sí mismos, en un principio un tanto desconcertante, ya que provoca comparaciones a veces no tan benéficas. Después de superar ciertas polaridades (entre la subordinación, por una admiración desmedida, y el desprecio, por una sobreautovaloración ingenua), pueden llegar poco a poco a un equilibrio en cuanto a la apreciación de los demás y la justa apreciación de sí mismo.
3. Otro cambio es la búsqueda preferente de la compañía de aquellos compañeros que tienen más parecido consigo mismo, al grado que da la impresión que más que buscar amigos se busca a sí mismo. No por nada tuvo sentido la frase acuñada para referirse a este tipo de amistades: el amigo es “alter ego”.
4. Los sub grupos de iguales más afines cumplen con una función doble: permiten el desarrollo afectivo y facilitan el desarrollo social. En la medida que se va consiguiendo la descentración del grupo se va permitiendo una apertura a los demás, incluso hasta conseguir una apertura al grupo social al que se pertenece, y así, poco a poco, hasta lograr la incorporación consciente al grupo humano como tal.
5. El grupo permite la apertura al otro y el descubrimiento de la reciprocidad; los pasos de la antipatía a la simpatía y de ésta a la auténtica empatía. Todo lo anterior se va consiguiendo en la medida que se vaya superando el egocentrismo, a sabiendas de que nunca se va a superar del todo, pero sí lo suficiente como para establecer relaciones equilibradas con los demás.
6. El desarrollo intelectual que implica cambios en cuanto a la estructura de pensamiento y en cuanto a su funcionamiento, y que no necesariamente está dependiendo del ritmo que sigue la escolarización. Estos cambios, a su vez, permiten una comprensión diferente de lo que se es y lo que es el otro y lo que es el grupo. Por lo tanto, las conductas, los valores, las normas, las actitudes cambiarán en función del acercamiento a la incorporación a la vida adulta.
7. El noviazgo es uno de los comportamientos (con todo lo que implica de afectividad, pero sin apartarse de los condicionamientos sociales de los grupos específicos) que suelen iniciarse durante la adolescencia y, muchas veces, dentro del contexto de los grupos de iguales.
8. Erikson propone la identidad como el sentido de mismidad construido en interacción con los otros y mantenido a través del tiempo y del espacio, a pesar

de los cambios contextuales y circunstanciales. Sostiene que la identidad es una tarea de toda la vida, pero tiene su período culminante, crítico, durante la adolescencia, de tal manera que si ésta no se consigue se tendrán dificultades para enfrentarse a las crisis de las etapas que siguen.

9. Marcia clasifica la identidad de la siguiente manera: La identidad difusa que se caracteriza por el hecho de no mostrar ningún interés por elegir alguna posición ideológica o por dedicarse a un trabajo y menos aún por un estado de vida. La identidad hipotecada se refiere al hecho de que los adolescentes se subordinan a asumir las ideas, la ocupación y hasta el estado de vida que se les impone. Ordinariamente, tal imposición viene de los padres. La moratoria de la identidad se da cuando los adolescentes aplazan la decisión en relación con una ideología, una ocupación o un estado de vida, a pesar de estar en la encrucijada de la elección. Finalmente, el logro de la identidad se da cuando los adolescentes, superando las crisis de la dispersión y de la confusión, asumen un compromiso concreto relacionado con un estado de vida.
10. No se puede ignorar que el proceso de construcción de identidad es algo complejo y que no se agota ni en un tiempo determinado ni con el logro de una forma de vida. Simplemente, hay que tener en cuenta que puede hablarse de diferentes dimensiones de la identidad, aunque se insista en el sentido de mis-
midad, ya que el yo vive dentro de circunstancias específicas.

**CAMBIOS EN LA INTERACCIÓN
DEL ADOLESCENTE EN RELACIÓN
CON INSTANCIAS SOCIALIZADORAS**

10

Es interesante la definición de socialización que propone Rocher (1979): “Proceso por cuyo medio la persona humana aprende e interioriza, en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir” (pp. 133-134). Enfatiza el papel que juega la persona en este proceso, a pesar de que cuando se ocupa de establecer el objeto de estudio de la sociología no duda en afirmar que es la sociedad. Esta definición tiene un notable parecido, en cuanto a sus componentes, con las propuestas por otros sociólogos. A la psicología del desarrollo lo que le interesa de este fenómeno es el proceso que va siguiendo la persona en esta interacción, individuo-sociedad, y los cambios que se van logrando en su comportamiento a fin de facilitar su incorporación a la sociedad en la que vive. Por principio, lo que sostenemos con base en las tesis de Vigotsky, es que el proceso de interiorización (internalización) no se reduce a la simple reproducción de la acción social en el individuo, sino que ésta se transforma precisamente en una acción subjetiva de carácter psicológico. Ciertamente, en la socialización intervienen activamente tanto las instancias socializadoras como el sujeto en proceso de socialización. En el caso del adolescente, inicia este período de su vida ya con un avance notable en lo que a socialización se refiere. Cualquiera que lo observe de inmediato lo identificará como miembro de un grupo, de una sociedad, de una cultura determinada. Sin embargo, está en el tiempo más sensible de cambios en su comportamiento, puesto que atraviesa el puente que le acerca a la vida adulta. Es un tiempo en el que es urgente la interiorización de los “elementos socioculturales de su ambiente.” ¿Qué elementos socioculturales comienza a interiorizar el adolescente y de qué manera?

Dadas las posibilidades de toma de consciencia que le permite tanto su maduración física como su desarrollo psicológico (intelectual y afectivo) inicia un cierto interés por realidades sociales como: ideologías, valores, normas, tradiciones, modelos de convivencia, estados de vida, etc. En interacción con las diferentes instancias dentro de las cuales se desenvuelve su vida, comienza y se intensifica este proceso de desarrollo psicosocial.

La escuela

Según estimaciones de la Subsecretaría de Educación Superior (Tuirán, 2010), con base en la Encuesta Nacional de la Juventud de 2010, los jóvenes asocian la educación con logros favorables: Obtener un buen empleo, ganar dinero, poner un negocio, resolver problemas. A medida que aumenta el nivel educativo, los jóvenes tienen una opinión más favorable sobre el valor de la educación. Estos datos contrastan con las opiniones que tienen los adolescentes, sobre todo de educación secundaria, en relación con la educación. Pero concuerda en el sentido que, en la medida que avanzan en los niveles educativos, los chicos manifiestan una opinión más favorable acerca de la educación. Es común escuchar en la secundaria que los chicos van a la escuela más por convivir con los amigos que a estudiar o a aprender. Igualmente es frecuente que opinen que algunas materias son inútiles para la vida real. Es interesante identificar el contraste entre lo que pretende la sociedad cuando educa y lo que perciben los adolescentes cuando son educados. Porque es más o menos compartido que “la educación es un proceso para transmitir el bagaje cultural de una comunidad o grupo social, con el fin de perpetuar su existencia y su desarrollo continuo; todo ello mediante un conjunto de actividades, a través de las cuales un grupo trata de asegurar que sus miembros adquieran la experiencia acumulada a lo largo del tiempo y que se ha ido organizando de acuerdo con las pautas culturales del grupo” (Enciclopedia Práctica de Pedagogía, 1988, p. 10). Aquí la cuestión es qué tanto se apropian los adolescentes de esta idea y de estos propósitos como para que se involucren sin problema en este cometido. Porque, por lo que se ve y se escucha, los adolescentes perciben esta actividad como impuesta, en algunos casos arbitraria, en muchos otros sin sentido; de ahí que en muchas ocasiones la dinámica escolar es tensa, parece que se entabla una lucha sin cuartel, por una parte los profesores intentan imponer sus enseñanzas y, por otra, los alumnos buscan de mil maneras evitarlas y hasta burlarse de ellas. Los escenarios de la escuela secundaria son bastante elocuentes en relación con lo que se acaba de decir. O, ¿de qué otra manera se pueden interpretar las ausencias a clase, las trampas en los exámenes, los plagios en las tareas, etc.? (Juárez, 2009)

Los datos con los que comenzamos este apartado demuestran que poco a poco los adolescentes, en la medida que avanzan en el nivel escolar, van identificando algunos valores de la educación. En un principio, estos valores están ligados con criterios pragmáticos, tal vez también impuestos por la sociedad. Si se compararan los objetivos educativos que pretenden las diferentes naciones, nos daríamos cuenta de que cada una busca la conformación de sus miembros con base en la ideología que se comparte. Así que, por principio de cuentas, los adolescentes son objeto de la imposición social del grupo al que pertenecen. Después, a lo mejor, pueden llegar a descubrir la educación como la gran oportunidad de autodesarrollo, ya sea porque por medio de ella se apropian de la experiencia cultural humana o porque a la vez van descubriendo su propio potencial como seres humanos. También los contenidos de la educación son objeto de internalización progresiva por parte de los adolescentes, de tal manera que poco a poco se les va formando una idea de lo que la sociedad espera de ellos y de lo que ellos quieren ser dentro de esa sociedad. Aquí tiene lugar el proceso de elección vocacional, dentro del cual intervienen varios factores, pero en el que tiene un papel determinante lo que el adolescente va construyendo acerca de sí mismo, cómo se representa, cómo se visualiza en el futuro, cómo se valora, cómo proyecta su propia vida tanto en función de su propia realización como en función del lugar que busca dentro del mundo adulto (Obiols y Di Segni, 2008).

La religión

Emile Durkheim (2013), después de un minucioso análisis de los componentes en la concepción de cada religión, plantea una interesante conclusión que puede servirnos de punto de partida: “Llegamos pues a la definición siguiente: Una religión es un sistema solidario de creencias y de prácticas relativas a las cosas sagradas, es decir, separadas, interdictivas, creencias que unen a todos aquellos que se adhieren a ellas, en una misma comunidad moral, llamada Iglesia. El segundo elemento que entra de este modo en nuestra definición no es menos esencial que el primero; pues, mostrando que la idea de religión es inseparable de la idea de Iglesia, hace presentir que la religión debe ser cosa eminentemente colectiva” (p. 66). Esta definición contiene los elementos comunes encontrados prácticamente en todas las religiones analizadas: sistema de creencias, conjunto de prácticas, relación con cosas sagradas, carácter social, colectivo y carácter moral. El sistema de creencias tiene que ver con las ideas que se tienen acerca del ámbito considerado más allá de la ciencia. Por tanto, son ideas que no necesariamente tienen un sustento empírico y menos científico, pero que se asumen como ciertas. Casi la mayoría de las religiones ha pretendido elaborar una cosmovisión e imponerla a sus seguidores por diferentes vías: la indoctrinación, el dogma, etc. Algunas, para mantener la pureza de sus creencias, han ideado formas de censura y de sanción. Lo anterior ha tenido diferentes efectos: desde la subordinación total a las mismas hasta el rechazo absoluto. Las prácticas, en este caso, se refieren claramente a los ritos de tipo sagrado que se encuentra en cada religión. La relación con cosas sagradas puede evidenciarse tanto en los ritos como en las oraciones o cualquier otra práctica, individual o colectiva, cuya intención es conectarse con ese ámbito más allá de lo natural. El carácter social se nota en la solidaridad tanto de las creencias, como en la reunión para celebrar ritos, como en el hecho de exhibir su pertenencia a un grupo religioso determinado. Finalmente, casi todo grupo religioso pretende imponer algunas normas de vida y establecer, por tanto, una moral a la que se ajustarán todos sus miembros.

El adolescente, desde su infancia, ha sido impregnado por los elementos de alguna religión, generalmente profesada por su familia. Aun en el caso de tratarse de familias que presumen de no confesar ni pertenecer a ninguna religión, resulta casi imposible salvarse de su influencia viviendo dentro de una sociedad. Por lo tanto, necesariamente va a llegar el momento en el que el adolescente se cuestione sobre la religión, sobre lo religioso. Al cuestionárselo se va a dar cuenta de qué tanto ha sido influenciado por alguna en particular, o cuál es la actitud que ha ido construyendo en relación con este aspecto social. Mínimo sería interesante indagar acerca de cuáles son las respuestas que ha aceptado como ciertas, en relación con las preguntas propias de la religión o, al menos, cuáles son las actitudes que tiene hacia esos asuntos.

El desarrollo intelectual hace posible que el adolescente comience a interesarse en cuestiones más allá de lo concreto. El campo de la religión, sin duda, le despertará curiosidad, puesto que ahora la puede ver con otros ojos. Más aún, si en su caso particular, ésta sigue siendo algo obligado, impuesto. Entonces se juntan dos cosas: la curiosidad por lo sobrenatural y la resistencia a la imposición. Sin embargo, en algunos asuntos en particular, el adolescente llega a internalizar con tal fuerza los planteamientos de la religión, que forman parte de sus actitudes ante la vida. Es el caso, por ejemplo, de la posición que se tiene ante el evolucionismo como explicación del origen y desarrollo de la vida. Jonathan P. Hill (2014), después de analizar diferentes estudios y, con base en los resultados de una investigación, concluye lo siguiente:

Se examinó el cambio a través del tiempo en las creencias acerca de la evolución, en una muestra representativa de adolescentes y adultos emergentes, en los Estados Unidos. Los resultados permiten concluir que la religión es mucho más importante que el nivel de educación en la predicción de los cambios de creencias acerca de la evolución. Además, las redes sociales juegan un papel moderador importante en este proceso. La religiosidad personal sólo se asocia con el mantenimiento de creencias creacionistas a lo largo del tiempo, cuando la persona se adhiere a una red social de correligionarios. (Pág. 17)

Llama la atención la influencia que puede tener la religión en relación con las actitudes que se tienen hacia ciertos hallazgos de la ciencia, como en el caso de la evolución. Lo interesante es que estas actitudes se mantienen a pesar de los intentos de la educación por presentar la ciencia como la respuesta sólida y confiable.

En encuestas informales y en discusiones de grupo dentro del aula, se ha podido identificar que lo que más se apropian los adolescentes de la religión son los valores éticos y una cierta cosmovisión. En cambio, de lo que más se separan muy pronto es de las prácticas rituales. Algunos se cuestionan seriamente la veracidad de creencias básicas, como la existencia de Dios, la vida eterna, etc. Algunos otros claramente asumen una postura atea o simplemente agnóstica. En suma, la religión parece que no es indiferente en cuanto a su función socializadora, especialmente durante este tiempo de la adolescencia.

Medios de comunicación

Es innegable que estamos viviendo un mundo impactado fuertemente por la tecnología de la información y la comunicación, no solamente por la clara invasión de ésta, sino por sus efectos en el comportamiento humano. Los adolescentes de hoy prácticamente han nacido en un mundo tecnificado, de tal manera que este fenómeno lo perciben como parte natural de la vida. Con ello, el proceso de socialización se ha multiplicado exponencialmente y se ha abierto al influjo de todas las culturas. Para formarnos una idea de cómo los adolescentes se han ido apropiando de esta sobreestructura cultural, veamos cuál es el contexto de nuestro país y de nuestro estado, en este aspecto.

Los datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2013) nos describen esta situación: Más de 90 por ciento de los hogares posee televisión abierta; 77 por ciento tiene radio, y tiende a bajar; la telefonía fija se encuentra disponible en 42.0 por ciento de los hogares. La telefonía celular alcanza casi 80 por ciento. Por otro lado, para las tecnologías emblemáticas de la revolución digital –la computadora y el Internet– igualmente se ha multiplicado la proporción de hogares habilitados: casi 37 por ciento de los hogares tiene computadora; apenas 30 por ciento de los hogares tiene acceso a internet; casi 37 por ciento dispone de televisión de paga. En Aguascalientes, 35.8 por ciento de los hogares tiene acceso a internet, ocupando así el décimo lugar del país y teniendo un porcentaje superior a la media nacional. En cuanto al porcentaje de usuarios tanto de internet como de computadora, Aguascalientes ocupa el noveno lugar (con 50.5 % y 53.5 %, respectivamente). En cuanto al uso de teléfono celular, ocupa el lugar 17 (con 64.5 %). Los datos anteriores se refieren claramente a los hogares, lo que quiere decir que si nos atenemos a los individuos, tanto en el uso de internet dentro o fuera de su hogar, y al uso de teléfonos celulares, sin duda que los porcentajes se elevarán notablemente.

Lo que queda claro es que estamos inmersos en un mundo atrapado por la tecnología de la comunicación, y que los adolescentes están en medio de esta vorágine.

A las generaciones que han nacido con las nuevas tecnologías se les conoce como “nativos digitales,” y a los que han nacido con anterioridad, “inmigrantes digitales.” Dentro de los primeros se puede distinguir “*la generación net*” de los que hoy tienen entre 20 y 30 años y “*la generación i*” que tienen entre 10 y 20 años, y que ya están dejando obsoletos a los anteriores. Dentro de veinte años el grupo de los nativos digitales podría constituir 70 % de la población mundial (Prensky, 2001). Si seguimos considerando adolescente, actualmente, a las personas que casi se acercan a los 30 años de edad, entonces estaríamos hablando de una generación mixta (generación net + i), que está siendo fuertemente afectada por la tecnología en su comportamiento. ¿De qué manera se está transformando (¿desarrollando?) el psiquismo de esta generación?

Un primer cambio muy probable es en el aspecto funcional del cerebro, de acuerdo con algunas investigaciones. G. Small, de la Universidad de California, investiga la velocidad a la que se pueden construir nuevas rutas neuronales con el uso de tecnología. Utilizando imágenes por resonancia magnética de dos muestras, una de las personas que nunca habían utilizado computadora, de 55 y 65 años de edad, y otra, con sujetos de la misma edad, pero con experiencia en el manejo de computadora y de internet. En un principio, los dos grupos mostraron patrones semejantes en la actividad neuronal, al enfrentarse a una prueba de lectura. Sin embargo, se diferenciaron notablemente al realizar una búsqueda en google. Los que tenían experiencia mostraron actividad en la corteza frontal dorsolateral; en cambio los que no tenían experiencia, no mostraron actividad en esa zona. Después de cinco días de práctica, los sujetos que no tenían experiencia comenzaron a mostrar actividad neuronal dorsolateral como los que tenían experiencia (Small, Moody, Siddarth, Bookheimer, 2009).

Imaginemos el tipo de activación cerebral que tienen los adolescentes, no solamente como expertos en el uso de la computadora y en el manejo de todo tipo de redes, sino por el hecho de haber nacido y crecido en un mundo fuertemente tecnificado. Es indudable que estamos asistiendo a una nueva generación con un nuevo tipo de funcionamiento intelectual, estimulado por la tecnología, que manifiesta varias virtudes, por ejemplo: Aumento general de la velocidad de procesamiento; incremento de la memoria de trabajo; aumento de la velocidad atencional; aumento de la velocidad perceptiva; aumento de la capacidad del procesamiento en paralelo; mejora de la percepción periférica. Incremento de la capacidad de ejecución de multitarea; y mayor capacidad para el descubrimiento de patrones (Wallace, 2001).

Quiroga (2011) revisa los aspectos cognitivos y relacionales que están siendo afectados por el desarrollo tecnológico actual. Entre los primeros, están la atención parcial continua, la multitarea y las nuevas formas de leer que, al realizarse frecuentemente, pueden impactar el desarrollo intelectual del adolescente. Entre los segundos, están la comunicación, la construcción de la identidad y la experiencia de la soledad. Ante estas situaciones ya inevitables, no habría que caer en posiciones alarmistas, pero tampoco en posturas ingenuas. Es indudable que la era de la tecnología está reclamando que indagemos más sobre sus bondades y sus riesgos y que las aprovechemos de la mejor manera, a fin de que el desarrollo psicológico se beneficie.

Pero, en cuanto al desarrollo social propiamente, ¿qué cambios suceden en el adolescente? En primer lugar, hay cambios en la percepción del mundo y cambios en la percepción de sí mismo. El mundo se ve como una realidad accesible, sobre todo

en lo que se refiere a saber o conocer algo sobre el mismo. La información la tiene al alcance de la mano, así es que todas las fronteras prácticamente han desaparecido para él. Y se percibe a sí mismo como parte del mundo y no sólo perteneciente a su comunidad inmediata. Comienza a apropiarse de modelos de vida, de conducta, que muchas veces contrastan con los cotidianos, pero que no dejan de ser atractivos y hasta realizables. Dentro de los contenidos de estos modelos, internaliza valores, ideas, normas, costumbres, tradiciones que cada vez son más universales. Llama la atención que un buen número de adolescentes, cuando se les pregunta sus opiniones acerca de las tecnologías de la comunicación, las juzgan más positiva que negativamente, y lo negativo lo reducen a aspectos de tipo económico o funcional y no tanto a lo que les suceda por su uso (Ruiz y Fernández, 2009).

En segundo lugar, hay cambios en cuanto a la percepción de los otros y de las relaciones. Está comenzando a disminuirse la importancia que se le da a la relación con el otro como tal. Es decir, parece que todas las modalidades de contacto a través de la diversidad de las redes sociales virtuales han contribuido a que los adolescentes adopten una nueva forma de relaciones ya no interpersonales, sino “inter cibernéticas.” Al grado que el trato cara a cara, para algunos, está resultando conflictivo. Llama la atención observar la poca interacción que tienen cuando se ven, en contraste con la casi interminable ida y vuelta del chat o de cualquier otra modalidad. Al parecer, las generaciones actuales de adolescentes están viviendo una extraña soledad acompañada siempre por los hilos de una red cada vez más extensa y sin fronteras. Sin embargo, no todo es negativo, algunos adolescentes aprovechan la potencialidad de las redes para atenuar sus dificultades sociales. López y Rodríguez (2014), realizaron un estudio, que tuvo como propósito identificar el efecto que tiene el empleo de las redes sociales en la percepción de la amistad de los adolescentes, y los resultados indican que la configuración del concepto de amistad se realiza a partir de cuatro categorías: empatía, intimidad, aporte al crecimiento personal e incondicionalidad. También encontraron que las redes sociales ayudan a mantener las relaciones de amistad, sobre todo porque superan los límites espaciotemporales y ayudan al establecimiento de nuevas amistades al facilitar la comunicación cuando se carece de habilidades sociales (Corredor *et al.*, 2011).

El mundo de la política

Según la segunda Encuesta Nacional de la Juventud del año 2005, 22.3 % de los jóvenes muestran un interés nulo por la política y las elecciones; 38 % dice no estar interesado en ver noticias sobre política. La razón argumentada fue que los políticos no eran honestos. Esta percepción es compartida por muchos adolescentes en nuestro país, más aún cuando han sido testigos de hechos que les parecen condenables, de compra de votos, de burla hacia los ciudadanos, de fraudes o de corrupción (González, 2006). En algunos estudios se afirma que el tipo de educación escolar tiene mucho que ver con las actitudes que se formen en los adolescentes hacia la política (Astiz, 2007). En cambio, Coleman y Hedry (2003), reportan algunos estudios en los que se afirma que los adolescentes pueden ir cambiando sus actitudes hacia lo político, cuando se les sitúa en alguna situación en la que tienen que opinar sobre mejoras en la comunidad. Así prefieren, por ejemplo, un modelo democrático de gobierno y se inclinan por leyes que garanticen una convivencia mejor, etcétera.

Además de las influencias contextuales, el adolescente se enfrenta de cerca al mundo de la política al adquirir legalmente su credencial de elector, en nuestro país,

o su carnet de identidad como persona adulta. En otras palabras, cuando está ya en condiciones de participar en el proceso de elección de autoridades. Ciertamente muchos jóvenes lo único positivo que ven en el hecho de tener ya su credencial de elector, es porque se les abren las puertas a eventos a los que antes no podían acceder, por ser menores de edad. Con ello se corrobora lo que se mencionaba en el párrafo anterior, que la política se sigue viendo a distancia por parte de los adolescentes, o francamente se le tiene una gran aversión, ya que se ve como un mundo perverso.

Pero atendiendo preferentemente a la situación personal del adolescente, lo reconocemos ya capaz de trascender poco a poco los condicionamientos inmediatos tanto de la familia como de la escuela y de los grupos de pares, de tal manera que pudiera interesarse de realidades de tipo social: el bien común, la paz, la seguridad, la justicia, los derechos humanos, el bienestar social en general. Todo esto gracias al desarrollo intelectual y afectivo que resultan inseparables del desarrollo psico social.

Conclusiones

La sociedad tiene instituciones específicas, una de cuyas misiones es precisamente socializar a todos sus miembros. Las instituciones más influyentes en el cumplimiento de esta tarea son la familia y la escuela. Pero en los últimos tiempos también se han encargado de esta misión los medios de comunicación (que son los que se han apoderado de mil maneras de este quehacer), los grupos de iguales, la religión y la política. Los adolescentes son objeto preferente de socialización, precisamente por encontrarse en el período de la vida en el que son más permeables a la acción social y porque se encaminan hacia la vida adulta.

De las instituciones antes mencionadas se les ha dado una atención especial a la familia y a los grupos de iguales, por jugar un papel importante en el proceso de socialización. Ante todas estas instituciones, lo que más hay que resaltar es el proceso de apropiación, por parte de los adolescentes, de la cultura al grado de ir transformando en forma personal de ser, es decir, de ir transformando en procesos psicológicos.

En este sentido está la estructuración de los sistemas de creencias, de valores, de normas, de afectos y de conductas. Aunque se trata de un proceso prácticamente inacabable, puesto que continúa durante toda la vida de la persona, sin embargo durante la adolescencia tiene su punto culminante o, al menos, más evolucionado, con miras a conseguir situaciones de equilibrio suficientes para vivir adaptativamente durante la adultez. Al ir apropiándose de lo social, de alguna manera el adolescente se apropia de sí mismo en función de la sociedad a la que pertenece.

Resumen

1. La socialización es el proceso por cuyo medio la persona humana aprende e interioriza, en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir.
2. El proceso de interiorización (internalización) no se reduce a la simple reproducción de la acción social en el individuo, sino que ésta se transforma precisamente en una acción subjetiva de carácter psicológico.

3. Dadas las posibilidades de toma de consciencia que le permite tanto su maduración física como su desarrollo psicológico (intelectual y afectivo), en el adolescente se inicia un cierto interés por realidades sociales como: ideologías, valores, normas, tradiciones, modelos de convivencia, estados de vida, etcétera.
4. Con base en la Encuesta Nacional de la Juventud de 2010, los jóvenes asocian la educación con logros favorables: Obtener un buen empleo, ganar dinero, poner un negocio, resolver problemas. A medida que aumenta el nivel educativo, los jóvenes tienen una opinión más favorable sobre el valor de la educación. Estos datos contrastan con las opiniones que tienen los adolescentes, sobre todo de educación secundaria, en relación con la educación. Pero concuerda en el sentido que, en la medida que avanzan en los niveles educativos, los chicos manifiestan una opinión más favorable acerca de la educación.
5. La educación es un proceso para transmitir el bagaje cultural de una comunidad o grupo social, con el fin de perpetuar su existencia y su desarrollo continuo; todo ello mediante un conjunto de actividades, a través de las cuales un grupo trata de asegurar que sus miembros adquieran la experiencia acumulada a lo largo del tiempo y que se ha ido organizando de acuerdo con las pautas culturales del grupo.
6. Los adolescentes perciben la educación como una actividad impuesta, en algunos casos arbitraria, en muchos otros sin sentido; de ahí que en muchas ocasiones la dinámica escolar es tensa, parece que se entabla una lucha sin cuartel; por una parte, los profesores intentan imponer sus enseñanzas y, por otra, los alumnos buscan de mil maneras evitarlas y hasta burlarse de ellas.
7. También los contenidos de la educación son objeto de internalización progresiva por parte de los adolescentes, de tal manera que poco a poco se les va formando una idea de lo que la sociedad espera de ellos y de lo que ellos quieren ser dentro de esa sociedad. Aquí tiene lugar el proceso de elección vocacional, en el cual intervienen varios factores, pero en él tiene un papel determinante lo que el adolescente va construyendo acerca de sí mismo, cómo se representa, cómo se visualiza en el futuro, cómo se valora, cómo proyecta su propia vida tanto en función de su propia realización como en función del lugar que busca dentro del mundo adulto.
8. Una religión es un sistema solidario de creencias y de prácticas relativas a las cosas sagradas, es decir, separadas, interdictivas, creencias que unen a todos aquellos que se adhieren a ellas, en una misma comunidad moral, llamada Iglesia.
9. El desarrollo intelectual hace posible que el adolescente comience a interesarse en cuestiones más allá de lo concreto. El campo de la religión, sin duda, le despertará curiosidad, puesto que ahora la puede ver con otros ojos. Más aún, si en su caso particular, ésta sigue siendo algo obligado, impuesto. Entonces se juntan dos cosas: la curiosidad por lo sobrenatural y la resistencia a la imposición. Sin embargo, en algunos asuntos en particular, el adolescente llega a internalizar con tal fuerza los planteamientos de la religión, que forman parte de sus actitudes en gran parte de su vida.
10. Se ha podido identificar que los adolescentes se apropian los valores éticos y la cosmovisión de la religión. En cambio, de lo que más se separan muy pronto es de las prácticas rituales. Algunos se cuestionan seriamente la veracidad de creencias básicas, como la existencia de Dios, la vida eterna, etc. Algunos otros claramente asumen una postura atea o simplemente agnóstica.
11. Es indudable que estamos asistiendo a una nueva generación con un nuevo tipo de funcionamiento intelectual, estimulado por la tecnología, que ma-

nifiesta varias virtudes, por ejemplo: Aumento general de la velocidad de procesamiento. Incremento de la memoria de trabajo. Aumento de la velocidad atencional. Aumento de la velocidad perceptiva. Aumento de la capacidad del procesamiento en paralelo. Mejora de la percepción periférica. Incremento de la capacidad de ejecución de multitarea. Mayor capacidad para el descubrimiento de patrones.

12. Hay cambios en la percepción que el adolescente tiene del mundo y cambios en la percepción de sí mismo. El mundo se ve como una realidad accesible, sobre todo en lo que se refiere a saber o conocer algo sobre el mismo. La información la tiene al alcance de la mano, así es que todas las fronteras prácticamente han desaparecido para él. Y se percibe a sí mismo como parte del mundo, y no sólo perteneciente a su comunidad inmediata.
13. Al parecer, las generaciones actuales de adolescentes están viviendo una extraña soledad acompañada siempre por los hilos de una red cada vez más extensa y sin fronteras. Sin embargo, no todo es negativo, algunos adolescentes aprovechan la potencialidad de las redes para atenuar sus dificultades sociales.
14. Independientemente de los resultados contrastantes de las investigaciones en este campo, el de la política, nos encontramos con que los adolescentes se involucran cada vez más en ella y de diferentes maneras (ahora con las redes sociales), manifestando así el potencial que tienen para cambiar la situación de la sociedad a la que están por incorporarse activamente como adultos.

UNIDAD IV

DESARROLLO INTELECTUAL DURANTE LA ADOLESCENCIA



**FORMACIÓN ESTRUCTURAL
DEL PENSAMIENTO ADOLESCENTE**

11

Al inicio de la adolescencia los procesos intelectuales tienen ya un avance interesante: se ha pasado desde la etapa sensorio-motriz hasta la etapa de las operaciones concretas. Éstas son el antecedente inmediato para las posibilidades de desarrollo intelectual que poco a poco se harán realidad durante la adolescencia. Aunque es imprescindible aludir a situaciones específicas que permitan evidenciar la formación y el desarrollo de las operaciones intelectuales, consideramos de utilidad plantear de inicio lo que entendemos por inteligencia, a fin de aclarar el campo al que nos estaremos refiriendo.

Desde una perspectiva del desarrollo, hay amplia coincidencia en sostener que quien ha formulado con mayor claridad una concepción de la inteligencia ha sido Jean Piaget (1980). Por tanto, es inevitable partir de sus propios textos:

[...] la inteligencia [...]: es la forma de equilibrio hacia la cual tienden todas las estructuras cuya formación debe buscarse a través de la percepción, del hábito y de los mecanismos sensomotores elementales. Hay que comprender, en efecto, que, si la inteligencia no es una facultad, esta negación implica una continuidad funcional radical entre las formas superiores del pensamiento y el conjunto de los tipos inferiores de adaptación cognoscitiva o motriz: la inteligencia no sería, pues, más que la forma de equilibrio hacia la cual tienden estos últimos. Ello no significa, naturalmente, que un razonamiento consista en una coordinación de estructuras perceptivas, ni que percibir equivalga a razonar inconscientemente (aun cuando ambas tesis hayan sido sostenidas), pues la continuidad funcional no excluye en forma alguna la diversidad ni tampoco la heterogeneidad de las estructuras. Cada estructura debe concebirse como una forma particular de equilibrio, más o menos estable en su campo restringido y susceptible de ser inestable en los límites de éste. Pero esas estructuras, escalonadas por sectores, deben considerarse como sucediéndose según una ley de evolución tal que cada una asegure un equilibrio más amplio y más estable a los procesos que intervenían ya en el seno de la precedente. La inteligencia no es así más que un término genérico que designa las formas superiores de organización o de equilibrio de las estructuras cognoscitivas.

Este modo de hablar implica primero una insistencia sobre el papel capital de la inteligencia en la vida del espíritu y del mismo organismo: equilibrio es-

tructural de la conducta, más flexible y a la vez durable que ningún otro, la inteligencia es esencialmente un sistema de operaciones vivientes y actuantes. Es la adaptación mental más avanzada, es decir, el instrumento indispensable de los intercambios entre el sujeto y el universo, cuando sus circuitos sobrepasan los contactos inmediatos y momentáneos para alcanzar las relaciones extensas y estables. Por otra parte, este mismo lenguaje nos prohíbe delimitar la inteligencia en cuanto a su punto de partida: ella es un punto de llegada, y sus fuentes se confunden con las de la adaptación sensomotriz en general, así como, más allá de ella, con las de la adaptación biológica misma. (pp. 16-17.

Resulta complicado utilizar el término “inteligencia” dado que, al tratarse de un sustantivo, es fácil caer en la tentación de suponer que nos estamos refiriendo a una “cosa.” En cambio, definiéndola como “sistema de operaciones vivientes y actuantes”, que es una de las expresiones que utiliza Piaget para hablar de la misma, se puede precisar mejor su naturaleza. Se trata de un sistema, es decir, de un todo organizado. La unidad básica del mismo es la operación que, a su vez, se organiza en esquemas y éstos, en estructuras hasta ir conformando el sistema. El cambio de estructuras es el que va indicando el desarrollo. Por eso, la situación del sistema inmediato anterior a la adolescencia es la organización de esquemas en una estructura concreta. Ésta se evidencia por un comportamiento caracterizado por el recurso a esquemas de clasificación, orden, seriación, correspondencia, relación, número, espacio, tiempo y velocidad; por el proceder lógico, aunque aún dependiente del contacto con lo concreto; en suma, por una conducta más integrada como estructura, e incluso como sistema, pero cuyo predominio de funcionamiento sigue dependiendo de lo concreto. Un elemento incuestionable que da cuenta del arribo a las llamadas “operaciones concretas” es el hecho de identificar un “equilibrio móvil” que se demuestra en el reconocimiento de que dos acciones sucesivas pueden coordinarse en una sola; otro, con el descubrimiento de que el esquema de acción se vuelve reversible; otro, cuando se ve que un mismo punto puede alcanzarse por dos rutas diferentes; otro más, al darse cuenta de que el regreso al punto de partida permite encontrarse con que tal punto es idéntico a sí mismo; y, finalmente, que al repetirse la misma acción, no agrega nada a sí misma, o se trata de una acción nueva con efecto acumulativo. Dicho de otra manera, el chico va poco a poco reconociendo la composición transitiva, la reversibilidad, la asociación, la identidad, la tautología lógica y el sentido de los números. Todo lo anterior permite un pensamiento matemático y un pensamiento lógico. Lo que está sucediendo es, en sentido estricto, una clara descentración del pensamiento de tal manera que se puede seguir al objeto en sus diversas transformaciones y esto le permite llegar a una verdadera comprensión de la realidad objetiva.

Con el propósito de clarificar y profundizar en el concepto de estructura, Piaget (1995) hace una revisión de diferentes acercamientos teóricos, y propone una definición que enseguida analiza: “...una estructura es un sistema de transformaciones que, como tal, está compuesto de leyes (por oposición a las propiedades de sus elementos), y que se conserva o enriquece en el juego mismo de sus transformaciones, sin que éstas terminen fuera de sus fronteras o recurran a elementos exógenos. En resumen, una estructura comprende tres características: totalidad, transformaciones y autorregulación” (p. 6). Con el riesgo de simplificar el concepto, podemos sostener que la inteligencia (por seguir utilizando el sustantivo) más que una cosa, es acción (tal acción inicia como acción natural de un organismo vivo y se va transformando en la medida que es afectada por la acción social, acción del otro, de los otros,

sobre el organismo mismo, y se va cambiando a acción simbólica, acción psicológica propiamente y, en este caso, en acción inteligente, intelectual). Por tanto, cuando hablamos de “totalidad” nos referimos a esta acción como un todo, es decir, superando las acciones inconexas, atomizadas, sin sentido, poco a poco se va constituyendo precisamente como una estructura o totalidad de acciones; igualmente, en la medida en que continúa la interacción con el medio (físico y sociocultural) esta totalidad se va transformando en su constitución, en su organización, en su integración, de tal manera que cada vez se va mostrando más potente para apropiarse intelectualmente de la realidad y transformarla; y, finalmente, todo esto es cada vez mejor autorregulado y menos dependiente, menos subordinado a la imposición del medio.

Ahora podrá entenderse a qué se refiere cuando se dice que el papel fundamental de lo que llamamos inteligencia es el equilibrio estructural de la conducta, a la vez durable y más flexible que ningún otro, de tal manera que el indicador del desarrollo intelectual es precisamente un comportamiento más adaptativo a los requerimientos de la realidad total, que asegure a la vez una mejor comprensión o apropiación de la misma y mejores formas de afrontamiento.

Durante la adolescencia se desarrolla el llamado “pensamiento formal” o “las operaciones formales”. El antecedente psicogenético queda descrito en los párrafos anteriores. Pero, obviamente, resulta incuestionable la influencia que en esto tienen tanto la maduración física como la interacción social, dinamizada en este caso, precisamente por los avances en el desarrollo físico. De la misma manera son fundamentales tanto la experiencia del sujeto como las equilibraciones, móviles o estables, conseguidas durante todo el proceso.

Estudios neurocientíficos avalan la idea de Piaget acerca del desarrollo del pensamiento de los adolescentes puesto que, de hecho, este tiempo es un período de vigoroso crecimiento del cerebro. En una investigación de Giedd *et al.* (1999), los autores realizaron un estudio longitudinal, con resonancia magnética, del crecimiento del cerebro incluyendo a niños y jóvenes de edades comprendidas entre 4.2 a 21.6 años. Los resultados mostraron que el volumen de materia blanca aumenta de manera lineal con la edad, de 4 a 22 años, con un aumento total de 12.4%; los incrementos fueron algo menor en mujeres que en hombres. La materia gris cortical aumentó de manera no lineal durante la pre-adolescencia, con un tamaño máximo conseguido para los hombres en 12.1 y para hembras en 11.0 años de edad. La diferencia posiblemente se deba a la aparición más temprana de la pubertad en las niñas; durante la post-adolescencia, este aumento fue seguido por una disminución que dio lugar a una disminución neta en todo el rango de edad estudiado. Los autores señalan que no se conoce con claridad en la actualidad si los aumentos de la materia gris se debieron al tamaño neuronal o a la arborización dendrítica o axonal, una cuestión que debe abordarse en estudios posteriores. Posiblemente, los aumentos están relacionados con una segunda oleada de sobreproducción de sinapsis e indican una etapa crítica del desarrollo cuando el ambiente o las actividades del adolescente pueden guiar a la eliminación selectiva de sinapsis durante la adolescencia (p. 861). Sin embargo, tales hallazgos lo único que garantizan es que existe el sustrato biológico para que sucedan las transformaciones psicológicas en los procesos intelectuales que tampoco serían posibles si se careciese de un medio sociocultural suficientemente estimulante. (En el capítulo dedicado al desarrollo físico durante la adolescencia se incluyen más datos sobre este importante factor).

El factor social puede plantearse tanto como la interacción natural que se establece entre el individuo (prácticamente desde que nace y aun antes de nacer) con los demás y la acción social que ejerce el medio sobre el individuo (de una manera for-

mal e intencionada, expresada en todas las formas educativas, y de una manera no formal, expresada en todas las instancias socializadoras). En este sentido, viene bien recordar lo que Henri Wallon (1954), afirma al respecto: “El medio social no es otra cosa que el conjunto más o menos duradero de circunstancias donde transcurren las existencias individuales” (pp. 12-13). Para este autor, el medio humano es el medio más importante dentro del cual se recibe al recién nacido. De hecho, éste es introducido inmediatamente en un medio construido por el ser humano y es arropado de tal manera que comienza a impregnarse de su influencia desde un principio. El “otro” juega un papel decisivo en este proceso y, a su vez, se convierte en el puente que a la larga conectará al recién nacido con la influencia del grupo.

A pesar del énfasis que Piaget (1980) hace en relación con la función que va teniendo el individuo en esta interacción dialéctica, no desconoce la importancia que tiene el “otro” y la sociedad como el polo de contacto. Es suficientemente explícito en relación con este aspecto, cuando escribe:

El ser humano se halla sumergido desde su nacimiento en un medio físico. Más aún, en cierto sentido, que el medio físico, la sociedad transforma al individuo en su estructura misma, en virtud de que no sólo le obliga a reconocer hechos, sino que le da un sistema ya construido de signos que modifican su pensamiento, le propone valores nuevos y le impone una sucesión indefinida de obligaciones. Es evidente, pues, que la vida social transforma la inteligencia por la triple acción intermedia del lenguaje (signos), del contenido de los cambios (valores intelectuales) y de las reglas que impone al pensamiento (normas colectivas lógicas o prelógicas). (p. 165)

Igualmente Vigotsky (1981), lo enfatiza claramente, al grado de sostener que la actividad psíquica, en especial en sus formas superiores, en un primer momento aparece como social:

Es necesario que todo aquello que es interno en las formas superiores haya sido externo, es decir, que fuera para otros lo que ahora es para uno mismo. Toda función psicológica superior atraviesa necesariamente una etapa externa en su desarrollo, ya que inicialmente es una función social. Este constituye el problema principal del comportamiento externo e interno... Cuando nos referimos a un proceso externo quiere decir social. Toda función psicológica superior ha sido externa porque ha sido social en algún momento anterior a su transformación en una auténtica función psicológica interna. (p. 162)

[...]

Cualquier función, presente en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces o en dos planos distintos. En primer lugar aparece en el plano social, para hacerlo luego en el plano psicológico. En principio aparece entre las personas y como una categoría interpsicológica, para luego aparecer en el niño como una categoría intrapsicológica. Esto es igualmente cierto con respecto a la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la volición. Podemos considerar esta argumentación como una ley en el sentido estricto del término, aunque debe decirse que la internalización transforma el proceso en sí mismo, cambiando su estructura y funciones. Las relaciones sociales o relaciones entre las personas subyacen genéticamente a todas las funciones superiores y a sus relaciones. (p. 163)

Aunque no utiliza los términos de “pensamiento formal”, sin embargo sí sostiene que los procesos de pensamiento a los que nos estamos refiriendo como propios del desarrollo del adolescente, son procesos psicológicos superiores. Por tanto, su argumentación tiene clara relación para sostener la importancia del factor social, que aquí aparece casi definitivo, a fin de que se explique su desarrollo.

Y refiriéndonos específicamente a la importancia del factor social en el desarrollo del pensamiento formal, podemos sostener que difícilmente antes de este momento de la vida, el individuo está en posibilidades de tomar consciencia de su ser como “ser social”. Nos referimos en particular a la toma de consciencia que, precisamente va permitiendo la lenta superación del egocentrismo, y la también lenta apertura a las perspectivas del otro y a las perspectivas de todos, reconociendo paulatinamente que una representación más aceptable de la realidad es el fruto de la integración de la diversidad de puntos de vista. A la vez, reconocerá poco a poco que su punto de vista es otro entre los demás.

La experiencia del sujeto es otro de los factores importantes. A la psicología en general no le cuesta trabajo poner en el centro de la atención y en el centro de la explicación, al sujeto psicológico. En todo caso, hay que reconocer que esto mismo ha provocado divergencias históricas casi paradigmáticas. Es, pues, innegable el papel protagónico atribuido al sujeto y a esto también contribuye el reconocer la experiencia subjetiva como factor en el desarrollo psicológico en general. La experiencia subjetiva que, entre otras formas, se evidencia en los procesos de “internalización” (de la acción social, según Vigotsky) o de “interiorización” (de las acciones en operaciones mentales, según Piaget) o de tendencias centrípetas (de acuerdo con los propósitos de los diferentes estadios de desarrollo entre los cuales, algunos se caracterizan como períodos de subjetivismo radical, según Wallon), es un elemento determinante en el proceso de desarrollo psicológico. Justamente es la experiencia la que va marcando la individualidad y, por otra parte, contribuyendo tanto a la construcción del sujeto como sujeto psicológico, e igualmente a la construcción del objeto como realidad objetiva.

Finalmente, las equilibraciones. Este factor es considerado casi exclusivamente por Piaget. Se trata de una situación que resulta tanto de la ausencia de predominio entre las funciones invariantes de asimilación y acomodación, como de la conducta correspondiente a los requerimientos de la realidad. Y dado que el sujeto se enfrenta constantemente a situaciones nuevas, tal equilibrio en algunos casos puede ser temporal y conservar cierta movilidad, y en otros, mantener una duración más prolongada, dependiendo de que no se enfrente nuevamente a cambios en la realidad que le provoquen nuevos desequilibrios. En este sentido, el ritmo del desarrollo va a caracterizarse por el paso frecuente entre estados de equilibrio a situaciones de desequilibrio y de búsqueda y logro de reequilibraciones. Ésa es la razón por la que se considera factor de desarrollo.

El paso de las operaciones concretas a las operaciones abstractas o formales

Uno de los primeros indicadores que revelan transformaciones en el pensamiento de los adolescentes, es la progresiva toma de consciencia sobre las diferentes relaciones que se dan entre lo real y lo posible. Inicialmente, lo real lo invade todo, al grado que lo posible sólo se mueve más bien en la fantasía o incluso en el misterio. Poco a poco lo posible cobra importancia, pero se le concibe únicamente como una extensión de

la realidad misma. De tal forma que lo posible se ve subordinado a la realidad. Luego, y aquí está el cambio radical, lo posible se vislumbra un tanto independiente de lo real; y, finalmente, se descubre que lo posible comprende lo real, de tal manera que se concibe lo real claramente como subconjunto de lo posible. Por los términos utilizados tal vez quede la impresión de que el adolescente entra en una disquisición de tipo filosófico. Pero lo que se intenta expresar es el inicio de la toma de consciencia sobre un asunto antes casi totalmente ignorado. Es más, los pasos que comienza a dar hacia una nueva comprensión de lo real y lo posible, parten del descubrimiento de que los objetos son realidades complejas que el sujeto no conoce del todo. Basta con revisar los experimentos que se han hecho acerca de la flotación de los cuerpos, por ejemplo. Para predecir si un objeto flota o no, es necesario desentrañar sus diferentes características, ya que una sola de ellas muchas veces es insuficiente para aclarar si se hundirá o flotará. Así es que, por principio de cuentas, se descubre la complejidad del objeto, las diferentes maneras de combinar sus componentes y de relacionarlos y los diferentes efectos de cada combinación o de cada relación. Así es que se transforma la actitud ingenua ante las cosas, aunque aún se permanezca en la realidad de las mismas, puesto que se había ignorado todo lo que su realidad implica. Luego de enfrentarse con diferentes explicaciones contradictorias y de ir superando gracias a la repetición de experimentaciones con los objetos y de sus efectos casi inobjetable, aparecen los rudimentos de expresiones de tipo hipotético. Comienza con expresiones tales como: “¿Y si pasara esto...?” “¿Qué tal si...?” Al parecer se está reconociendo una cierta separación entre lo que es y lo que puede ser. Es claro que aún no se llega a la separación efectiva y, menos, a la claridad de comprender que para que algo suceda se requieren algunas condiciones tanto de tipo físico como de tipo lógico (posibilidad física y posibilidad lógica, respectivamente). Aunque estos logros ocupen mucho tiempo y muchas experiencias de interacción, tanto con el medio físico como con el medio social, al final podrán expresarse proposicionalmente estas relaciones y hasta llegarán a formalizarse.

El siguiente indicador casi viene de la mano con el anterior: el llamado pensamiento hipotético-deductivo. La progresiva toma de consciencia de lo real y lo posible y el descubrimiento de una nueva relación entre los mismos (lo real como subconjunto de lo posible) permiten la aparición del pensamiento hipotético. Estamos hablando de la comprensión de que un hecho depende de que se cumpla otro o, dicho de otra manera, de que un hecho se considera como condición para que suceda otro que, a su vez, se considera condicionado al primero (si sucede A entonces sucede B = $A \rightarrow B$). Inicialmente no aparecen estas expresiones formalizadas, pero sí enunciados que, en el fondo, son de alguna manera equivalentes a su formalización. En la medida que el chico es enfrentado a algún hecho del que se le pide explicación, sus esquemas son puestos a prueba. Y gracias a la interacción con los elementos del problema, va reconociendo si sus esquemas son suficientes o no para ofrecer una explicación correcta del fenómeno. Es ilustrativo revisar las respuestas que dieron chicos de edades diferentes ante el problema de la flotación de los cuerpos (*cf.* Inhelder y Piaget, 1972), para darse cuenta de la progresión en la aparición del pensamiento hipotético. Los más jóvenes atienden preferentemente las características más aparentes de los objetos y con base en ellas hacen la clasificación de objetos que flotan o se hunden (el tamaño, por ejemplo). Conforme se avanza en edad, se va manifestando el descubrimiento de características menos aparentes (el peso, por ejemplo). Luego se descubre la combinación de características (tamaño + peso). Luego se identifica la relación de los objetos con el agua (cantidad y peso). Hasta, finalmente, descubrir la relación entre el peso de los objetos y la llamada densidad del agua. En cada

avance se utiliza ya una forma hipotética de pensar (si es grande, entonces se hunde; si es pesado, entonces se hunde). Mientras no se descubra la ley de la flotación de los cuerpos, se sigue recurriendo a un pensamiento hipotético, pero inductivo (como es el caso del chico que, viendo diferentes objetos de madera flotando, concluye: todo lo de madera, flota).

El paso al pensamiento deductivo está a la puerta. Esto puede verse en dos direcciones: una, cuando el chico comienza a sacar conclusiones a partir de alguna afirmación; otra, cuando, habiendo llegado al descubrimiento de un enunciado universal, establezca relaciones con otros enunciados y deduzca afirmaciones nuevas que le parezcan coherentes con el contenido del enunciado universal. La primera forma, de hecho, tiene una íntima cercanía con el pensamiento inductivo, puesto que sigue teniéndose la tentación de concluir, y hasta generalizar, a partir de una o más experiencias particulares sobre algún aspecto de la realidad. La segunda, una vez que se desprende de la necesidad de la experiencia particular y se descubre el sentido de la universalidad, entonces las deducciones responden más a la exigencia lógica de las proposiciones y al tipo de relación que se establece entre ellas. Entonces puede decirse que ya se constituyó el pensamiento hipotético-deductivo, que es un verdadero hallazgo del desarrollo intelectual. Como puede verse, esto es un claro indicador de que se ha llegado a un pensamiento más objetivo, superando en gran medida el egocentrismo que había privado en la experiencia pasada del individuo.

Uno de los indicadores más interesantes del inicio y desarrollo del pensamiento formal es el pensamiento proposicional. Éste representa un gran contraste con las operaciones concretas de clases, relaciones y números “cuya estructura no va más allá del nivel de las agrupaciones lógicas elementales o de los grupos numéricos aditivos y multiplicativos” que, cuando mucho, le permiten utilizar las dos formas complementarias de reversibilidad (de inversión y de reciprocidad), pero aún sin constituir un verdadero sistema único. En cambio, el pensamiento proposicional, le permitirá la construcción de un mecanismo formal fundado en la estructura del reticulado y en el llamado “grupo de las cuatro transformaciones”. Y esto es precisamente lo que constituye el elemento estructural del pensamiento formal.

Entendamos primero la construcción del pensamiento proposicional. Dos hallazgos son importantes: primero, el lenguaje significa; segundo, el lenguaje se relaciona. Dicho de otra manera: el pensamiento se expresa por medio del lenguaje y contiene lo que se quiere decir de la realidad; el lenguaje y lo que se quiere decir de la realidad, al relacionarlo con otros lenguajes (con otras afirmaciones acerca de la realidad) se originan nuevos significados. Para ello se requiere un proceso reflexivo por parte del adolescente. Es decir, se requiere que tome conciencia del lenguaje mismo y sea capaz de re-flexionar sobre el mismo (regresar su atención sobre el lenguaje a fin de que lo explore con más cuidado y desentrañe su significado). Igualmente que comprenda las transformaciones de significado cuando se establecen diferentes relaciones entre los lenguajes (entre proposiciones). Con esto se evidencia el descubrimiento de la proposición y el descubrimiento de los llamados “conectores” de las proposiciones.

Una vez que el lenguaje proposicional va asumiendo con claridad su función de vehículo y soporte del pensamiento también de este tipo, proposicional, se inicia un camino hacia la formalización del mismo. Es claro que tal formalización en muchos no llega a conseguirse del todo; que requiere incluso un fuerte respaldo de la educación intencional para su construcción; y que, a pesar del apoyo educativo, en muchos individuos no consigue niveles altos de desarrollo. Sin embargo, algunos pensamientos avanzados nos han permitido contar con parámetros de las posibilida-

des de logro. De ahí que se pueda legítimamente recurrir a la lógica para identificar tales parámetros. Concretamente nos referimos a las dos grandes formalizaciones apeladas por Piaget para este propósito: el grupo de las cuatro transformaciones y la estructura de reticulado. Con meros propósitos ilustrativos le dedicamos un párrafo a cada uno.

Las investigaciones realizadas por Inhelder y su grupo han permitido interpretar las diferentes maneras de pensar que van apareciendo en el adolescente. Los chicos son expuestos a distintos fenómenos físicos y se les pide que intenten alguna explicación de los mismos. Con base en lo que dicen y hacen ante tales demandas, se ha podido identificar el proceso de cambios que se van dando en los razonamientos de los sujetos. Una forma recurrente es la aparición de lo que se denomina “grupo (matemático) de las cuatro transformaciones”. Éste se compone de una transformación nula (ya que no cambia nada en la proposición en la cual se la ejecuta) llamada “identidad” (I); de una transformación por “negación” (N), esta transformación cambia todo en la proposición sobre la cual se aplica (es decir, todas las afirmaciones se convierten en negaciones, y viceversa, y todas las conjunciones se convierten en disyunciones, y viceversa); una transformación “recíproca” (R), esta transformación permuta afirmaciones y negaciones, pero no cambia las conjunciones y disyunciones; y una transformación “correlativa” (C), esta transformación permuta conjunciones y disyunciones, pero no cambia las afirmaciones y negaciones. En términos formales se representa de la siguiente manera:

$$I: P \cdot Q \quad N: \neg P \vee \neg Q \quad R: \neg P \cdot \neg Q \quad C: P \vee Q$$

Teniendo en cuenta que: P = proposición afirmativa; Q = proposición afirmativa; $\neg P$ = proposición negativa; $\neg Q$ = proposición negativa; \cdot = conjunción (y); \neg = negación (no). Y, aunque en el ejemplo anterior no aparece, pero aparecerá en adelante: \vee = disyunción (o). Con la formalización anterior se puede presentar el siguiente cuadro con las combinaciones posibles:

IDENTIDAD	I	$P \cdot Q$	$\neg P \vee \neg Q$	$\neg P \cdot \neg Q$	$P \vee Q$	I
NEGACIÓN	N	$\neg P \vee \neg Q$	$P \cdot Q$	$P \vee Q$	$\neg P \cdot \neg Q$	N
RECÍPROCA	R	$\neg P \cdot \neg Q$	$P \vee Q$	$P \cdot Q$	$\neg P \vee \neg Q$	R
CORRELATIVA	C	$P \vee Q$	$\neg P \cdot \neg Q$	$\neg P \vee \neg Q$	$P \cdot Q$	C

En el primer renglón del cuadro anterior aparecen las cuatro combinaciones posibles de dos proposiciones, cada una de ellas idéntica a sí misma, es decir, indicando una transformación nula. En cada una de las columnas correspondientes, se van expresando las transformaciones que pueden darse, según que se trate de una transformación por negación, una transformación recíproca o una transformación correlativa. Más allá de la expresión formal (lógica), lo que llama la atención es el hecho de que los adolescentes comienzan a razonar de esta manera precisamente porque comienzan a descubrir que las relaciones entre los fenómenos pueden ser muchas y que pueden sufrir combinaciones y que cada combinación, a su vez, puede tener diferentes resultados. Con base en las respuestas dadas ante el problema: ¿A qué se debe la velocidad de oscilación de un péndulo? Alguien puede recurrir únicamente a la variable “peso del péndulo”, ya que éste es el que más salta a la vista y

le llama la atención. Por tanto, puede realizar las combinaciones siguientes a fin de encontrar la respuesta a la pregunta.

IDENTIDAD	I	Más peso y más velocidad.	Menos peso y menos velocidad.	Más peso y menos velocidad.	Menos peso y más velocidad.
NEGACIÓN	N	Menos peso o menos velocidad.	Más peso o más velocidad.	Menos peso o más velocidad.	Más peso o menos velocidad.
RECÍPROCA	R	Menos peso y menos velocidad.	Más peso y más velocidad.	Menos peso y más velocidad.	Más peso y menos velocidad.
CORRELATIVA	C	Más peso o más velocidad.	Menos peso o menos velocidad.	Más peso o menos velocidad.	Menos peso o más velocidad.

Las combinaciones se pueden ir complicando en la medida que se le añadan variaciones a las proposiciones o al tipo de relación que pudiera darse entre ellas. Por ejemplo:

I	$P \cdot Q$	$\neg P \cdot Q$	$P \cdot \neg Q$	$\neg P \cdot \neg Q$	$P \vee Q$	$\neg P \vee Q$	$P \vee \neg Q$	$\neg P \vee \neg Q$
N	$\neg P \vee \neg Q$	$P \vee \neg Q$	$\neg P \vee Q$	$P \vee Q$	$\neg P \cdot \neg Q$	$P \cdot \neg Q$	$\neg P \cdot Q$	$P \cdot Q$
R	$\neg P \cdot \neg Q$	$P \cdot \neg Q$	$\neg P \cdot Q$	$P \cdot Q$	$\neg P \vee \neg Q$	$P \vee \neg Q$	$\neg P \vee Q$	$P \vee Q$
C	$P \vee Q$	$\neg P \vee Q$	$P \vee \neg Q$	$\neg P \vee \neg Q$	$P \cdot Q$	$\neg P \cdot Q$	$P \cdot \neg Q$	$\neg P \cdot \neg Q$

Como puede verse, sólo este hallazgo convierte el razonamiento en un proceso complejo y con una gran versatilidad. Los lógicos han encontrado una gran cantidad de combinaciones posibles, pero lo que importa es reconocer que se ha llegado a un punto de desarrollo que permite muchas posibilidades de representación y de explicación de la realidad.

El otro elemento estructural del pensamiento formal es el “reticulado”. Si ya con los párrafos inmediatamente anteriores podemos dar la impresión de exceso de acercamiento a la lógica para ocuparnos del desarrollo intelectual (aspecto que muchos han señalado del propio Piaget), si abundamos en lo que se refiere al reticulado, la exposición al exceso sería claramente inevitable. Por lo tanto, nos limitaremos a hacer una enumeración de las llamadas “operaciones binarias” que, en su conjunto, constituyen el reticulado.

1. Afirmación completa.
2. Negación completa.
3. Conjunción.
4. Incompatibilidad.
5. Disyunción.
6. Negación conjunta.
7. Implicación.
8. No implicación.
9. Implicación recíproca.
10. Negación de la implicación recíproca.
11. Equivalencia.
12. Negación de equivalencia o exclusión recíproca.
13. Afirmación de (p).

- 14. Negación de (p).
- 15. Afirmación de (q).
- 16. Negación de (q).

Tanto la afirmación completa (1) como la negación completa (2), pueden considerarse construidas a partir del pensamiento concreto, aunque aún no se expresan proposicionalmente sino hasta que se está ya en los umbrales del pensamiento formal. De hecho, el chico se da cuenta de que cuando se combinan dos características en la materia, éstas pueden relacionarse o no. Es el caso, por ejemplo, de la flexibilidad en varillas de metal blando o no y en varillas de forma circular o no. Pero la operación adquiere significación proposicional solamente a partir de que se opone a otras combinaciones posibles. La afirmación completa, entonces, se refiere a la afirmación de la posibilidad de las cuatro asociaciones de base ($pq \vee p\bar{q} \vee \bar{p}q \vee \bar{p}\bar{q}$); y viceversa, la negación completa.

La conjunción (3) "puede presentar dos significados: uno general cuando la asociación (p.q) se halla vinculada con otras; y la otra particular cuando la asociación (p.q) constituye la única combinación verdadera." La operación inversa es la incompatibilidad (4), "cuyo significado es que los caracteres denotados por (p.q) jamás están juntos, sólo aparece o el uno sin el otro o bien los dos están ausentes". (Inhelder y Piaget, 1972, p. 248)

La disyunción (5) expresa que o "p" o "q" son verdaderos o que ambos son verdaderos. Y su negación (6) indica la ausencia simultánea de las dos causas.

La implicación (7) es utilizada por el sujeto cuando expresa que la proposición "p" produce un efecto expresado en la proposición "q", pero que no es la única que puede producirlo. Su negación es la no implicación (8). Como en otros casos, aquí es indispensable identificar el razonamiento utilizado por el sujeto en el conjunto de procedimientos que utiliza para resolver algún problema, a fin de evitar malas interpretaciones en relación con su avance de pensamiento.

La implicación recíproca (9), lo que expresa es que, una vez establecida la implicación también llamada "directa", se descubre que mantiene la misma relación si se invierte la afirmación condicional de las proposiciones. La negación (10), en este caso, se refiere a que la relación inversa no puede darse.

La equivalencia (11) proposicional "no es una identidad ni una igualdad, sino simplemente la afirmación de que dos proposiciones siempre son verdaderas juntas o falsas juntas." "La exclusión recíproca es la negación (12) de la equivalencia y corresponde a la reunión de las dos no implicaciones así como la equivalencia es el producto de las dos implicaciones." (Inhelder y Piaget, 1972,)

La afirmación de "p" (13) y la negación de "p" (14) equivalen a afirmar o negar a "p" con independencia de "q".

Igualmente, la afirmación de "q" (15) y la negación de "q" (16) equivalen a afirmar o negar a "q" independientemente de "p".

Con la progresiva construcción de las estructuras anteriores prácticamente el pensamiento del adolescente es capaz de razonamiento de tipo científico. Lo anterior es evidenciado en algunos estudios (Jiménez y Gaviria, 2014), en los que se analiza el proceso de transformación del razonamiento causal y se identifica que, durante la adolescencia, se integra con el conjunto del pensamiento argumentativo y explicativo; aunque se sostiene que se trata de un proceso natural que inicia muy pronto, sin embargo logra su adecuada integración y su función explicativa durante la adolescencia. Con las operaciones formales el adolescente puede enfrentarse al universo de lo posible y su pensamiento se libera de los condicionamientos del mundo real.

La gran cantidad de experimentos realizados por el llamado “grupo de Ginebra” encabezado por el propio Piaget, parecen suficientes como para sostener con claridad cuál es el proceso que sigue el desarrollo intelectual durante la adolescencia: primero, la atención de los sujetos se centra en el buen o mal resultado práctico, sin tomar en cuenta a qué puede deberse; luego comienza a tomar conciencia del mecanismo y de sus propias acciones sobre los objetos; después logran aislar todos los elementos necesarios para el descubrimiento de la ley que regula el fenómeno, pero aún no logran construirla y menos formularla; por fin logran el descubrimiento de la ley reguladora del fenómeno y comienzan a buscar maneras de probarla con base en algunas hipótesis; finalmente, consiguen establecer claramente la ley y formularla verbalmente. Estos pasos son recurrentes en cada uno de los fenómenos físicos a los que fueron expuestos los sujetos. Por ello queda establecido el proceso que siguen desde la antesala de la aparición de las operaciones concretas, la intervención de las operaciones concretas, el inicio de las operaciones formales y la plena intervención de las operaciones formales. Este proceso es claro independientemente de que los sujetos utilicen expresiones verbales de tipo formal o no. Lo que permite establecer el camino seguido es lo que hacen, a partir de lo que se les demanda, y las explicaciones que dan de cada paso.

Conclusiones

El desarrollo intelectual no se refiere al hecho de que una persona tenga cada vez más información de la realidad, sino a la transformación en la forma de interactuar con la misma. Lo que va permitiendo cambios cualitativos en la interacción (entre sujeto y realidad) es la construcción, organización e integración estructural de la inteligencia. El nivel de desarrollo que se consigue durante la adolescencia es el de la estructura formal o abstracta. Este nivel de alguna manera subsume los niveles anteriores, de tal forma que ninguna de las estructuras previas desaparece, sino que más bien se integran y se coordinan por las estructuras superiores que se construyen. La organización estructural de la inteligencia puede inferirse a partir de lo que el sujeto dice y hace, considerando el orden y sistematicidad en sus razonamientos y en sus procedimientos, no importa que carezca de la formalidad lógica convencional.

Independientemente de la proliferación de investigaciones y teorizaciones sobre la inteligencia, en particular en las últimas tres décadas, que han puesto de moda las llamadas “inteligencias múltiples”, “inteligencia emocional”, “inteligencia artificial”, “teoría triárquica de la inteligencia”, etcétera, hay coincidencia en sostener que el planteamiento que mejor da cuenta del desarrollo intelectual sigue siendo lo planteado por Piaget y su grupo de investigadores. Esto no quiere decir que sea inútil lo que se ha estudiado últimamente, sino que no proporciona una mejor explicación, en particular, en lo que se refiere al desarrollo.

Resumen

1. La inteligencia es la forma de equilibrio hacia la cual tienden todas las estructuras cuya formación debe buscarse a través de la percepción, del hábito y de los mecanismos sensomotores elementales. Hay que comprender, en efecto, que, si la inteligencia no es una facultad, esta negación implica una continuidad funcional radical entre las formas superiores del pensamiento y el conjunto

- de los tipos inferiores de adaptación cognoscitiva o motriz: la inteligencia no sería, pues, más que la forma de equilibrio hacia la cual tienden estos últimos.
2. Se trata de un sistema, es decir, de un todo organizado. La unidad básica del mismo es la operación que, a su vez, se organiza en esquemas y éstos, en estructuras hasta ir conformando el sistema. El cambio de estructuras es el que va indicando el desarrollo. Por eso, la situación del sistema inmediato anterior a la adolescencia es la organización de esquemas en una estructura concreta.
 3. Una estructura es un sistema de transformaciones que, como tal, está compuesto de leyes (por oposición a las propiedades de sus elementos), y que se conserva o enriquece en el juego mismo de sus transformaciones, sin que éstas terminen fuera de sus fronteras o recurran a elementos exógenos. En resumen, una estructura comprende tres características: totalidad, transformaciones y autorregulación. La inteligencia es acción (tal acción inicia como acción natural de un organismo vivo y se va transformando en la medida que es afectada y transformada por la acción social, acción del otro, de los otros, sobre el organismo mismo, y se va cambiando a acción simbólica, acción psicológica propiamente y, en este caso, en acción inteligente, intelectual). Por tanto, cuando hablamos de “totalidad” nos referimos a esta acción como un todo, es decir, superando las acciones inconexas, atomizadas, sin sentido, poco a poco se van constituyendo precisamente como una estructura o totalidad de acciones; igualmente, en la medida en que continúa la interacción con el medio (físico y socio cultural) esta totalidad se va transformando en su constitución, en su organización, en su integración, de tal manera que cada vez se va mostrando más potente para apropiarse intelectualmente de la realidad y transformarla; y, finalmente, todo esto es cada vez mejor autorregulado y menos dependiente, menos subordinado a la imposición del medio.
 4. Los factores que influyen en el desarrollo intelectual son: el factor biológico (en el que se incluye la maduración del sistema nervioso, particularmente la maduración de la corteza cerebral); el factor social (considerando el incremento de estimulación y de transmisión social de una manera sistemática e intencional, facilitada por la susceptibilidad del organismo, gracias a la maduración antes mencionada); el factor subjetivo (teniendo en cuenta de una manera particular la experiencia, es decir, el tipo de interacción que se establece entre el sujeto y los objetos o, para generalizarlo, entre el sujeto y la realidad); y, finalmente, el factor de la equilibración (no sólo teniendo en cuenta el balance entre las funciones de asimilación y acomodación, sino también reconociendo la correspondencia entre las conductas globales del sujeto y los requerimientos de la realidad).
 5. Uno de los primeros indicadores que revelan transformaciones en el pensamiento de los adolescentes, es la progresiva toma de consciencia sobre las diferentes relaciones que se dan entre lo real y lo posible. Inicialmente lo real lo invade todo, al grado que lo posible sólo se mueve más bien en la fantasía o incluso en el misterio. Poco a poco lo posible cobra importancia, pero se le concibe únicamente como una extensión de la realidad misma. De tal forma que lo posible se ve subordinado a la realidad. Luego, y aquí está el cambio radical, lo posible se vislumbra un tanto independiente de lo real; y, finalmente, se descubre que lo posible comprende lo real de tal manera, que se concibe lo real claramente como subconjunto de lo posible.
 6. El siguiente indicador casi viene de la mano con el anterior: el llamado pensamiento hipotético-deductivo. La progresiva toma de consciencia de lo real

y lo posible y el descubrimiento de una nueva relación entre los mismos (lo real como subconjunto de lo posible) permiten la aparición del pensamiento hipotético. Estamos hablando de la comprensión de que un hecho depende de que se cumpla otro o, dicho de otra manera, de que un hecho se considera como condición para que suceda otro que, a su vez, se considera condicionado al primero (si sucede A entonces sucede B = $A \rightarrow B$).

7. El paso al pensamiento deductivo está a la puerta. Esto puede verse en dos direcciones: una, cuando el chico comienza a sacar conclusiones a partir de alguna afirmación; otra, cuando, habiendo llegado al descubrimiento de un enunciado universal, establezca relaciones con otros enunciados y deduzca afirmaciones nuevas que le parezcan coherentes con el contenido del enunciado universal. La primera forma, de hecho, tiene una íntima cercanía con el pensamiento inductivo, puesto que sigue teniéndose la tentación de concluir, y hasta generalizar, a partir de una o más experiencias particulares sobre algún aspecto de la realidad. La segunda, una vez que se desprende de la necesidad de la experiencia particular y se descubre el sentido de la universalidad, entonces las deducciones responden más a la exigencia lógica de las proposiciones y al tipo de relación que se establece entre ellas.
8. Uno de los indicadores más interesantes del inicio y desarrollo del pensamiento formal es el pensamiento proposicional. Éste representa un gran contraste con las operaciones concretas de clases, relaciones y números “cuya estructura no va más allá del nivel de las agrupaciones lógicas elementales o de los grupos numéricos aditivos y multiplicativos” que, cuando mucho, le permiten utilizar las dos formas complementarias de reversibilidad (de inversión y de reciprocidad), pero aún sin constituir un verdadero sistema único. En cambio, el pensamiento proposicional, le permitirá la construcción de un mecanismo formal fundado en la estructura del reticulado y en el llamado “grupo de las cuatro transformaciones”. Y esto es precisamente lo que constituye el elemento estructural del pensamiento formal.
9. El grupo (matemático) de las cuatro transformaciones se compone de una transformación nula (ya que no cambia nada en la proposición en la cual se la ejecuta) llamada “identidad” (I); de una transformación por “negación” (N), esta transformación cambia todo en la proposición sobre la cual se aplica (es decir, todas las afirmaciones se convierten en negaciones, y viceversa, y todas las conjunciones se convierten en disyunciones, y viceversa); una transformación “recíproca” (R), esta transformación permuta afirmaciones y negaciones, pero no cambia las conjunciones y disyunciones; y una transformación “correlativa” (C), esta transformación permuta conjunciones y disyunciones, pero no cambia las afirmaciones y negaciones.
10. El otro elemento estructural del pensamiento formal es el llamado “reticulado” constituido por las 16 operaciones binarias: Afirmación completa. Negación completa. Conjunción. Incompatibilidad. Disyunción. Negación conjunta. Implicación. No implicación. Implicación recíproca. Negación de la implicación recíproca. Equivalencia. Negación de equivalencia o exclusión recíproca. Afirmación de (p). Negación de (p). Afirmación de (q). Negación de (q).
11. La gran cantidad de experimentos realizados por el llamado “grupo de Ginebra” encabezado por el propio Piaget, parecen suficientes como para sostener con claridad cuál es el proceso que sigue el desarrollo intelectual durante la adolescencia: primero, la atención de los sujetos se centra en el buen o mal resultado práctico, sin tomar en cuenta a qué puede deberse; luego comienza

a tomar conciencia del mecanismo y de sus propias acciones sobre los objetos; después logran aislar todos los elementos necesarios para el descubrimiento de la ley que regula el fenómeno, pero aún no logran construirla y menos formularla; por fin logran el descubrimiento de la ley reguladora del fenómeno y comienzan a buscar maneras de probarla con base en algunas hipótesis; finalmente consiguen establecer claramente la ley y formularla verbalmente. Estos pasos son recurrentes en cada uno de los fenómenos físicos a los que fueron expuestos los sujetos. Por ello queda establecido el proceso que siguen desde la antesala de la aparición de las operaciones concretas, la intervención de las operaciones concretas, el inicio de las operaciones formales y la plena intervención de las operaciones formales. Este proceso es claro independientemente de que los sujetos utilicen expresiones verbales de tipo formal o no. Lo que permite establecer el camino seguido es lo que hacen, a partir de lo que se les demanda, y las explicaciones que dan de cada paso.

**DESARROLLO FUNCIONAL
DEL PENSAMIENTO ADOLESCENTE**

12

Cuando se concibe la actividad intelectual como un sistema estructurado, concepción que manejamos en esta obra, se ocurre preguntar: ¿Qué es primero, la estructura o la función? Porque, además, sería casi inútil suponer la actividad intelectual como estructura si no se supone igualmente una función. Es innegable que el punto de partida de la psicogénesis de la actividad intelectual la encontramos en las estructuras primitivas del equipamiento biológico del organismo, específicamente en el sistema reflejo. Dada su situación anatómico funcional puede afirmarse entonces que tanto la estructura como la función tienen una clara unidad de origen. Sin embargo, también es innegable que la estructura se va transformando en la medida que se desarrolla y, en este sentido, va permitiendo una actividad cada vez de mejor calidad y con mejores potencialidades adaptativas. En cuanto a la función, se mantiene durante todo el ciclo vital, aunque por las transformaciones estructurales, también la función, aunque permanece idéntica, va cambiando cualitativamente en relación con los resultados adaptativos de la misma. Tanto los cambios estructurales de la actividad intelectual (desarrollo) como de los cambios cualitativos de las funciones (invariantes) aparecen en el trasfondo de la cita siguiente:

Toda explicación psicológica termina tarde o temprano por apoyarse en la biología o en la lógica (o en la sociología, aunque ésta también termina, a su vez, en la misma alternativa). Para unos, los fenómenos mentales no se hacen inteligibles si no se los relaciona con el organismo. Este criterio se impone, efectivamente, cuando se trata de las funciones elementales (percepción, motricidad, etc.), de las que la inteligencia depende en sus primeros movimientos. Pero nunca se ha visto que la neurología explique por qué dos y dos son cuatro, ni por qué las leyes de la deducción se imponen al espíritu con necesidad. Ahí se origina la segunda tendencia, que considera irreductibles las relaciones lógicas y matemáticas, y vincula al análisis de las mismas el de las funciones intelectuales superiores. La cuestión que se plantea consiste en saber si la lógica, concebida fuera de las tentativas de explicación de la psicología experimental, puede legítimamente explicar a su vez algo de la experiencia psicológica como tal. (Piaget, 1980, p. 13)

Las funciones que están ligadas a la estructura intelectual tienen que ver con los intercambios que se dan en todo comportamiento. Se trata de intercambios que rebasan las posibilidades de lo biológico, pero que se hacen posibles gracias a la formación, la transformación y el desarrollo de las estructuras (desde las más elementales, como las sensoriomotrices, hasta las más elevadas, como las abstractas formales). Ahora, tales intercambios son de orden funcional y operan en el espacio, rebasando con mucho las limitaciones impuestas por las condiciones del mismo (es el caso de la percepción, por ejemplo); también operan en el tiempo igualmente superando las limitaciones que el mismo impone (es el caso de la memoria, por ejemplo); y las trayectorias que siguen son cada vez más complejas (de hecho ni el propio sujeto tiene clara consciencia de las mismas). Las funciones propuestas por Piaget, incluso consideradas como invariantes en el sentido que se mantienen durante toda la vida del sujeto, aunque se transformen cualitativamente, son las siguientes:

Asimilación

Desde el punto de vista psicológico, la asimilación puede definirse como la incorporación de la realidad a la experiencia previa del sujeto. Estamos hablando de que la actividad intelectual es una actividad de intercambios entre el sujeto y la realidad. Pues tales intercambios son posibles, entre otras razones, por la función de asimilación. Cuando se habla de experiencia (experiencia previa del sujeto) se parte de que tal experiencia está organizada como esquemas de conducta. Por tanto, la realidad, al asimilarse, se incorpora a los esquemas de conducta del sujeto. Tales esquemas se asumen como actividades susceptibles de repetirse. Éstos comienzan por ser efectivamente actividades físicas y, en la medida en que se interiorizan, se van transformando en actividades simbólicas. Y es posible su repetición gracias a su organización y a su cohesión interna, de tal manera que no requieren de comenzar de nuevo cada vez, sino que funcionan una vez que se han constituido. De esa manera, se hace posible la representación mental de los objetos, su reconocimiento, su evocación y su relación. Por tanto, el sujeto al enfrentarse a realidades nuevas, para él desconocidas, por el proceso de asimilación (como se ha definido) puede entenderlas.

Acomodación

De una manera inversa, podemos definir la acomodación como el proceso por el que se modifica el ciclo asimilador, haciendo ajustes en los esquemas de la experiencia previa del sujeto, en función de los requerimientos de la realidad. La presión de la realidad muchas veces obliga al sujeto a hacer cambios en sus esquemas (construyendo nuevos, relacionando de otra manera los ya existentes, echando mano de más de uno) a fin de que se enfrente no de una manera sumisa y pasiva, sino de forma activa y, muchas veces, hasta creativa. De esta forma, se van superando las posiciones egocéntricas y, a la vez, se van logrando posiciones más acordes con la realidad. Se verá que tales funciones (asimilación y acomodación) siempre están permitiendo el intercambio entre sujeto y realidad y que, en la medida en que se van construyendo nuevos esquemas o estableciendo nuevas relaciones entre ellos o conjuntándose con otros, en esa misma medida se va logrando un intercambio cualitativamente mejor. Es decir, se va consiguiendo una mejor comprensión de lo que es la realidad

y, al mismo tiempo, se va logrando mejor conocimiento de sí mismo, como sujeto psicológico.

Adaptación

La adaptación puede definirse como el resultado del equilibrio entre la asimilación y la acomodación o sea un equilibrio en los intercambios entre el sujeto y los objetos (la realidad). En este sentido, puede considerarse la conducta adaptada a los requerimientos de la realidad como la manifestación observable del equilibrio entre asimilación y acomodación. Piaget propone que “la vida psicológica comienza con los intercambios funcionales, es decir, en el punto en que la asimilación no altera ya de modo físico químico los objetos asimilados, sino que los incorpora simplemente en las formas de actividad propia (y donde la acomodación modifica sólo esta actividad).” (Piaget, 1980, p. 18) De ahí que esta actividad rebase con mucho las posibilidades del organismo y conduzca al sujeto a un auténtico equilibrio total en función de obtener una verdadera comprensión de la realidad más allá de la simple supervivencia o de los cambios de carácter físico, químico o mecánico que suceden en un organismo vivo carente de inteligencia

Equilibrio

Aunque, en sentido estricto, el equilibrio parece más resultado que función, sin embargo Piaget lo concibe también como función. Sobre todo porque lo considera como un elemento que interviene constantemente tanto en la relación entre las funciones de asimilación y acomodación (cuya resultante es la adaptación), como en el proceso de construcción de esquemas y estructuras, en la medida en que se llega a comportamientos suficientes para la adaptación. De hecho llega a afirmar que el proceso de desarrollo está marcado por los logros de equilibrio, por la alteración del mismo (desequilibración, cuando el sujeto se expone a situaciones tales en las que se declara insuficiente para realizar adecuados intercambios con la realidad) y reequilibración (cuando el sujeto recupera la suficiencia en los intercambios). Entonces, parece que el equilibrio tiene precisamente la función de avance en el desarrollo de la inteligencia. Esto, a pesar de que se conciba a la misma inteligencia como el equilibrio hacia el cual tienden todos los procesos de adaptación (motriz y cognoscitiva). Para no omitir un intento de definición, el equilibrio puede definirse como la convergencia funcional entre asimilación y acomodación, de tal manera que más que imponerse una sobre la otra o contradecirse, se complementan suficientemente como para permitir la aparición de una conducta claramente adaptada a los requerimientos de la realidad.

Organización

La construcción de esquemas nuevos (gracias a la interiorización de operaciones y su transformación en operaciones simbólicas, reversibles), el establecimiento de relaciones nuevas entre los esquemas ya existentes, el recurso de más de un esquema en determinadas situaciones, van originando una estructura, gracias a su organización. A lo anterior nos referimos, pues, con este término: organización. Dicho de

otra manera, si la conducta expresa, manifiesta de forma observable la adaptación, la organización es su fundamento estructural, no observable, pero real. Sería difícil la anticipación de sucesos, la planeación previa de conductas diversas ante situaciones diversas, y aún el mismo pensamiento hipotético si se careciese de una organización que asegurara la consistencia de la experiencia. En este sentido, Piaget sostiene: “las operaciones se conciben así como agrupándose necesariamente en sistemas de conjunto, comparables a las “formas” de la teoría de la *Gestalt*, pero que, lejos de ser estáticas y dadas desde el principio, son móviles, reversibles y no se encierran en sí mismas, sino al término del proceso genético a la vez individual y social que las caracteriza.” (Piaget, 1980, p. 26)°

La construcción de la estructura formal de pensamiento mejora el funcionamiento intelectual del adolescente en muchos campos. Vamos a analizar brevemente algunos con la idea de resaltar los cambios cualitativos en relación con los procesos cognoscitivos propios del período de las operaciones concretas.

Procesos perceptuales

El lenguaje ya se ha incorporado al proceso perceptual y esto le permite, no sólo guiar el proceso, sino también apropiarse del sentido de los objetos. El chico desde hace tiempo que percibe la realidad más a través de su lenguaje que a través de sus ojos. Por otra parte, en la medida en que se ha ido enriqueciendo su experiencia con la transmisión social (gracias a la educación formal y no formal), y en la medida en que se ha ido incrementando su pensamiento en conceptos, el sujeto cuenta cada vez con más elementos interpretativos a fin de apropiarse mejor de la realidad. La percepción está dejando de ser ingenua, subordinada a la imposición de los estímulos y, después de algunas respuestas titubeantes, puede percibir acciones y relaciones en los objetos, así se va afianzando en un sistema de significados cada vez más rico y diverso para reconocer e interpretar realidades complejas. Vigotsky (1996), en este campo es elocuente cuando afirma: “La percepción verbalizada en el niño ya no está limitada al hecho de etiquetar las cosas con nombres. [...] El lenguaje adopta una función sintetizadora, que, a su vez, es también instrumental al lograr formas más complejas de percepción cognoscitiva” (p. 59).

Procesos atencionales

Igualmente, los procesos atencionales, beneficiados por la intervención del lenguaje y el sistema de significados, paulatinamente han dejado de subordinarse a las características físicas de los objetos, y han comenzado a responder a la guía de procesos voluntarios estrechamente ligados a los intereses, también en gestación. La atención, entonces, aparece un tanto más selectiva, más sostenida, más duradera y más acorde a las orientaciones subjetivas. En otras palabras, se han ido transformando en procesos psicológicos superiores. Ciertamente, la investigación que más ha abundado en los últimos años, acerca de los procesos atencionales y perceptuales, ha sido dentro del campo de la psicología cognitiva, aunque desde diferentes marcos explicativos (Jaume Roselló y Sánchez Cabaco, 2014). Sin embargo, atendiendo al desarrollo psicológico del sujeto, lo que sucede durante el período de la adolescencia, es la integración paulatina de la actividad psíquica en un sistema global de funcionamiento. Así pues, tanto la percepción como la atención se mueven dentro de

las dimensiones afectiva e intelectual que ciertamente están siendo poderosamente afectadas por el impacto socio cultural sobre un organismo fuertemente sacudido por la maduración (Sánchez *et al.*, 2011).

Formación de conceptos

Inicia la formación de conceptos en sentido estricto. Antes de esta etapa, el chico era capaz de clasificar, categorizar, etc., pero los conceptos como tales surgen a partir de la adolescencia. En este sentido, Vigotsky (1984), afirma: “Se trata de una formación cualitativamente nueva, que no puede reducirse a los procesos más elementales que caracterizan el desarrollo del intelecto en sus etapas tempranas. El pensamiento en conceptos es una nueva forma de actividad intelectual, un modo nuevo de conducta, un nuevo mecanismo intelectual” (p. 60). Nuevamente, la mediación del lenguaje desempeña un papel importante en la comprensión de la realidad, permitiendo la elaboración de significados cada vez más independientes de la imposición concreta de las características físicas que anteriormente permitieron procesos de clasificación, de categorización, de seriación y de orden. La formación de conceptos implica el descubrimiento de elementos esenciales que fundamentan la convicción de que algo es una cosa y no otra y que, a su vez, ayudan a una operación de carácter abstracto, trascendente. Comienza a tener sentido lo que antes simplemente eran definiciones que invitaban a aprenderse de memoria aunque fueran incomprensibles. El intercambio cultural por diferentes vías (orales, textuales, icónicas) va propiciando la comprensión de significados compartidos por los otros y, por tanto, la comunión de conceptos. Igualmente, va surgiendo una actitud de constante cuestionamiento sobre todo, muchas veces acompañada por una cierta pose de escepticismo que, al tratarse de un descubrimiento reciente del adolescente, lo asume como algo que le hace diferente ante los demás, sobre todo ante los adultos, a los que aún no se incorpora del todo, y ante los niños, de quienes aún no se desprende del todo.

Formación de intereses

Otro campo claramente afectado por el desarrollo intelectual es el de los intereses. Antes de esta etapa no puede afirmarse que el chico tenga intereses en sentido estricto. Por lo que se mueve, en la mayoría de los casos, es por la atracción. Para clarificarlo, recurramos a la conceptualización que sobre estos dos constructos hace Vigotsky. Él dice que la atracción se refiere a la fuerza del estímulo que se impone de tal manera al sujeto que difícilmente puede resistirse a responderle. Entonces, la atracción tiene que ver con el tipo de estímulo, con sus características, con el momento de su aparición, con el contexto. En una palabra, el llamado “locus de control” está claramente ubicado fuera del sujeto. En cambio, el interés se refiere a la orientación que el sujeto tiene hacia el estímulo. Por tanto, éste depende de su voluntad, de la interpretación y de la valoración que haga el sujeto acerca del estímulo. En otros términos, el “locus de control” está en el sujeto. Este mismo autor sostiene que el interés es producto de la internalización del sujeto y, por ello, forma parte de los procesos psicológicos superiores. Por tanto, la actividad psíquica que el sujeto despliega en el campo de los intereses, tiene tanto que ver con procesos intelectuales como con procesos afectivos. Un ejemplo, entre muchos que hay, es la aparición del verdadero interés por determinadas formas de vida. Lo anterior está relacionado con lo que técnicamente

denominamos “vocación” y que se relaciona tanto con maneras de vivir, como con maneras de trabajar, de ocuparse, etc. Independientemente de las coincidencias que se pudieran dar, en algunos casos, con los sueños infantiles, cuando propiamente se estructura el interés es durante la adolescencia, precisamente gracias a las estructuras, intelectuales y afectivas, que comienzan a incidir en las decisiones y, en general, en el comportamiento de la persona.

Proceso de memoria

Otro campo es la memoria, en el sentido de que consigue una internalización y una organización tal de los sucesos que le permiten encontrarles sentido y le facilitan su recuperación y su uso. Vigotsky (1984) en esto es claro cuando afirma: “El cambio principal en el desarrollo del adolescente consiste en el cambio inverso de las relaciones que existían entre el intelecto y la memoria en la edad escolar. Si en el niño el intelecto es función de la memoria, en el adolescente la memoria es función del intelecto” (p. 136). Menciona también que la memoria natural se convierte en memoria mediada y, por lo tanto, en mnemotécnica; descubre muchas maneras en qué basarse, como en los apuntes de clase, por ejemplo. Por ello, una vez que se libera del sostén de las imágenes, como sucede durante la niñez, la memoria comienza a apoyarse más en el lenguaje, en los conceptos, en el significado y tiene, de esa manera, mayor consistencia tanto en su almacenamiento como en su organización, recuperación y aplicación. Durante la adolescencia, prácticamente todas las estructuras mentales se constituyen en conceptos abstractos y, de esta manera, los procesos de memoria se entretajan en la urdimbre total del pensamiento. Vigotsky insiste en que “para el niño pensar significa recordar; en cambio, para el adolescente, recordar significa pensar. Su memoria se afecta tan poderosamente por la lógica, que recordar equivale a establecer y hallar relaciones lógicas; por tanto, reconocer es descubrir aquel elemento que la tarea exige que sea hallado.”

Proceso de aprendizaje

Otro campo es el del aprendizaje. Ya de por sí los planteamientos teóricos y los hallazgos empíricos de Piaget y su equipo proporcionaron fundamentos suficientes para postular un aprendizaje denominado “constructivo”, al igual que el conocimiento. De hecho, los procesos de asimilación y acomodación dan cuenta de la participación del sujeto y sus estructuras cognoscitivas, en relación con su interacción con cualquier objeto de conocimiento. Lo anterior dio pie para la conceptualización del aprendizaje significativo (Ausubel, 1976) que implica una relación dialéctica entre nuevos contenidos por aprender y la experiencia previa del aprendiz. El adolescente cada vez más está en posibilidades de superar un aprendizaje meramente mecánico o por repetición e ir llegando a un auténtico aprendizaje significativo, producto de la construcción. Al parecer, algunos de los postulados en educación adoptados por organismos internacionales (UNESCO, Acuerdos de Bolonia, 1999, por ejemplo), que se refieren al protagonismo del estudiante (la educación centrada en el estudiante y no en la disciplina ni en el docente), se fundan precisamente en la dinámica del desarrollo intelectual que se da durante la adolescencia de los sujetos. Llama la atención, sin embargo, que los giros que se están pretendiendo en el terreno didáctico únicamente sean planteados como “mayor responsabilidad y autosuficiencia de los

estudiantes” y “menor injerencia de los docentes,” dando por hecho que basta con el recurso de “nuevas metodologías” para que suceda lo anterior. El esperado “desarrollo intelectual” de los adolescentes implica el otro polo dialéctico de la socio cultura que propicie, favorezca y sostenga el desarrollo. La verdadera construcción del aprendizaje o, mejor, el logro de un auténtico aprendizaje significativo, además de exigir un nuevo tipo de interrelación (docente-discente), implica un replanteamiento de la manera de abordar los productos del conocimiento. Hasta el presente, los conocimientos de casi cualquier disciplina son propuestos al estudiante, sin considerar el ritmo y el nivel de su desarrollo intelectual y a partir de una lógica terminal a la cual llegaron los teóricos o los investigadores que le dieron cuerpo a dichos conocimientos. Se está confiando que el estudiante comience ahí en donde el científico ha concluido. La pregunta es si esto realmente es a lo que se refiere la pretensión de centrar la educación en el estudiante. También el otro recurso ahora frecuente es suponer que la riqueza innegable del potencial de la tecnología es suficiente como para asegurar la pretendida centralidad de la educación en el estudiante.

Proceso de resolución de problemas

Otro campo que se enriquece por el desarrollo intelectual del adolescente es el relacionado con la resolución de problemas. Es comprensible que la habilidad en la resolución de problemas se manifieste primeramente en problemas de tipo estructurado y tardíamente en problemas no estructurados. De lo anterior da cuenta ampliamente el conjunto de investigaciones reportadas por el grupo de Ginebra. En la resolución de problemas estructurados se va evidenciando el avance de los sujetos, que inicia con intentos surgidos notablemente de posiciones aún egocéntricas, hasta lograr un abordaje de los problemas claramente sistemáticos hasta conseguir el descubrimiento de principios o leyes que explican al fenómeno en cuestión (Inhelder y Piaget, 1976). En algunos estudios se ha podido corroborar el uso cada vez más frecuente, y cada vez más eficaz, de estrategias en la resolución de problemas, sobre todo de tipo abstracto, entre adolescentes (Espinosa, M. V., Ramírez, M. J., & Ovando, M. G., 2007; García Lora, R., & Villalonga González, M. 2006). Uno de los factores que se han relacionado con el desarrollo de estrategias de resolución de problemas ha sido el entrenamiento *ex profeso* para este fin, como los talleres implementados durante un tiempo significativo, por ejemplo. Lo que ciertamente puede sostenerse es que todos los procesos, o campos de aplicación de procesos intelectuales, parten del desarrollo global del sistema estructurado de la inteligencia.

Conclusiones

El efecto manifiesto del desarrollo intelectual durante la adolescencia se nota en la mejoría cualitativa de su funcionamiento, prácticamente en todos los campos: atención, percepción, memoria, aprendizaje, construcción de conceptos, intereses, resolución de problemas... Un mejor funcionamiento en algún proceso en particular, implica desarrollo en el sistema estructurado de la inteligencia, aunque esto no quita que gracias a la frecuencia de algunas actividades del sujeto, algún proceso específico se vea beneficiado de una manera especial. Los procesos intelectuales poco a poco se van transformando cualitativamente debido a la estructuración, cada vez más compleja y más organizada y mejor integrada, de todo el sistema de la inteligencia,

aunque, gracias a la especialización del sujeto, algunos campos evidencien más altos niveles de equilibrio y otros no los consigan del todo. Durante la adolescencia se van dando los avances más rápidos en este proceso de desarrollo, aunque los equilibrios tardan aún en manifestarse.

Resumen

1. El punto de partida de la psico-génesis de la actividad intelectual la encontramos en las estructuras primitivas del equipamiento biológico del organismo, específicamente en el sistema reflejo. Dada su situación anatómico funcional puede afirmarse entonces que tanto la estructura como la función tienen una clara unidad de origen. Sin embargo, también es innegable que la estructura se va transformando en la medida que se desarrolla y, en este sentido, va permitiendo una actividad cada vez de mejor calidad y con mejores potencialidades adaptativas.
2. Desde el punto de vista psicológico, la asimilación puede definirse como la incorporación de la realidad a la experiencia previa del sujeto.
3. De una manera inversa, podemos definir la acomodación como el proceso por el que se modifica el ciclo asimilador, haciendo ajustes en los esquemas de la experiencia previa del sujeto, en función de los requerimientos de la realidad.
4. La adaptación puede definirse como el resultado del equilibrio entre la asimilación y la acomodación, o sea, un equilibrio en los intercambios entre el sujeto y los objetos (la realidad). En este sentido puede considerarse la conducta adaptada a los requerimientos de la realidad como la manifestación observable del equilibrio entre asimilación y acomodación.
5. El equilibrio puede definirse como la convergencia funcional entre asimilación y acomodación, de tal manera que más que imponerse una sobre la otra o contradecirse, se complementan suficientemente como para permitir la aparición de una conducta claramente adaptada a los requerimientos de la realidad.
6. La construcción de esquemas nuevos (gracias a la interiorización de operaciones y su transformación en operaciones simbólicas, reversibles), el establecimiento de relaciones nuevas entre los esquemas ya existentes, el recurso de más de un esquema en determinadas situaciones, van originando una estructura, gracias a su organización. A lo anterior nos referimos, pues, con este término: organización.
7. El lenguaje ya se ha incorporado al proceso perceptual y esto le permite, no sólo guiar el proceso, sino también apropiarse del sentido de los objetos. Por otra parte, en la medida en que se ha ido enriqueciendo su experiencia con la transmisión social (gracias a la educación formal y no formal), y en la medida en que se ha ido incrementando su pensamiento en conceptos, el sujeto cuenta cada vez con más elementos interpretativos a fin de apropiarse mejor de la realidad.
8. Igualmente los procesos atencionales, beneficiados por la intervención del lenguaje y el sistema de significados, paulatinamente han dejado de subordinarse a las características físicas de los objetos, y han comenzado a responder a la guía de procesos voluntarios estrechamente ligados a los intereses, también en gestación. La atención, entonces, aparece un tanto más selectiva, más sostenida, más duradera y más acorde a las orientaciones subjetivas. En otras palabras, se han ido transformando en procesos psicológicos superiores.

9. Inicia la formación de conceptos en sentido estricto. Antes de esta etapa, el chico era capaz de clasificar, categorizar, etc., pero los conceptos como tales surgen a partir de la adolescencia. En este sentido, Vigotsky afirma: “Se trata de una formación cualitativamente nueva, que no puede reducirse a los procesos más elementales que caracterizan el desarrollo del intelecto en sus etapas tempranas. El pensamiento en conceptos es una nueva forma de actividad intelectual, un modo nuevo de conducta, un nuevo mecanismo intelectual.
10. Los intereses pueden definirse como tendencias dinámicas integrales que determinan la estructura de la orientación del comportamiento. Tales tendencias, aunque están fundamentadas en la situación del organismo y en su proceso madurativo, sin embargo se van transformando y desarrollando con base en la necesidad de adaptarse al medio circundante y, en primer lugar, al medio social. Por lo cual, es claro que los intereses propiamente dichos solamente se estructuran a partir de la adolescencia.
11. Durante la adolescencia, prácticamente todas las estructuras mentales se constituyen en conceptos abstractos, y de esta manera los procesos de memoria se entretrejen en la urdimbre total del pensamiento. Vigotsky (1984) insiste en que “para el niño pensar significa recordar; en cambio, para el adolescente, recordar significa pensar. Su memoria se afecta tan poderosamente por la lógica, que recordar equivale a establecer y hallar relaciones lógicas; por tanto, reconocer es descubrir aquel elemento que la tarea exige que sea hallado” (p. 36).
12. Gracias al desarrollo intelectual del adolescente, puede llegarse al logro de un aprendizaje significativo, producto de la construcción a partir de la relación dialéctica entre contenidos nuevos y experiencias previas. En todo este proceso intervienen funciones, cada vez mejores, de asimilación y acomodación. El aprendizaje, al transformarse en significativo, se aleja cada vez más de un simple aprendizaje mecánico y sin sentido.
13. En la resolución de problemas estructurados se va evidenciando el avance de los sujetos, que inicia con intentos surgidos notablemente de posiciones aún egocéntricas, hasta lograr un abordaje de los problemas claramente sistemáticos hasta conseguir el descubrimiento de principios o leyes que explican el fenómeno en cuestión.



**IMPLICACIONES
DEL DESARROLLO INTELECTUAL
EN EL COMPORTAMIENTO
DEL ADOLESCENTE**

13

Algunos autores consideran que el comportamiento humano es dirigido casi exclusivamente por la dimensión afectiva. En esta postura pueden ubicarse la mayoría de los psicoanalistas. Otros suponen que es el medio ambiente, con su condicionamiento implacable, el que ocasiona todos los comportamientos, los incrementa, los mantiene, los disminuye o los elimina. Otros suponen que los procesos intelectuales son los que predominan en el comportamiento y que son éstos lo que lo hacen humano. Piaget (1980), convencido de que la conducta humana está constituida por dos componentes, uno intelectual y otro afectivo, sostiene:

La vida afectiva y la vida cognoscitiva, aunque distintas, son inseparables. Lo son porque todo intercambio con el medio supone a la vez una estructuración y una valoración, sin que por eso sean menos distintas, puesto que estos dos aspectos de la conducta no pueden reducirse el uno al otro. Es así como no se podría razonar, incluso en matemáticas puras, sin experimentar ciertos sentimientos, y como, a la inversa, no existen afecciones que no se hallen acompañadas de un mínimo de comprensión o de discriminación. Un acto de inteligencia supone, pues, una regulación energética interna (interés, esfuerzo, facilidad, etc.) y una externa (valor de las soluciones buscadas y de los objetos a los que se dirige la búsqueda), pero ambas regulaciones son de naturaleza afectiva y comparables a todas las demás regulaciones del mismo orden". (p. 16)

Con base en esta premisa, uno de los campos paralelamente afectados por el desarrollo intelectual indudablemente es el afectivo. Pero ninguno de los demás campos del comportamiento escapa a este influjo. Sin embargo hay que reconocer que la investigación en el desarrollo intelectual del adolescente en muchas ocasiones reduce su importancia a las relaciones que establece con el ámbito educativo. El desarrollo intelectual permite al adolescente un comportamiento más socializado, menos egocéntrico. Poco a poco se toma conciencia de que la visión que se tiene de las cosas no es la única ni la más correcta. El pensamiento se socializa. Se está en posibilidades de reconocer las diferentes perspectivas de la realidad, de buscar la integración de las mismas de tal manera que se vaya consiguiendo una mejor comprensión de la realidad, más objetiva. Nos vamos a ocupar de dos campos fuertemente afectados por el desarrollo intelectual: la construcción de valores (y su jerarquización) y el jui-

cio moral. Ciertamente se involucran otras dimensiones del comportamiento, como son la afectiva y la social, pero juega un papel protagónico el desarrollo intelectual.

La construcción de valores

Con toda intención hemos utilizado la expresión “construcción de valores”, para recortar el aspecto de este tema y enmarcarlo dentro del desarrollo psicológico del adolescente. No es de nuestra competencia hacer un tratado sobre los valores, pero al menos es indispensable que precisemos de qué estamos hablando y cuál es el papel que juega el sujeto psicológico en este asunto.

En primer lugar, podemos identificar al menos cinco enfoques en el tratamiento de los valores: el naturalista, el objetivista, el subjetivista, el sociológico y el psicológico. El primer enfoque defiende como valor los aspectos positivos que se derivan de la propia naturaleza y que proporcionan al ser humano una vida suficientemente satisfactoria. En este sentido, hay coincidencia con algunos planteamientos de los biólogos quienes sostienen, por una parte, que el organismo humano está suficientemente dotado para sobrevivir y adaptarse y, por otro, que su mismo equipamiento biológico le proporciona una sensibilidad tal que experimenta la necesidad como un estado displacentero y su satisfacción, como placentero. Lo que quiere decir que naturalmente se identifica como valor todo aquello que le resulte placentero y como no valor, lo que le resulte displacentero. El segundo enfoque defiende que el valor es una realidad *a priori*, independiente del sujeto, pero se le impone a éste como “imperativo categórico” a fin de posibilitar la vida en común. En cambio, el enfoque subjetivista sostiene que los valores son producto del propio sujeto, gracias a su sensibilidad. El enfoque sociológico defiende que los valores son producto social. Desde el punto de vista psicológico, en particular el sostenido por Piaget, los valores son construidos gracias a la interacción del sujeto con su medio social, es decir, gracias a la interacción del sujeto con los otros. En este sentido, se defiende que el valor es el resultado de un proceso psicogenético, en el que entran en juego tanto dimensiones de tipo intelectual, de tipo afectivo emocional como de tipo social y conductual. De ahí que ha sido posible identificar diferentes etapas en este proceso. Para entender lo que sucede durante la adolescencia, en cuanto a la construcción de valores, basta con que consideremos las etapas del desarrollo intelectual (de operaciones concretas y de operaciones formales) y del desarrollo afectivo (de afectos normativos y de afectos ideales).

En segundo lugar, podemos precisar que el adolescente inicia esta etapa ya con algunos valores construidos e incluso con una cierta jerarquía de los mismos, aunque aún no sea suficientemente consistente. Puesto que la construcción de valores, en lo que se refiere al sujeto, depende en gran medida de las funciones de asimilación y de adaptación, se entenderá que tales funciones se van afinando cualitativamente, en la medida que se van construyendo esquemas intelectuales más potentes, versátiles y suficientes para abordar aspectos más complejos de la realidad, comprenderlos y adaptar más adecuadamente sus sistemas de respuestas, para conseguir equilibrios más estables.

En tercer lugar, puede sostenerse que en la construcción de nuevos valores y en una cierta jerarquización de los mismos, intervienen tanto la toma de consciencia de los valores impuestos como de la posibilidad de una visión personal de mayor proyección. En ambas situaciones es determinante el desarrollo intelectual que se va operando durante este período de la vida. Aunque los valores también resultan de la interacción entre el sujeto y su medio social, su construcción se ajusta a la dinámica

del desarrollo intelectual y afectivo. Por tanto, se va de lo concreto a lo abstracto, de lo inmediato a lo trascendente. Y, de acuerdo con los planteamientos de Vigotsky, de lo social a lo psicológico, es decir, del medio social al sujeto y, una vez que se internalizan, se transforman en valores autónomos.

Uno de los intereses que comienza a manifestar el adolescente es por las preguntas fundamentales de la filosofía, aunque no necesite haber pasado por una formación académica al respecto. Dos cosas se evidencian con este suceso: una, el inicio del pensamiento formal que implica la independencia de las ataduras del espacio y del tiempo, de lo concreto, de lo inmediato, de lo real; otra, la pugna por entender el mundo al que, definitivamente, se tiene que ir incorporando y, al mismo tiempo, la angustia por entenderse a sí mismo a fin de sentirse seguro en esta incursión. Este despertar a las preguntas filosóficas no necesariamente se manifiesta en la formulación verbal de las mismas, de forma oral o escrita, sino que la mayoría de las veces se demuestra en las formas más incomprensibles de comportamiento: desde la pose retadora y polémica ante todo, hasta la actitud de desgano y de aparente pereza casi total (Bustamante, 2008).

Pues bien, los valores son uno de los tópicos de la filosofía que comienzan a ser objeto de sus pensamientos y de sus discusiones. La seguridad en los juicios de sus padres y hasta de sus maestros que hasta hacía poco tiempo le mantuvieron indiferente ante muchas cosas, comienza a transformarse. Ahora casi todo lo pone en tela de juicio, más aún, cuando entre sus iguales se encuentra con una gran variedad de criterios para valorarlo todo (Steinfath, 2014). Después de periodos de escepticismo poco a poco va estableciendo una cierta jerarquía en estas valoraciones, no necesariamente con clara conciencia y menos con estabilidad suficiente, pero éste es el principio de una construcción que le permitirá incorporarse a la vida adulta con alguna aprobación. A fin de que se logre una adecuada inserción del adolescente a la vida adulta, resulta indispensable que haya construido una jerarquía de valores con cierta estabilidad y consistencia, de tal manera que él mismo se considere confiable en su comportamiento y así tenga la seguridad de que la sociedad le incorporará en su seno con la misma confianza (Fabelo Corzo, 2004). Lo anterior no quiere decir que se haya logrado una jerarquización inamovible de valores, ni que se hayan construido valores eternos y universales, pero al menos que se tiene suficiente conciencia de que se cuenta con un conjunto de convicciones que le permitirán vivir con equilibrios personales y sociales.

El juicio moral

Construidos algunos valores, es previsible qué tipo de razonamientos se utilizarán a fin de juzgar algunos comportamientos humanos, algunos hechos, algunas normas, etc. También en este terreno, con el que tiene mucho que ver el desarrollo intelectual, entra en juego el desarrollo afectivo y por ello es posible la construcción de valores. Se ha sostenido, y con razón, en la investigación en este ámbito, que para el desarrollo del juicio moral es indispensable el desarrollo intelectual, pero no suficiente. Lo anterior, porque hay muchos casos de contraste entre las personas: sujetos de un alto nivel de desarrollo intelectual, pero con juicios de tipo moral de niveles casi primitivos (Retuerto *et al.*, 2004).

Piaget puso las bases para la investigación sobre el desarrollo del juicio moral. En sus estudios exploratorios consigue establecer dos grandes etapas (heterónoma, autónoma) pasando por un período transitorio. La primera etapa se caracteriza por

su egocentrismo y la segunda por su acercamiento a una visión más socializada, descentrada. En un principio se percibe la norma como impuesta por los adultos y, por tanto, el niño se subordina y adopta los juicios de los adultos. Después va identificando que es posible acordar las reglas entre los iguales e incluso pueden modificarlas. Sin embargo, quien consigue establecer claramente las etapas y los períodos dentro del proceso de desarrollo del juicio moral es Lawrence Kohlberg (1981). El siguiente cuadro recopila sintéticamente los hallazgos de este investigador:

NIVELES	ESTADIOS	DESCRIPCIÓN
Pre convencional	1. Orientación moral de premio y castigo	El niño no puede considerar dos puntos de vista en un asunto moral. Acepta la perspectiva de la autoridad y responde más a las consecuencias de la acción que a la intención.
	2. Moral hedonista ingenua	Se hace conciencia de que pueden existir distintos puntos de vista en un asunto moral. La satisfacción de sus propias necesidades juega un papel determinante en el juicio. Inicia la reciprocidad.
Convencional	3. Moral de concordancia interpersonal	El buen comportamiento es el que es aprobado por los demás. La conducta adecuada es la que es considerada como deseable dentro de la sociedad en la que se vive.
	4. Moral de orden social	Se reconoce el sentido de la ley como expresión de la voluntad social para mantener el orden.
Post convencional	5. Moral jurídica	Se reconoce al derecho como la base de la moralidad. Se reconoce también la perfectibilidad de las leyes con base en el acuerdo social.
	6. Moral fundada en principios éticos universales	Se reconoce que la base para juzgar las acciones humanas son los principios éticos universales; por tanto, fundados en la naturaleza humana, trascendiendo cualquier peculiaridad cultural o de raza o de tiempo.

En resumen, el primer nivel es el de una moral “pre-convencional”, cuando la persona decide de acuerdo con sus propios intereses y riesgos. Dentro de este nivel, la distinción entre las dos etapas corresponde al progreso de la descentración social. Este avance se manifiesta en la etapa 2 y se usa con el fin de maximizar el beneficio personal al evitar sanciones y posibles represalias.

En el segundo nivel de desarrollo moral, según Kohlberg, es la lógica del grupo la que predomina y la moral se convierte en “convencional”. Una vez más, se distinguen dos etapas. En la etapa 3, el grupo de referencia es el grupo más cercano: la familia, la red de conocidos o amigos; el objetivo ahora es cumplir las expectativas

interpersonales; en consecuencia, la lealtad a sus familiares, los sentimientos y los valores de intercambio, el acuerdo entre las personas y la confianza mutua se están convirtiendo en criterios clave para evaluar el comportamiento social. En la etapa 4 se extienden estas consideraciones a nivel de toda la sociedad, lo que produce una adhesión conformista con las reglas de la sociedad, con el sistema legal y la justicia en su conjunto, para el buen funcionamiento de la sociedad garantizando así el bien entre los individuos.

El tercer nivel, “post-convencional”, tiene como criterio las normas colectivas. En la etapa 5, parece que las normas del sistema social deben ser coordinadas con la evaluación de los puntos de vista individuales, de tal manera que el buen funcionamiento del sistema social produce el bienestar de los individuos. La mayoría de las leyes vigentes en una sociedad determinada aparecen como relativas, como ajustables, en lugar de percibirse como intocables. El equilibrio entre las opiniones individuales y colectivas se logra en esta etapa, adhiriéndose al principio del contrato social basado en la decisión de la mayoría. Pero cuando los criterios legales se oponen a los criterios morales, las decisiones son difíciles aún en la fase 5. En cambio, en la etapa 6, el individuo se adhiere expresamente a los principios morales que considera fundamentales, tanto a nivel personal como a nivel universal. Ejemplos de lo anterior pueden ser la preservación de la vida, la igualdad entre las personas, el respeto a las creencias, la lucha contra la opresión, etc. Los sujetos que basan en estos principios sus razonamientos para juzgar los actos humanos, por supuesto, serán una minoría.

A pesar de la lógica del modelo seguido, tanto por Piaget como por Kohlberg, las investigaciones posteriores han enfatizado la variabilidad en las edades de los sujetos al ubicarse en una u otra etapa. Lo anterior puede ser atribuible a muchos factores contextuales, pero se mantiene el orden de logro en el proceso (Lehall *et al.*, 2000).

De acuerdo con las investigaciones de Kohlberg (1981), en México, entre las personas de 16 años de edad, predominan los juicios (razonamientos) morales ubicables en los estadios 3 y 4 (en el nivel convencional, estadios de moral de concordancia interpersonal y moral de orden social). En pocos individuos aparecen razonamientos del nivel post convencional, estadio 5 (de moral jurídica). Como se ha dicho anteriormente, para que se desarrolle el juicio moral es necesario el desarrollo intelectual, pero no es suficiente. Lo anterior se ilustra con las siguientes referencias:

Se realizó un estudio para describir el desarrollo de la voluntad de perdonar en los adolescentes, como resultado de siete factores situacionales: posibilidad de venganza, anulación de consecuencias perjudiciales, disposición a perdonar a padres y a amigos cercanos, proximidad social con el delincuente, intención de daño y ofrecimiento de excusas. La anulación de consecuencias perjudiciales fue el factor más fuerte; enseguida, la intención de daño; y finalmente, la disposición a perdonar a padres y a amigos cercanos. (Girard, M. & Mullet, E., 2012). Aunque ciertamente el propósito de la investigación se aclara desde el principio (describir), el título del artículo se refiere simplemente al desarrollo del esquema del perdón. Parece una buena intención, pero lo que se consigue realmente es sólo describir y cuantificar en qué factor coinciden más las opiniones de los sujetos entrevistados, y no en establecer el desarrollo en sentido estricto de dicho esquema. Sin embargo, queda claro que aún está lejos de fundamentarse el perdón en principios éticos universales.

La convicción moral predice la tolerancia interpersonal en los adultos, pero su papel en los niños y adolescentes no se entiende tan bien. Al menos esto puede afirmarse con base en el estudio realizado por Wright (2010), quien midió la

convicción moral en relación con diferentes asuntos a lo largo de dos dimensiones separadas –cognitiva y afectiva– en niños y adolescentes (grado 4 al 12). Los resultados mostraron que, al igual que los adultos, cuando los niños y adolescentes ven un problema, es previsible el malestar entre grupos de creencias divergentes. Pero para los adolescentes las convicciones morales jugaron un papel determinante en el malestar. Uno pudiera esperar que la tolerancia ante lo divergente fuera posible, precisamente gracias a las convicciones morales. Sin embargo, parece que no es suficiente una convicción moral para que se toleren las diferencias. Más aún, es claro que aún se razona más dentro de lo convencional.

Los estudios que se han realizado sobre el desarrollo del juicio moral, permiten sostener que la adolescencia es una etapa decisiva en este proceso, precisamente por las incertidumbres conceptuales propias de la edad como por las dificultades en el comportamiento y la transgresión de las normas sociales (Musitu, Buelga, Cava y Lila, 2001). De hecho, el análisis del auto-concepto durante la adolescencia y la teorización sobre la construcción de la identidad (Bariaud, 1997; Bosma, 1994; Erikson, 1974; Kroger, 1993), han destacado la importancia, al menos en algunos adolescentes, del cuestionamiento de las normas construidas durante la infancia. Este cuestionamiento parece conducir a compromisos ideológicos renovados y a elecciones verdaderamente personales de comportamiento. El cambio de identidad está ligado a la experimentación adolescente en el funcionamiento social y, por tanto, a los riesgos propios de los contextos que pueden inducir una dinámica evolutiva de exploración socialmente determinada, aunque sea difícil de predecir. En realidad, es en el contexto de una evolución dinámica donde el desarrollo del juicio moral adquiere sentido.

Conclusión

El desarrollo intelectual se integra dentro del desarrollo global del psiquismo y, en algunos casos, vertebra los diferentes procesos de tal manera que asegura un comportamiento cercano a la equilibración. Dada la tendencia del desarrollo (cada vez hacia una mejor organización, una mejor integración, un mejor equilibrio y una mejor adaptación), en particular el desarrollo intelectual permitirá una mejor inserción del adolescente al mundo de los adultos. Esto implica el desarrollo de un pensamiento formal para que se pueda responder a los requerimientos de un papel social más demandante como es el de papel adulto. Entre las exigencias de una sociedad adulta está el tener una jerarquía de valores y suficiente capacidad de juicio para evaluar el comportamiento humano. Esto no se aprende simplemente por transmisión social, sino que implica el desarrollo de un tipo especial de pensamiento que es el llamado juicio moral.

Resumen

1. El desarrollo intelectual permite al adolescente un comportamiento más socializado, menos egocéntrico. Poco a poco se toma conciencia de que la visión que se tiene de las cosas no es la única ni la más correcta. El pensamiento se socializa. Se está en posibilidades de reconocer las diferentes perspectivas de la realidad, de buscar la integración de las mismas de tal manera que se vaya consiguiendo una mejor comprensión de la realidad, más objetiva.

2. Podemos identificar al menos cinco enfoques en el tratamiento de los valores: el naturalista, el objetivista, el subjetivista, el sociológico y el psicológico.
3. El primer enfoque defiende como valor los aspectos positivos que se derivan de la propia naturaleza y que proporcionan al ser humano una vida suficientemente satisfactoria.
4. El segundo enfoque defiende que el valor es una realidad *a priori*, independiente del sujeto, pero se le impone a éste como “imperativo categórico” a fin de posibilitar la vida en común.
5. El tercer enfoque, subjetivista, sostiene que los valores son producto del propio sujeto, gracias a su sensibilidad.
6. El cuarto enfoque, el sociológico, defiende que los valores son producto social.
7. Desde el punto de vista psicológico, en particular el sostenido por Piaget, los valores son construidos gracias a la interacción del sujeto con su medio social, es decir, gracias a la interacción del sujeto con los otros. En este sentido, se defiende que el valor es el resultado de un proceso psicogenético, en el que entran en juego tanto dimensiones de tipo intelectual, de tipo afectivo emocional, como de tipo social y conductual.
8. Los valores establecidos por los padres durante la niñez son replanteados durante la adolescencia después de pasar por un período de escepticismo o de franco rechazo, hasta llegar a una cierta jerarquía de valores aunque no sea aún tan consistente y definitiva.
9. En la construcción de los valores y en su jerarquización intervienen tanto el desarrollo intelectual como el desarrollo afectivo. Lawrence Kohlberg, basándose en los planteamientos de Piaget, estableció las etapas del desarrollo del juicio moral.
10. El primer nivel es el de una moral “pre-convencional”, cuando la persona decide de acuerdo con sus propios intereses y riesgos. Dentro de este nivel, la distinción entre las dos etapas corresponde al progreso de la descentración social. Este avance se manifiesta en la etapa 2 y se usa con el fin de maximizar el beneficio personal al evitar sanciones y posibles represalias.
11. En el segundo nivel de desarrollo moral, según Kohlberg, es la lógica del grupo la que predomina y la moral se convierte en “convencional”. Una vez más, se distinguen dos etapas. En la etapa 3, el grupo de referencia es el grupo más cercano: la familia, la red de conocidos o amigos; el objetivo ahora es cumplir las expectativas interpersonales; en consecuencia, la lealtad a sus familiares, los sentimientos y valores de intercambio, el acuerdo entre las personas y la confianza mutua se están convirtiendo en criterios clave para evaluar el comportamiento social. En la etapa 4 se extienden estas consideraciones a nivel de toda la sociedad, lo que produce una adhesión conformista con las reglas de la sociedad, con el sistema legal y la justicia en su conjunto, para el buen funcionamiento de la sociedad garantizando así el bien entre los individuos.
12. El tercer nivel, “post-convencional”, tiene como criterio las normas colectivas. En la etapa 5, parece que las normas del sistema social deben ser coordinadas con la evaluación de los puntos de vista individuales, de tal manera que el buen funcionamiento del sistema social produce el bienestar de los individuos. La mayoría de las leyes vigentes en una sociedad determinada aparecen como relativas, como ajustables, en lugar de percibirse como intocables. El equilibrio entre las opiniones individuales y colectivas se logra en esta etapa, adhiriéndose al principio del contrato social basado en la decisión de la mayoría. Pero cuando los criterios legales se oponen a los criterios morales, las decisiones

son difíciles aún en la fase 5. En cambio, en la etapa 6, el individuo se adhiere expresamente a los principios morales que considera fundamentales, tanto a nivel personal como a nivel universal. Ejemplos de lo anterior pueden ser la preservación de la vida, la igualdad entre las personas, el respeto a las creencias, la lucha contra la opresión, etcétera.

13. De acuerdo con las investigaciones de Kohlberg, en México, entre las personas de 16 años de edad, predominan los juicios (razonamientos) morales ubicables en los estadios 3 y 4 (en el nivel convencional, estadios de moral de concordancia interpersonal y moral de orden social). En pocos individuos aparecen razonamientos del nivel post convencional, estadio 5 (de moral jurídica).
14. Los estudios que se han realizado sobre el desarrollo del juicio moral, permiten sostener que la adolescencia es una etapa decisiva en este proceso, precisamente por las incertidumbres conceptuales propias de la edad como por las dificultades en el comportamiento y la transgresión de las normas sociales.

**EL EGOCENTRISMO
Y SU FUNCIÓN EN EL DESARROLLO**

14

En el lenguaje vulgar es frecuente que se utilicen como sinónimos los términos “egocentrismo” y “egoísmo”. Pero lo único que tienen en común estas dos palabras compuestas es la raíz “ego”. Sin duda que es por ello que se presten a que se les confunda como sinónimas. El egoísmo, según el *Diccionario de Psicología* de Merani, “hace referencia a un sistema de filosofía y ética social basado en la premisa de que el principal motivo que subyace en toda moralidad o conducta es en último término el propio interés. La característica del individuo que con sus actos y pensamientos muestra e ilustra la práctica del egoísmo.” En cambio, el egocentrismo es un término utilizado por Piaget para referirse a la génesis del conocimiento en los individuos. De hecho, para ser más precisos, se tendría que hablar siempre de egocentrismo-descentración, para que quede claro que el camino que sigue la génesis del conocimiento es precisamente del sujeto al objeto, de la subjetividad a la realidad. Y ni siquiera basta con el uso de esos dos términos para pretender comprender todo el proceso. De ahí la necesidad de dedicarle un apartado especial a este fenómeno. Primero vamos a plantear la cuestión a partir de las hipótesis de Piaget. Luego vamos a analizar las diferencias que sobre este asunto resaltó Vigotsky. Después, vamos a ocuparnos de fundamentar el sentido que tiene el egocentrismo en todo el proceso de desarrollo y, en particular, en la adolescencia. Finalmente, vamos a justificar la permanencia de un egocentrismo, aunque sea atenuado, hasta el final del ciclo vital de la persona.

La propuesta de Piaget

El recién nacido vive:

[...] una indiferenciación inicial entre un objeto o el otro y las propias actividades, seguido de una descentración en el sentido de la objetividad y la reciprocidad. Ya en el plano sensoriomotor el lactante comienza por no saber disociar lo que corresponde a sus acciones y lo que pertenece a los objetos o a las personas exteriores: en primer lugar, vive en un mundo sin objetos permanentes exteriores, sin la conciencia de un yo o de una subjetividad interiores; luego, mediante una serie de descentraciones resultantes de la coordinación progresiva de las acciones, logra diferenciar a su yo y situar su cuerpo en un

universo organizado espacial y causalmente, compuesto de objetos permanentes y personas semejantes a él mismo (Piaget, 1972, p. 288).

La aventura del conocimiento comienza con un “egocentrismo” sin “ego”, puesto que aún no se tiene conciencia de un yo o de una subjetividad a la que se contraponga una objetividad. Lo que se enfatiza con esto es que el punto de arranque es el propio cuerpo, pero sin reconocerlo aún como tal. De hecho, dentro de estas primeras experiencias de contacto, y gracias a ellas precisamente, es como se va iniciando una lenta e imperfecta (en un principio) “descentración en el sentido de la objetividad y la reciprocidad.” Durante esta primera forma de experimentar el egocentrismo el bebé comienza por experimentarse a sí mismo, pero sin total conciencia de saberse diferente al estímulo que provoca la sensación. Por ejemplo, cuando comienza a succionar el pezón materno lo que experimenta son sus labios y, tardíamente, descubre el pezón como un objeto. La génesis del conocimiento, que se va dando claramente como una auténtica construcción de lo real, sigue la ruta del sujeto hacia el objeto y, en este proceso, se va dando una doble construcción: el sujeto se construye como tal a la vez que el objeto igualmente se construye como tal.

Al aparecer la función simbólica, el lenguaje, la representación y los intercambios con los semejantes, este universo se expande en proporciones imprevistas y se hace necesaria una nueva construcción. En esta segunda situación, reaparece entonces el egocentrismo en un nuevo plano y en la forma de una indiferenciación relativa inicial entre el punto de vista propio y el de los otros, así como una indiferenciación relativa entre lo subjetivo y lo objetivo (Piaget, 1972, p. 288).

A partir de este momento parece que adquiere mejor sentido el egocentrismo, ya que ahora sí hay conciencia de un ego, aunque sean aún imprecisas las fronteras entre lo subjetivo y lo objetivo, y aunque no se pueda diferenciar el punto de vista propio y el punto de vista de los demás. La función simbólica viene a revolucionar notablemente tanto la representación de la realidad como la manera de interactuar con ella: al salir de sí mismo se ha ido elaborando paulatinamente todo un sistema de intermediación con el objeto que, de alguna manera, facilita su apropiación. Esta descentración intermedia permite al niño pensar más objetivamente en las vinculaciones que corresponden a las clases, las relaciones y los números. Éstas son unas de las primeras formas que el sujeto tiene para organizar la realidad y facilitar su comprensión.

“Con la nueva expansión del universo que provoca la elaboración del pensamiento formal, se manifiesta en primer lugar una tercera forma del egocentrismo que precisamente marca uno de los caracteres más o menos constantes de la adolescencia, hasta la nueva descentración ulterior que hará posible los inicios reales del trabajo adulto” (Piaget, 1972, p. 288). Durante este período del desarrollo es común que aparezca “una indiferenciación relativa entre su propio punto de vista como individuo llamado a construir un programa de vida y el punto de vista del grupo que trata de reformar. [...] El egocentrismo propio de la adolescencia se pone de manifiesto por la presencia de una especie de mesianismo de una naturaleza tal que las teorías mediante las cuales se representa al mundo se centran en la actividad reformadora que se siente llamado a desempeñar en el futuro” (Piaget, 1972, p. 288). Puede notarse ya una gran diferencia entre el egocentrismo, prácticamente cerrado en sí mismo, de los dos primeros años de la vida y el peculiar egocentrismo propio de la adolescencia, en el que se notan varias características: por una parte, el denominado “mesianis-

mo” en el que se resalta un desbordado poder del pensamiento al grado de que el adolescente parece convencido de que la mejoría del mundo depende de él; y por otra, la indiferenciación entre sus convicciones y las convicciones del grupo al que pertenece. Es claro que el desarrollo del pensamiento se orienta hacia la realidad objetiva, pero necesitará del proceso de descentración que implica la subordinación del progreso del conocimiento a una constante remanipulación de las diferentes perspectivas. Dicho de otra manera, la conquista de la objetividad se va a ir dando gracias a una reorganización de las perspectivas, en la medida en que se reconozca que la certeza no está toda en alguna de ellas, sino que es indispensable la coordinación de las mismas y, de esa manera, se va asegurando más cercanía a la objetividad. En esta conquista, el pensamiento formal juega un papel importantísimo y, una de las mejores estrategias de ir consiguiendo la descentración es la confrontación del propio pensamiento con el pensamiento de los demás, es decir, la discusión y el trabajo en equipo y la toma de acuerdos. Esta reflexión Piaget la culmina con una afirmación contundente: “Para resolver este problema nos parece indispensable invocar, junto al florecimiento del pensamiento formal, la indiferenciación relativa del sujeto y el objeto que en este nuevo plano acompaña a su aparición y luego la descentración laboriosa y lenta que sólo se presentan con colaboraciones sociales y con la sumisión progresiva a un trabajo efectivo” (Piaget, 1972, p. 291).

La propuesta de Vigotsky

Las discrepancias con los planteamientos de Piaget en relación con el lenguaje y el pensamiento, permiten a Vigotsky (1981), proponer la siguiente hipótesis: “el egocentrismo es una etapa de transición en la evolución que va del lenguaje verbal al interiorizado” (p. 41). El lenguaje es el aspecto fáctico del pensamiento, de tal manera que éste se hace evidente cuando el lenguaje sucede socialmente y deja de serlo cuando el lenguaje no se da socialmente. El lenguaje considerado “egocéntrico” es el lenguaje que sucede socialmente, pero sin propósitos sociales, es decir, sin intención de comunicar algo. El sujeto habla, pero no le habla a alguien en particular. Vigotsky considera que llega un tiempo en que el sujeto, en lugar de hablar sin intenciones de comunicar algo, simplemente actúa en silencio (al parecer, hablándose a sí mismo) y de esa manera encuentra la solución a los problemas a los que se enfrenta. Entonces lo que en un momento apareció como lenguaje egocéntrico poco a poco se transforma en “lenguaje interiorizado”. Vigotsky expresa su convicción de lo anterior: “Nuestra hipótesis es que el proceso del lenguaje interiorizado se desarrolla y se torna estable aproximadamente al comienzo de la edad escolar y que este hecho causa la rápida caída del lenguaje egocéntrico que se observa en esta etapa” (1981, p. 41). En contraposición a lo que propone Piaget, Vigotsky sostiene que la ruta del desarrollo del lenguaje (por tanto, del pensamiento) es de lo social a lo individual. Y en este proceso, el lenguaje egocéntrico (pensamiento egocéntrico) se deriva de lo social antecediendo a la formación del lenguaje interiorizado. El énfasis de Vigotsky en el egocentrismo está en el lenguaje, tal vez por el hecho de haberse ocupado de analizar las propuestas de Piaget al respecto, pero en sentido estricto no se ocupa del egocentrismo cognitivo (como le llama Piaget) o, en otros términos, del egocentrismo intelectual que estaría más en la línea de la dificultad para diferenciar distintas perspectivas. De hecho, es un asunto al que no le da continuidad en el resto del ciclo vital.

Función del egocentrismo en el desarrollo

Si hablando de egocentrismo nos estamos refiriendo a algo más allá que al simple egocentrismo en el lenguaje, entonces es indispensable precisar la naturaleza de este constructo y sus alcances. Para lograr esta precisión, vamos a apoyarnos en lo dicho por el mismo Piaget:

He acuñado el término 'egocentrismo cognitivo' (sin lugar a dudas una mala elección) para expresar que la idea de progreso del conocimiento no procede nunca por una mera adición de detalles o de nuevos niveles, como si el conocimiento más amplio fuera sólo un complemento de los anteriores más pobres: requiere también una reformulación perpetua de los puntos de vista previos por medio de un proceso que retrocede o avanza, corrigiendo continuamente tanto los errores iniciales sistemáticos como aquellos que surgen a lo largo del camino. Este proceso correctivo parece obedecer a una ley de desarrollo bien definida, la ley de la descentración (*décentration*) (p. 202).

Y añade:

He utilizado el término *egocentrismo* para designar la inhabilidad inicial para descentrar, para cambiar una perspectiva cognitiva dada (*manque de décentration*). Hubiera resultado mejor decir simplemente 'centrismo', pero puesto que la centración inicial de la perspectiva es siempre relativa a la propia posición y acción, digo 'egocentrismo' y pongo de relieve que el egocentrismo no-consciente del pensamiento al cual me he referido, estaba bastante desconectado del significado común del término, hipertrofia de la conciencia de sí. [...] El egocentrismo cognitivo se origina en la falta de diferenciación entre el propio y los otros puntos de vista posibles, y de ningún modo en un individualismo que precede a las relaciones con los demás. (p. 202)

Parece que no se resuelve el problema simplemente tomando partido entre la afirmación de que el egocentrismo se deriva de lo social, o la afirmación de que el egocentrismo se supera al socializarse. Para que se derive de lo social se requiere que exista un organismo apto para ser socializado. Para que se supere al socializarse se requiere de un sujeto apto para la descentración. Entonces el egocentrismo juega un papel importante en esta dinámica, independientemente que se le vea de dentro hacia afuera o de fuera hacia adentro. Más aún, cuando hay evidencias de que el egocentrismo no se descentra del todo, pero el sujeto es apto para reconocer su propio egocentrismo y valorarlo como una forma parcial de entender y percibir la realidad, reconociendo además que una visión más cercana a la objetividad requiere de la conjunción de perspectivas diferentes y aun así, se sigue con la idea de que no se posee todo el conocimiento, ni siquiera la certeza absoluta de la realidad.

Durante la adolescencia el egocentrismo desempeña un papel importante. Está en entredicho la construcción de la identidad. Si el chico no se sostiene claramente en su experiencia personal, corre el riesgo de ser invadido y desbordado por la imposición de un medio implacable. De ahí la peculiaridad de egocentrismo adolescente ya descrito en el primer apartado. A esto añadimos las descripciones que ha proporcionado Elkind (1985) sobre el egocentrismo adolescente al referirse, particularmente, a la "audiencia imaginaria" y a la "fábula personal." El primer tipo de egocentrismo se evidencia con la preocupación del adolescente por sentirse

observado por los demás. Muchas veces esta sensación incluye también la certeza de saberse juzgado, evaluado, censurado. Esto le puede volver tímido o preocupado por cuidar su comportamiento o francamente en un histriónico que actúa siempre ante una audiencia supuesta (imaginaria). El segundo tipo de egocentrismo se evidencia en la seguridad que tienen en considerarse únicos, diferentes, casi inmunes a todos los riesgos y peligros. Es claro que en ambos casos hay una gran dificultad para diferenciar lo que es de lo que se desea y discriminar el punto personal de vista sobre la realidad y lo que los otros ven de la misma. Pero a la vez este egocentrismo permite llegar a la consciencia de lo que se es y de lo que se desea y establecer la distancia entre una cosa y otra. Elkind destaca que la manera como el adolescente vive el egocentrismo es marcadamente afectiva, al grado de dificultarse un pensamiento equilibradamente racional, es decir, más cercano a la realidad.

Durante la adolescencia, parece claro que la función del egocentrismo coincide con el proceso de construcción de la identidad. Por un lado, se agudiza el egocentrismo con las experiencias novedosas que acompañan la maduración sexual, el crecimiento y la extensión de las relaciones personales hacia la vivencia de afectos nuevos; por otro, se vive una crisis de identidad ante la presión social de optar por un tipo de formación, de trabajo y de estado de vida. En ambas circunstancias el egocentrismo, a pesar de las evidentes perturbaciones identificadas por Elkind, salvaguarda la identidad del chico y le permite planear su vida, con base en su pasado y en función de las posibilidades reales del futuro. La tardanza o las dificultades en conseguir la descentración incidirán también en el aplazamiento del logro de la identidad y, por ende, en la ampliación del período adolescente y su tardanza en incorporarse al mundo adulto.

Egocentrismo durante el resto del ciclo vital

Con frecuencia encontramos indicios de egocentrismo en el comportamiento adulto. Son elocuentes los ejemplos que sobre el particular refiriera el mismo Piaget, cuando habló del comportamiento de los profesores jóvenes que dan clase totalmente alejados de lo que realmente pueden entender, y de hecho están entendiendo, sus alumnos. Hay otras formas que son claramente egocéntricas, aunque les hemos dado otros nombres para disfrazarlas elegantemente, como es el caso de las llamadas “preguntas retóricas.” Se trata de preguntas que el oyente entiende, pero para las que no se le considera interlocutor, por tanto no es realmente interpelado para que responda. Otro caso es el que justificamos al decir: “estoy pensando en voz alta.” Y ejemplos así podemos encontrar muchísimos. La diferencia con los casos de un egocentrismo a ultranza es que, en la medida en que avanza el desarrollo intelectual, la persona está en mejores posibilidades de tener consciencia clara de su punto de vista y de reconocer que es diferente al punto de vista de los demás. Esto mismo permitirá aceptar que el conocimiento se va construyendo precisamente gracias a la conjunción de los puntos de vista de muchos y que, en su momento, unos rectificarán los errores de los otros y así sucesivamente. Pero en todo el ciclo vital, el egocentrismo, aunque vaya atenuándose paulatinamente, garantizará la continuidad de la identidad de la persona, como sujeto central de la experiencia de vida a pesar del paso del tiempo, de la historia y de los cambios de toda índole.

Conclusión

El egocentrismo, como constructo que se refiere a la dificultad que se tiene en diferenciar el propio punto de vista de los puntos de vista de los demás, tiene un sentido en el desarrollo psicológico, concretamente en el desarrollo intelectual y afectivo. Hay que evitar la tentación de considerar el egocentrismo como sinónimo del egoísmo, puesto que se trata de dos conceptos totalmente distintos, aunque los dos términos coincidan en su raíz verbal. Dentro del marco del desarrollo psicológico también el egocentrismo se va transformando, permitiendo así, un mejor acercamiento intelectual a la realidad objetiva. Para que esto se logre es indispensable el proceso de descentración que también es uno de los indicadores de avance. La descentración no implica necesariamente la renuncia a la acción y a la experiencia subjetiva, más bien conlleva una mejoría en la consciencia del tipo de conocimiento que se tiene y en la revaloración tanto del propio punto de vista como del punto de vista de los demás, en función de una certeza más completa.

Resumen

1. En el lenguaje vulgar es frecuente que se utilicen como sinónimos los términos “egocentrismo” y “egoísmo”. Pero lo único que tienen en común estas dos palabras compuestas es la raíz “ego”. Sin duda, es por ello que se prestan a que se les confunda como sinónimas.
2. El egoísmo, según el Diccionario de Psicología de Merani, “hace referencia a un sistema de filosofía y ética social basado en la premisa de que el principal motivo que subyace en toda moralidad o conducta es en último término el propio interés. La característica del individuo que con sus actos y pensamientos muestra e ilustra la práctica del egoísmo” (1979, p. 54).
3. La aventura del conocimiento comienza con un “egocentrismo” sin “ego”, puesto que aún no se tiene conciencia de un yo o de una subjetividad a la que se contraponga una objetividad. Lo que se enfatiza con esto es que el punto de arranque es el propio cuerpo, pero sin reconocerlo aún como tal. De hecho, dentro de estas primeras experiencias de contacto, y gracias a ellas precisamente, es como se va iniciando una lenta e imperfecta (en un principio) “descentración en el sentido de la objetividad y la reciprocidad.”
4. A partir de este momento (de la formación simbólica en adelante) parece que adquiere mejor sentido el egocentrismo, ya que ahora sí hay conciencia de un ego, aunque sean aún imprecisas las fronteras entre lo subjetivo y lo objetivo, y aunque no se pueda diferenciar el punto de vista propio y el punto de vista de los demás. La función simbólica viene a revolucionar notablemente tanto la representación de la realidad como la manera de interactuar con ella: al salir de sí mismo se ha ido elaborando paulatinamente todo un sistema de intermediación con el objeto que, de alguna manera, facilita su apropiación.
5. “Con la nueva expansión del universo que provoca la elaboración del pensamiento formal, se manifiesta en primer lugar una tercera forma del egocentrismo que precisamente marca uno de los caracteres más o menos constantes de la adolescencia, hasta la nueva descentración ulterior que hará posible los inicios reales del trabajo adulto” (Piaget, 1972, p. 88). Durante este período del desarrollo es común que aparezca “una indiferenciación relativa entre su propio punto de vista como individuo llamado a construir un programa de vida y el punto de vista del grupo que trata de reformar. [...] El egocentrismo propio

de la adolescencia se pone de manifiesto por la presencia de una especie de mesianismo de una naturaleza tal que las teorías mediante las cuales se representa al mundo se centran en la actividad reformadora que se siente llamado a desempeñar en el futuro” (Piaget, 1972, p. 88).

6. “Para resolver este problema (del egocentrismo) nos parece indispensable invocar, junto al florecimiento del pensamiento formal, la indiferenciación relativa del sujeto y el objeto que en este nuevo plano acompaña a su aparición y luego la descentración laboriosa y lenta que sólo se presentan con colaboraciones sociales y con la sumisión progresiva a un trabajo efectivo”(Piaget, 1972, p. 291).
7. Las discrepancias con los planteamientos de Piaget en relación con el lenguaje y el pensamiento, le permiten (a Vigotsky) proponer la siguiente hipótesis: “El egocentrismo es una etapa de transición en la evolución que va del lenguaje verbal al interiorizado” (1981, p. 41). Concibe el egocentrismo como una derivación de lo social y que conduce hacia el lenguaje interiorizado.
8. En todo el ciclo vital, el egocentrismo, aunque vaya atenuándose paulatinamente, garantizará la continuidad de la identidad de la persona, como sujeto central de la experiencia de vida a pesar del paso del tiempo, de la historia y de los cambios de toda índole.



**ALTERACIONES EN EL DESARROLLO
PSICOLÓGICO DURANTE
LA ADOLESCENCIA**

15

El objetivo que nos hemos propuesto en esta obra ha sido abordar el desarrollo psicológico durante la adolescencia. Por razones metodológicas hemos decidido dividir el desarrollo en desarrollo físico motriz, desarrollo afectivo, desarrollo social y desarrollo intelectual, pero a sabiendas de que se trata más bien del desarrollo de un sistema psíquico. Por tanto, cuando nos planteamos la cuestión de las alteraciones en el desarrollo psicológico, nos referimos a las variantes que pudieran darse en este proceso en todo el sistema o en alguna de sus partes porque, a fin de cuentas, esto afecta al sistema total.

El período de la adolescencia parece un tiempo privilegiado para que se den variaciones en el proceso de desarrollo, tanto por la situación peculiar que vive el adolescente como por las exigencias contextuales que se complican cada vez más. Es frecuente, por tanto, que se tenga la tentación de considerar, a cualquier comportamiento no esperado o no ajustado a lo convencional, como una alteración sin que realmente lo sea.

Hablamos, entonces, de alteraciones en el desarrollo, no de enfermedades, ni siquiera de problemas, porque ambos están fuera del dominio psicogenético. Para mayor precisión es conveniente aclarar cuáles son los criterios para considerar una alteración en el desarrollo. Si el desarrollo implica un proceso ordenado de construcción del sistema psíquico que tiende a una mejor organización, mayor integración y más altos niveles de equilibrio en función de una mejor adaptabilidad a los requerimientos del medio, físico o social, entonces el criterio rector será el proceso mismo.

Se trata de un proceso ordenado. El orden es un criterio, de tal manera que la identificación de algún desorden es indicativo de una alteración en el desarrollo. El orden no es caprichoso o un simple recurso de buen gusto o de teorización estética, sino que responde a la lógica misma del sistema en construcción: resulta imposible, por ejemplo, que se llegue a una auténtica conducta de solidaridad sin que antes se haya obtenido un mínimo del sentido de reciprocidad. De ahí que cuando se habla de “saltos en el desarrollo” considerándolos como hechos excepcionales o extraordinarios, habría que tener cuidado en tales afirmaciones, porque puede tratarse de simples comportamientos mimetizados, mecanizados, sin que realmente tengan un fundamento que les dé un auténtico sentido.

Este proceso ordenado se da en el tiempo. Por tanto, el tiempo es otro criterio. El ritmo de desarrollo puede ser apresurado (precoz) o demasiado lento (retrasa-

do). Ambas situaciones evidenciarían una alteración. Obviamente este criterio exige comparaciones dentro de grupos representativos para su aplicación. El recurso a las edades para esperar algunos logros de desarrollo hace tiempo que se ha superado; sin embargo, el tiempo como marco dentro del cual suceden cambios no deja de ser un recurso necesario, aunque se eviten las rigideces etarias. También el tiempo tiene que ver con el logro hacia el cual se dirige globalmente el desarrollo: una mejor organización, una mayor integración y más altos niveles de equilibrio en función de una mejor adaptabilidad a los requerimientos del medio físico y social. De ahí nos podremos explicar la prolongación de la adolescencia que, en nuestro tiempo, casi parece alarmante. Y este fenómeno no se explica satisfactoriamente recurriendo simplemente al contexto social y cultural, porque tiene elementos importantes en el sistema psíquico del sujeto.

Este proceso ordenado tiene como resultado la construcción de un sistema psíquico. La construcción del sistema es otro criterio, porque en algunos casos la construcción avanza en un componente del sistema, pero es lento o no avanza en otros componentes. Los famosos “desniveles” en el desarrollo ya identificados por los psicogenéticos revelan también un tipo de alteración. Es casi proverbial el caso de las personas que avanzan notablemente en el desarrollo intelectual, pero son lentos en el desarrollo afectivo y viceversa. Durante la adolescencia nos encontramos con muchas situaciones que ejemplifican esta idea: la exuberancia afectiva, en muchos casos, camina independientemente del desarrollo del pensamiento, ocasionando, por supuesto, muchos estragos en los sujetos.

Estamos hablando de alteraciones en el desarrollo psicológico y no de patologías. Las variaciones que se dan, particularmente durante la adolescencia, no pueden ser tomadas de una manera alarmante, *a priori*, sino como una forma de ir avanzando en el proceso. Por desgracia hemos cargado a las palabras de significados peyorativos, de tal manera que expresamos inquietud en cuanto las escuchamos. Es el caso de palabras como: enfermedad, patología, psicopatología, anormalidad, trastorno, perturbación, etcétera.

Una vez más, por método, vamos a dividir este capítulo atendiendo por separado las alteraciones correspondientes a cada una de las dimensiones del sistema psíquico.

Alteraciones en el desarrollo psicomotor

Algunos adolescentes ocupan mucho tiempo para conseguir una mejor integración motora y un mejor equilibrio. Las dificultades en la integración y coordinación motoras suelen evidenciarse muy cercanamente al hecho del estirón. Resulta casi conmovedor observar a los púberes-adolescentes en sus clases de educación física, haciendo hasta lo imposible por ajustarse a las indicaciones del profesor sin poder conseguirlo nunca y provocando, además, la burla de sus compañeros. Es también muy frecuente encontrarnos con adolescentes que ostentan una gran dificultad en coordinar los movimientos de profundidad, por ejemplo cuando tienen que alcanzar algún objeto distante en donde intermedian otros muchos, y el resultado es que tiran todos los intermedios por llegar al objeto meta. Incluso estas dificultades puede manifestarse también en los desplazamientos corporales, al caminar por las banquetas a veces grupos de adolescentes chocan con todo lo que hay a su paso. Pero en algunos estas dificultades se prolongan hasta muy avanzada la adolescencia e incluso hasta entrada la adultez temprana. Es en estas circunstancias en las que se puede

considerar una alteración en el desarrollo psicomotor precisamente por retraso en el logro de la integración y la coordinación de movimientos. Ligado con lo anterior está también la deficiente precisión en el movimiento, por lo que el dominio de la motricidad fina se prolonga hasta muy tarde y más aún si se carece de oportunidades para ejercitarla.

Otros manifiestan tardanza en lograr un claro incremento en la fuerza motora y, por ende, en la velocidad. Llama la atención observar a algunos sujetos lanzar con mucha debilidad los balones, a pesar de haber progresado en corpulencia. Igualmente sorprende la pesadez de algunos en la marcha y en la carrera, no obstante que ya hayan conseguido suficiente estatura. Suele ser esto más frecuente entre chicos que también tuvieron retraso en el crecimiento, en relación con los de su misma edad. Parece que el letargo motor, que es más o menos de esperarse durante la adolescencia temprana, no terminara nunca y se convirtiera en un estilo constante de comportamiento. Otros más demuestran poca resistencia en movimientos continuos, como caminar o correr. Al parecer, en algunos grupos de adolescentes las circunstancias asociadas a este tipo de limitaciones en el desarrollo motor son, tanto un retraso en el crecimiento como problemas de obesidad y, aunado a lo anterior, una deficiente actividad física (Burló y Soler, 2012).

Williams (2002, citado en: Gómez *et al.*, 2006) refiere un listado de las dificultades que manifiestan algunos adolescentes en el campo de la motricidad: desplazamiento rígido, frecuentes choques con objetos o con personas, caídas frecuentes, movimientos arrítmicos, problemas para controlar el tiempo, problemas para coordinar ambos lados del cuerpo, problemas para cambios en el movimiento corporal, pobre integración de los sentidos, dificultades en la planeación de movimientos dentro del espacio y el tiempo. Kiphard (1976) identifica algunos problemas de coordinación motora que suelen manifestar algunos chicos en su desarrollo: deformaciones cinéticas parciales o del cuerpo entero; sincinesias en caso de tensión concentrada; movimientos arrítmicos, convulsivos, abruptos; impulsos cinéticos repentinos e involuntarios; falta de capacidad de equilibrio del cuerpo erguido; disminuida constancia direccional en la marcha dirigida; puntería insuficiente del brazo o de la pierna en el lanzamiento o puntapié; transmisión imperfecta del movimiento en el salto y lanzamiento falta de agilidad y de capacidad de frenar e invertir el movimiento; adaptación sensoriomotriz insegura a la pelota y al compañero; insuficiente simultaneidad de dos movimientos.

Sin desentendernos del desarrollo, tenemos que referirnos a esa etiqueta tan discutida y cuestionada, en especial desde 1990 a la fecha. Nos referimos al trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Si algunos chicos evidencian este trastorno desde la infancia, lo que les sucede durante la adolescencia es que afectan otros dominios de ejecución y recrudescen las dificultades, dadas las exigencias sociales a las que se tienen que enfrentar. Según Barkley (2013) las dificultades de este trastorno se evidencian más en relación con las llamadas funciones ejecutivas, la autorregulación y la inhibición conductual. Y aunque todas son claramente del campo cognoscitivo, sin embargo están fuertemente implicadas con las funciones motoras, más aún si atendemos tanto la representación como la ejecución del movimiento. De ahí que en el campo educativo, especialmente en el nivel de secundaria y aún hasta en el bachillerato, sea frecuente la queja de profesores respecto a la inquietud exacerbada de los estudiantes que tiene consecuencias negativas tanto en la atención como en las ejecuciones académicas (Bausela-Herrerías, 2012).

En el Manual Estadístico de Diagnóstico de 2014 (DSM, V, por sus siglas en inglés) se tipifican entre los trastornos del neurodesarrollo, los trastornos motores

(trastorno del desarrollo de la coordinación, trastorno de movimientos estereotipados) y los trastornos de tics (trastorno de Gilles de la Tourette, trastorno de tics motores o vocales persistente, trastorno de tics transitorio). Es obvio que este manual privilegia la perspectiva biológica tanto para identificar los trastornos como para describirlos y explicarlos, cuando lo biológico sólo es un factor en el desarrollo psicológico, sin que por ello se le reste su importancia. Habría que recuperar la importancia que tiene tanto el contexto medio ambiental como la experiencia subjetiva de la persona a fin de lograr una comprensión integrada de lo que sucede.

Para concluir este apartado ampliamos la descripción de cada uno de los trastornos antes mencionados, con el propósito de facilitar su comprensión. Los trastornos motores específicamente se refieren a dos clases: los trastornos del desarrollo de la coordinación, cuya manifestación es la dificultad en armonizar los movimientos de diferentes miembros del cuerpo a fin de lograr un objetivo común (por ejemplo: no poder conjugar los movimientos de los brazos con los movimientos de las piernas y el movimiento de los ojos a fin de atrapar una pelota en el juego de beisbol); y los trastornos de tics que a su vez incluyen el trastorno llamado de Gilles de la Tourette que consiste en la realización de movimientos o sonidos, rápidos y repetitivos, al parecer incontenibles; el trastorno persistente de tics motores o vocales cuya característica está en la persistencia en su aparición; y finalmente los tics transitorios, que precisamente se diferencian de los anteriores por su transitoriedad. Insistimos, independientemente de que cualquier conducta, normal o perturbada, parte de una situación específica del organismo, habría que tener en cuenta la situación medio ambiental dentro de la cual vive el sujeto para comprender la aparición de tales perturbaciones, su duración y su manifestación.

Alteraciones en el desarrollo afectivo

Para entender las alteraciones en el desarrollo afectivo durante la adolescencia tenemos que tener en cuenta, primero, la misma psicogénesis de la vida afectiva, sin desconocer que cada sujeto vive una circunstancia específica, pero esto no quita que podamos referirnos a una génesis generalizable. Esta psicogénesis implica tanto una dirección como un proceso. La dirección va del sujeto hacia el objeto, el proceso supone cada vez de mayor complejidad y, todo esto, dentro de un marco temporal. Estos tres elementos nos servirán para plantear las alteraciones en el desarrollo afectivo.

Es difícil no estar de acuerdo con Wallon, quien considera que la vida afectiva, como el psiquismo en general, es la resultante de la interacción entre lo biológico y lo social. Igualmente, con Vigotsky quien defendió que la vida afectiva es el producto de la internalización de la acción social por parte del sujeto. Y también con Piaget, quien propuso que la vida afectiva, que se constituye por emociones, afectos y sentimientos, es la energética de la conducta y su existencia depende no sólo del sujeto sino también del otro (quien es sujeto, a su vez). La afectividad, pues, además de resultar de la interacción entre lo biológico y lo social, es un puente precisamente entre lo biológico y lo social. O sea, la dirección que sigue en su desarrollo es del sujeto hacia lo social, del yo hacia el otro.

Una primera alteración identificable es cuando la orientación no se mantiene, es decir, que en lugar de ir hacia el otro permanece en sí mismo. De hecho, durante los primeros años de la vida, es claro que el sujeto está ocupado en sí mismo, a pesar de la mediación del otro, y tarda en salir de sí y encontrarse con el otro reconociéndolo como polo afectivo. Vemos a algunos adolescentes que duran mucho

tiempo centrados en sí mismos, no sólo en el campo intelectual, sino en el terreno afectivo. El recurso al mito de Narciso parece justificado, aunque no se coincida con todas las complicaciones que el mito incluye, pero sí en el sentido de ocuparse preferentemente de sí. Es casi incuestionable que nuestra sociedad actual, con todos sus artilugios de medios de comunicación, es un factor decisivo en fomentar y mantener una actitud narcisista en el adolescente y prolongar, por esa y más razones, la permanencia en sí mismo, desentendiéndose del otro en sentido estricto. Un gran número de los enamoramientos o apasionamientos entre adolescentes, sobre todo durante la adolescencia temprana, se caracteriza precisamente por la búsqueda de sí mismos, aunque aparenten interés por el otro, al menos en cuanto a sus verbalizaciones y sus detalles románticos, también dictados por la sociedad de consumo. El problema es que, en algunos, esta permanencia en sí mismos y la dificultad para encontrar y reconocer el valor del otro como persona, dura mucho tiempo, no importa que lleguen a establecer relaciones formales con alguien, siguen siendo narcisistas, egocéntricos. Es frecuente encontrarse con matrimonios o parejas que evidencian la extraña convivencia de narcisistas a duo o egocéntricos a duo.

Dentro del proceso del desarrollo afectivo, los pasos que están íntimamente ligados con la adolescencia son: los afectos normativos y los afectos ideales (que corresponden al quinto y al sexto estadio, respectivamente). Para que se pueda llegar a los afectos ideales, que es el paso de mayor complejidad en la vida afectiva precisamente por el nivel de trascendencia que implica, se requiere que los afectos normativos estén suficientemente establecidos. Dicho de otra manera, se requiere que se haya llegado a un cierto equilibrio en el desarrollo de los sentimientos, es decir, que los valores que inicialmente estuvieron ligados a situaciones particulares y de momento, tiendan tanto a conservarse como a generalizarse. Esto se nota en el hecho de que comiencen a constituirse en sistemas coordinados y a transformarse en sentimientos morales o, estrictamente, en afectos normativos.

No hay que ignorar que el suceso intermedio (entre los afectos normativos y los afectos ideales) suele ser la aparición de conductas de oposición hacia la norma o hacia todo lo que sea percibido como imposición. Pasa mucho tiempo para que el chico consiga entender la norma precisamente como el medio que hace posible la convivencia. Y, en muchos casos, se mantiene por gran parte de la vida, cuando no sea por toda la vida, una actitud anárquica o el típico egocentrismo descrito por Elkind; en otros casos, se va desarrollando una actitud de burla ante la norma, al grado de considerarla como la forma más inteligente de proceder ante las leyes, calificando la conducta de respeto a la normatividad como una manera tonta de comportamiento. Algunas culturas (como la nuestra) demuestran una extraña proclividad hacia la trampa ante la ley que, por otra parte, es fomentada por muchos medios, explícitos e implícitos.

Algunas alteraciones en el proceso del desarrollo afectivo, considerando el paso del estadio de los afectos normativos al de los afectos ideales, sería cuando aparecen comportamientos aparentemente impulsados por afectos ideales, cuando en realidad ni siquiera se han equilibrado los afectos normativos. Es el caso de las pretensiones casi mesiánicas, heroicas, de transformar el mundo con base en las propias ilusiones, desentendiéndose de los requerimientos de la realidad, tanto contextual como individual. Otra, cuando se permanece atrapado en la pugna contra lo normativo sin llegar jamás a un equilibrio entre las necesidades de la ley y las exigencias de la vida social. Otra, cuando la voluntad jamás llega a convertirse en el verdadero instrumento de la conservación de los valores y se vive más bien a merced del goce inmediato, del bien particular, del propio capricho, de una visión egoísta de la vida y

de una dificultad hermética para reconocer y aceptar al otro como un sujeto que tiene derechos, es decir, cuando la voluntad es extraña al descentramiento.

Dado que el desarrollo se da dentro de un marco temporal, aunque no se caiga en las rigideces de las edades, es indispensable la previsión de un margen de tiempo a fin de que se consigan los equilibrios en el desarrollo. Por tanto, un egocentrismo exacerbado y una ausencia de afectos ideales cercana ya la edad adulta, bien pueden ser considerados como una alteración en el desarrollo, independientemente de los factores implicados como responsables de esta tardanza. Éstos son algunos de los aspectos que toman en cuenta los psicólogos para calificar la “adolescencia prolongada” y, algunos otros, hablan de adultez emergente (aunque para este constructo incluyan otros muchos elementos). Pero en ambas situaciones puede afirmarse de alteraciones en el desarrollo psicológico. En esta línea también puede mencionarse la autonomía emocional en el adolescente, cuya consideración positiva hablaría de madurez, pero si se trata de un rompimiento afectivo con los otros, podría interpretarse como el resultado de relaciones defectuosas dentro del ambiente familiar (Parra y Oliva, 2009).

Otro aspecto de alteración en el desarrollo afectivo se da en la intensidad de la vida afectiva. Si defendemos que la afectividad, en palabras de Piaget inspirado en Jannet, como la energética de la conducta, el aumento o disminución de tal energética tiene resultados distintos y, en algunos casos, resultados de desadaptación. Ejemplos de estas alteraciones son las conductas depresivas (baja de intensidad afectiva) y las conductas maníacas (exceso de intensidad afectiva). En todos los casos, se trata de una situación en la que no se consigue un equilibrio afectivo real. Sin caer en la tendencia a etiquetar como enfermedades los trastornos afectivos, ni mucho menos en la tentación de su diagnóstico, es comprensible que durante la adolescencia, dados los cambios que se viven casi en todos los órdenes, es explicable que sea más o menos frecuente que se den trastornos en la vida afectiva, sin que necesariamente se lleguen a instalar tales perturbaciones como una forma consistente de comportamiento. Sin embargo, no está de más considerar los resultados de algunas investigaciones en este campo. Allen y Sheeber (2008), destacan que uno de los aspectos más llamativos de la epidemiología de los trastornos depresivos durante toda la vida es el rápido aumento de la incidencia de la depresión que se observa en la adolescencia temprana. Luego refieren que un reciente meta-análisis de estudios epidemiológicos estima que la prevalencia de los trastornos depresivos unipolares es aproximadamente 5.6 % en los adolescentes en comparación con 2.8% en niños menores de 13 años. Tasas de estimación de por vida para los adolescentes, que van desde 15 hasta 20 %, son comparables con los de los adultos. Además, los datos longitudinales indican que un episodio de depresión es un factor de riesgo importante para los episodios posteriores, tanto en la adolescencia como en la edad adulta. Este aumento de la vulnerabilidad probablemente refleja el impacto adverso de episodios depresivos en el desarrollo neurobiológico y cognitivo, así como en el funcionamiento emocional, social y ocupacional.

Alteraciones en el desarrollo psicosocial

Se considera la adolescencia como la edad de transición por antonomasia porque es el tiempo en el que las personas internalizan y estructuran subjetivamente la acción social, al grado de conseguir convertirse, de esta forma, en miembros de una sociedad determinada. Difícilmente podría mantenerse nuestra sociedad sin este proceso

de incorporación psicosocial de sus miembros jóvenes y, al mismo tiempo, casi sería imposible garantizar su renovación sin la frescura y la inventiva de las nuevas generaciones. Por lo tanto, se pone en riesgo la continuidad y la renovación social cuando los adolescentes presentan alteraciones en el desarrollo psicosocial y éstas se prolongan indefinidamente.

Los criterios que nos pueden permitir la identificación de estas alteraciones, son: deficiente internalización y estructuración de la acción social; permanencia al margen de lo social o en clara oposición; desestructuración de los márgenes temporales en el desarrollo psicosocial. En los tres casos, los resultados son negativos tanto para los adolescentes como para la sociedad a la que pertenecen.

Podemos sintetizar la acción social en la transmisión de valores (aquí entra todo lo relacionado con la vida afectiva), de ideologías (aquí entra todo lo relacionado con la vida intelectual) y de normas (aquí entra todo lo relacionado con la vida conductual). Durante la adolescencia se construyen algunos de los valores que se consideran como realidades preferibles para la sociedad, e incluso se puede llegar a una cierta jerarquización de los mismos, con relativa consistencia, alejándose de la característica labilidad de los inicios de esta edad. Pero también se puede permanecer en una confusión de valores o en una franca visión egocéntrica de los mismos. Es frecuente encontrarse con chicos cuya única preocupación es pasarla bien, disfrutar, gozar. Su vida se centra en el placer, en la diversión, en la despreocupación. Su gran valor, pues, es el hedonismo absoluto. Igualmente sucede con el mundo de las ideas, si éstas nada tienen que ver con el propio disfrute, son incomprensibles, absurdas, inútiles. El conocimiento es visto como algo inútil, como una traba que la sociedad les impone para dificultarles el acceso a la vida adulta. Pensar es aburrido, en cambio enajenarse en el alcohol o en la droga les parece divertido. Y no se diga lo relacionado con las normas, con las formas de comportamiento consideradas como aceptables o deseables socialmente, porque entonces éstas se convierten en el blanco de burla y en el pretexto para idear formas alternas precisamente para alejarse de las imposiciones de la sociedad.

La deficiente internalización y estructuración de la acción social puede deberse a varios factores: desde la confusión en su transmisión (actualmente esto es muy frecuente: algunos padres no son claros en lo que hay que transmitir, o no tienen tiempo para hacerlo porque su vida está ahogada por las exigencias laborales, o la competencia de los medios de socialización es definitivamente insuperable), hasta la deficiente apropiación por parte de los adolescentes, porque a éstos les resulta más cómodo seguir dependiendo de las imposiciones externas, a fin de no comprometerse con las propias decisiones y con sus consecuencias. Algunos investigadores identifican los orígenes de trastornos psicosociales hasta en la misma infancia (Castañeda y Gómez-Becerra, 2012), otros hacen énfasis en la adolescencia y aseguran que tales trastornos duran hasta la adultez (Frickal y Vidinga, 2009). Curiosamente, algunos investigadores, en particular los que se mueven dentro de las ahora llamadas neurociencias, sostienen que en el cerebro de los adolescentes se pueden encontrar las explicaciones de por qué el desarrollo de conductas antisociales, suponiendo que el contexto social e histórico nada tiene que ver en ellas (Kelly, 2012).

Es frecuente que algunos manuales se ocupen de los problemas psicosociales de los adolescentes, como realidades independientes y no como el resultado de un deficiente desarrollo psicosocial precisamente (Rice, 2000). Es el caso, por ejemplo, de las conductas que evidencian alienación y que se diversifican en varias formas de comportamiento, como son: escapar de casa, ser agresivos, pendencieros, bravucones, inclinados a la promiscuidad, tendientes al robo, al asalto, a la violación, a la

conducta criminal en general, e incluso a la destrucción de la propia vida. Sin desconocer que el medio es un factor importante en la aparición de las conductas antes mencionadas, sin embargo habría que indagar por qué los chicos no consiguieron internalizar valores y normas de conducta que les permitieran una mayor facilidad para adaptarse a la vida social.

Igualmente podemos mencionar las conductas ahora tan frecuentes en nuestro medio, como son: el abuso de drogas, la adicción a las mismas y la nueva adicción a las tecnologías. El abuso de drogas que comienza con la curiosidad y hasta con la ilusión de demostrar, y demostrarse, ya haber crecido por el hecho de consumir alcohol y tabaco, tiene el riesgo de continuar con la adicción a otras sustancias. Estas conductas están relacionadas tanto con deficiencia en valores (no se considera la vida y la salud más valiosa que la diversión o el placer momentáneo) como en deficiencia en el desarrollo afectivo (la soledad, la baja autoestima, el abandono, la angustia, etc.), están íntimamente relacionados con conductas adictivas).

Loureiro *et al.* (2013) estudiaron los problemas que los adolescentes presentan en sus habilidades sociales. Identificaron como obstáculo para la interacción social la falta de conocimientos para hacer frente a las situaciones del día a día, de una manera socialmente responsable, la incapacidad para controlar las emociones y el miedo a la evaluación negativa por otros. Como puede verse, se trata de una deficiente apropiación de las formas de vida social y de una dificultad para relacionar la vida afectiva con la vida en común, sea cual sea su problemática.

Casi todas las conductas antes mencionadas tienen que ver con una cierta marginación social cuando no con una abierta oposición social. Es de esperarse que el adolescente, en su búsqueda de identidad, manifieste oposición a lo establecido. Pero cuando su vida toda se convierte en una constante oposición, lo que demuestra es una evidente dificultad para adaptarse a los requerimientos de su propio desarrollo.

También para este proceso se requiere un margen temporal. La adolescencia es vista como un período transitorio por antonomasia (ya lo hemos mencionado), pero esta transitoriedad no puede convertirse en eternidad, a riesgo de que la sociedad misma se enfrente a un anquilosamiento irremediable, por faltarle el oxígeno natural de la renovación juvenil. La definición, aunque descriptiva, que propuso Piaget acerca de la adolescencia como “proceso de inserción a la vida adulta,” tiene sentido por lo que sucede en el proceso y por la manera en la que culmina. Durante el proceso, globalmente lo que se va consiguiendo es una estructuración de la personalidad; y esto culmina con una persona apta para hacerse cargo de la sociedad y del mundo al que se incorpora, activa y positivamente.

Alteraciones en el desarrollo intelectual

Una de las condiciones para lograr una auténtica inserción a la vida adulta es el haber desarrollado un pensamiento formal. Sin éste, difícilmente se puede asegurar una relación horizontal entre el adolescente, que deja de serlo, y el adulto, en cuyo mundo se inserta. Sin este nivel de pensamiento, el adolescente seguirá siendo subordinado y carecerá de bases para proponer un mundo alterno o una sociedad mejor que la que le recibe. Se espera, por tanto, que la mayoría de los adolescentes desarrollen los procesos intelectuales hasta llegar al nivel de operaciones abstractas, independientemente de sus expresiones formales. Sin embargo, pueden darse algunas excepciones que estarían dentro de la conceptualización de alteraciones en el desarrollo intelectual. En todos estos casos, seguiremos sosteniendo que se trata de alteraciones en el

desarrollo y no de enfermedades, independientemente de las discusiones al respecto dentro del campo de la psicología clínica.

Sólo para darnos una idea del uso diverso de la nomenclatura en relación con este tema, hace poco se reemplazó la expresión “discapacidad intelectual” (fórmula de por sí restrictiva) por la de “trastorno del desarrollo intelectual” (que está más cercana a la idea de desarrollo psicológico que manejamos en este escrito), a instancias de la Organización Mundial de la Salud. Ahora lo definen como “un grupo de trastornos del desarrollo caracterizados por una notable limitación de las funciones cognitivas, del aprendizaje y de las habilidades y conductas adaptativas.” Tratando de completar la definición anterior, se añaden algunas características descriptivas, como: gran dificultad en el ejercicio de funciones necesarias para el desarrollo de conocimientos, razonamientos y representación simbólica, de acuerdo con la edad de los iguales y al ambiente sociocultural en el que se vive; dificultades en la comprensión verbal, el razonamiento perceptivo, la memoria de trabajo y la rapidez de procesamiento; dificultades en diferentes ámbitos del aprendizaje, incluidos los conocimientos académicos y prácticos; dificultades en el comportamiento adaptativo; dificultad para enfrentar exitosamente los retos de la vida diaria propios de la edad; dificultades para manejar el comportamiento, emociones y relaciones interpersonales y para mantener la motivación en el proceso de aprendizaje (Lazcano-Ponce, *et al.*, 2013).

Por tanto, sin detenernos en cada dificultad en particular, si aún el pensamiento no opera de una manera formal (es decir, si no se ha conseguido una estructura tal en la que aparezca el pensamiento hipotético deductivo, el pensamiento combinatorio, el pensamiento proposicional, etc.) entonces el sistema intelectual resulta insuficiente para enfrentarse a la nueva dialéctica entre el objeto y el sujeto, entre la realidad objetiva y la realidad subjetiva. Lo que la observación nos permite corroborar es que algunos chicos que demuestran deficiencias en ciertos procesos cognoscitivos, resultan casi brillantes en otros campos. Lo que da pie para sostener la variación en niveles de logro en el desarrollo, sin que por ello se califique a nadie como deficiente, simplemente diferente. Tal vez las teorizaciones de Sternberg (1987), acerca de la inteligencia sean un buen acercamiento para comprender estos fenómenos. Y para explicarlos se tendría que indagar en cada uno de los factores del desarrollo que tienen que ver en cada caso, es decir, considerar la situación biológica del sujeto, su contexto social particular, su experiencia subjetiva y los equilibrios logrados en su proceso.

Conclusiones

Desde la perspectiva de la psicología del desarrollo (o más apropiadamente: atendiendo al desarrollo psicológico de las personas), lo que podemos identificar son variaciones en el proceso debidas a los factores responsables del mismo, es decir, a la situación específica del equipamiento biológico del individuo, a la riqueza de estímulos del medio social-cultural-histórico particular, a la peculiaridad de la experiencia subjetiva, y a los niveles de equilibrio a los que se haya llegado. En ningún caso parece justificado recurrir a etiquetas de corte clínico en las que se enfatiza la discutible situación de enfermedad.

Aunque se ha recurrido a la división de dimensiones (psicomotriz, afectiva, social e intelectual), sin embargo, no hay que perder de vista que de lo que estamos tratando es del desarrollo psicológico de las personas atendiendo, en nuestro caso particular, al período de la vida denominado adolescencia. Las variaciones que se

identifican en cualquier dimensión afectan al comportamiento global; por ello, la simple observación no siempre ofrece certeza acerca de lo que sucede en los adolescentes, más aún cuando el comportamiento en esta época y en estos tiempos y en nuestra cultura, parece que lo excepcional se está convirtiendo en lo ordinario.

Aunque en el campo de la psicología parece que se tiene la obsesión por ocuparse de lo extraordinario, aunque no siempre se le considere como tal sino más bien como fuera de la norma, si se tiene como perspectiva el desarrollo psicológico, entonces el quehacer profesional de los psicólogos debiera orientarse de otra manera: más en la búsqueda de favorecer el desarrollo y menos en la preocupación de idear correctivos.

Resumen

1. El período de la adolescencia parece un tiempo privilegiado para que se den variaciones en el proceso de desarrollo, tanto por la situación peculiar que vive el adolescente como por las exigencias contextuales que se complican cada vez más. Es frecuente, por tanto, que se tenga la tentación de considerar, a cualquier comportamiento no esperado o no ajustado a lo convencional, como una alteración sin que realmente lo sea.
2. Si el desarrollo implica un proceso ordenado de construcción del sistema psíquico que tiende a una mejor organización, mayor integración y más altos niveles de equilibrio en función de una mejor adaptabilidad a los requerimientos del medio, físico o social, entonces un criterio rector para juzgar el desarrollo será el proceso mismo.
3. Este proceso ordenado se da en el tiempo. Por tanto, el tiempo es otro criterio. El ritmo de desarrollo puede ser apresurado (precoz) o demasiado lento (retrasado). Ambas situaciones evidenciarían una alteración. Obviamente, este criterio exige comparaciones dentro de grupos representativos para su aplicación.
4. Este proceso ordenado tiene como resultado la construcción de un sistema psíquico. La construcción del sistema es otro criterio, porque en algunos casos la construcción avanza en un componente del sistema, pero es lento o no avanza en otros componentes. Los famosos “desniveles” en el desarrollo ya identificados por los psicogenéticos revelan también un tipo de alteración.
5. Estamos hablando de alteraciones en el desarrollo psicológico y no de patologías. Las variaciones que se dan, particularmente durante la adolescencia, no pueden ser tomadas de una manera alarmante *a priori*, sino como una forma de ir avanzando en el proceso. Por desgracia hemos cargado las palabras de significados peyorativos, de tal manera que expresamos inquietud en cuanto las escuchamos. Es el caso de palabras como: enfermedad, patología, psicopatología, anormalidad, trastorno, perturbación, etcétera.
6. Una alteración en el desarrollo psicomotor es el retraso en el logro de la integración y la coordinación de movimientos. Ligado con lo anterior está también la deficiente precisión en el movimiento, por lo que el dominio de la motricidad fina se prolonga hasta muy tarde y más aún si se carece de oportunidades para ejercitarla. También la fuerza insuficiente y la velocidad deficiente son consideradas como alteraciones en el desarrollo psicomotor, sobre todo si ya se tiene la corpulencia y la talla suficientes para esperar otro tipo de desempeño en las ejecuciones.

7. En el manual estadístico de diagnóstico de 2014 (DSM, V) se tipifican entre los trastornos del neurodesarrollo, los trastornos motores (trastorno del desarrollo de la coordinación, trastorno de movimientos estereotipados) y los trastornos de tics (trastorno de Gilles de la Tourette, trastorno de tics motores o vocales persistente, trastorno de tics transitorio). Es obvio que este manual privilegia la perspectiva biológica tanto para identificar los trastornos como para describirlos y explicarlos, cuando lo biológico sólo es un factor en el desarrollo psicológico, sin que por ello se le reste su importancia.
8. Para entender las alteraciones en el desarrollo afectivo durante la adolescencia tenemos que tener en cuenta, primero, la misma psicogénesis de la vida afectiva, sin desconocer que cada sujeto vive una circunstancia específica, pero esto no quita que podamos referirnos a una génesis generalizable. Esta psicogénesis implica tanto una dirección como un proceso. La dirección va del sujeto hacia el objeto, el proceso supone pasos cada vez de mayor complejidad y, todo esto, dentro de un marco temporal. Estos tres elementos nos servirán para plantear las alteraciones en el desarrollo afectivo.
9. Se pueden resumir las alteraciones en el desarrollo afectivo de esta manera: prolongación del egocentrismo afectivo hasta límites cercanos a la adultez; permanencia prolongada en afectos más ligados con lo concreto y subordinados exageradamente a los condicionamientos del medio; el contraste entre el paso del tiempo, la edad, y el avance en madurez afectiva.
10. Los criterios que nos pueden permitir la identificación de estas alteraciones en el desarrollo psicosocial, son: deficiente internalización y estructuración de la acción social; permanencia al margen de lo social o en clara oposición; desestructuración de los márgenes temporales en el desarrollo psicosocial. En los tres casos, los resultados son negativos tanto para los adolescentes como para la sociedad a la que pertenecen.
11. Sintetizando las alteraciones en el desarrollo psicosocial, éstas son: desadaptación; representación extraña de la vida social; marginación social; intransigencia social; conductas antisociales; conductas vandálicas; anarquía social; conductas delictivas; conductas adictivas; prolongación de una vida irresponsable y no comprometida socialmente...
12. El trastorno en el desarrollo intelectual lo definen como “un grupo de trastornos del desarrollo caracterizados por una notable limitación de las funciones cognitivas, del aprendizaje y de las habilidades y conductas adaptativas.” Tratando de completar la definición anterior, se añaden algunas características descriptivas, como: gran dificultad en el ejercicio de funciones necesarias para el desarrollo de conocimientos, razonamientos y representación simbólica, de acuerdo con la edad de los iguales y al ambiente sociocultural en el que se vive; dificultades en la comprensión verbal, el razonamiento perceptivo, la memoria de trabajo y la rapidez de procesamiento; dificultades en diferentes ámbitos del aprendizaje, incluidos los conocimientos académicos y prácticos; dificultades en el comportamiento adaptativo; dificultad para enfrentar exitosamente los retos de la vida diaria propios de la edad; dificultades para manejar el comportamiento, las emociones y las relaciones interpersonales y para mantener la motivación en el proceso de aprendizaje.



**QUEHACER DEL PSICÓLOGO
EN EL DESARROLLO PSICOLÓGICO
DEL ADOLESCENTE**

16

El quehacer del psicólogo es inseparable de una determinada posición filosófica que le obliga a precisar su apreciación de lo que es lo psicológico, la manera de conocerlo y la manera de abordarlo profesionalmente. En este momento histórico resulta casi inaceptable asumir posturas reduccionistas que han estado vigentes en diferentes tiempos. Ciertamente no se puede negar el aporte que cada postura ha hecho a la construcción de la psicología, pero no vale la pena mantener pugnas interminables en la actualidad. Cuando hablamos del psiquismo nos referimos a una realidad específica que resulta de la interacción entre lo biológico y lo social; se trata de una realidad integrada por lo intelectual y lo afectivo y que, en el caso de los humanos, se le reconoce como la forma más elaborada de la materia y siempre en constante devenir. Esto quiere decir que tanto su conocimiento, como su estudio, como su cabal explicación solamente se consiguen atendiendo a su ontogénesis (que, más apropiadamente, se debería denominar “psicogénesis”). Igualmente, su tratamiento profesional más congruente debiera ser considerando su transformación y desarrollo, en vistas de propiciarlo y garantizarlo.

El psicólogo conocedor del desarrollo psicológico estará en mejores condiciones de trabajar profesionalmente con adolescentes, superando todos los prejuicios y estereotipos creados en torno a la adolescencia. Esta afirmación es el punto de partida para el desarrollo de este último capítulo. En primer lugar, suponemos como prerrequisito el “conocimiento del desarrollo psicológico del adolescente.” Tal conocimiento pudo haberse conseguido tanto como apropiación de la información existente sobre este campo durante la formación académica, así como por la generación de conocimiento gracias a la participación en investigaciones sobre esta temática. Lo anterior proporciona las herramientas suficientes para una aplicación fundamentada, puesto que una buena teoría o una sólida investigación son suficientes para garantizar una excelente práctica, al menos basados en lo que pensaba Kurt Lewin. Pensamos que estos dos elementos se complementan de una manera equilibrada: el conocimiento del desarrollo psicológico y la clara consciencia de las características del contexto socio histórico en donde sucede, de tal manera que esta relación dialéctica poco a poco generará una acción profesional pertinente. Sin caer en extremismos, la práctica le da sentido a la teoría, y la teoría explica la práctica. Tal vez lo que abone más a la comprensión de la realidad del desarrollo psicológico de las personas en general, y del adolescente en particular, sea reconocer la relación

dialéctica que de hecho se establece entre la realidad objetiva y su complejidad y los intentos de explicarla teorizando sobre ella.

El otro elemento íntimamente ligado con el conocimiento del desarrollo psicológico del adolescente es la superación de prejuicios y estereotipos sobre la adolescencia. Para trabajar eficazmente con adolescentes se tiene que considerar al adolescente como un sujeto en desarrollo y no como un problema. Sólo de esta manera se favorecerá el desarrollo sin necesidad de pertrecharse como si se luchara contra un enemigo. Llama la atención lo difundido que están los prejuicios acerca de los adolescentes casi en todos los ámbitos. Muchos de los manuales tradicionales que estudian al adolescente, se ocupan más de las problemáticas que socialmente se asocian con el hecho de ser adolescente, sin relativizar las situaciones y dejando la idea de que ser adolescente equivale a ser problema. A esto también han contribuido en gran medida tanto la vieja literatura como los nuevos medios masivos de comunicación (Funes, 2003).

Por tanto, para intentar un acercamiento profesional que pudiera ser promotor en el apoyo a los adolescentes, según nuestra convicción, debería estar fundado en el desarrollo psicológico. Ése es el propósito de este capítulo: justificar el papel profesional del psicólogo en el campo del desarrollo psicológico del adolescente y proponer algunas estrategias de acción.

El primer capítulo de esta obra proporciona las bases para fundamentar nuestra propuesta. Nos permitimos recordar sólo un párrafo, citado literalmente, de lo que en ese apartado afirmamos:

El proceso psicogenético, en este lapso de la vida (*la adolescencia*), permite la construcción de realidades psicológicas que antes (*de la adolescencia*) era imposible que sucedieran y que ciertamente se convierten en prerrequisito para el arribo a la adultez. En este sentido, y más allá de las peculiaridades culturales, sociales e históricas de los individuos, podemos sostener que la adolescencia, como suceso psicológico, es universal y, por tanto, generalizable a todos los miembros de la especie humana. Queremos enfatizar el aspecto psicogenético de la adolescencia y no privilegiar, como también históricamente se ha hecho, las posibles situaciones críticas o excepcionales en las que algunos sujetos o grupos se encuentren. Indudablemente que es útil, y hasta benéfico, conocer los diferentes contextos dentro de los cuales viven los adolescentes; pero nuestro interés particular en esta obra es centrarnos en el proceso de desarrollo psicológico del sujeto, a partir del acontecimiento pubertario hasta su incorporación a la vida propiamente adulta (p. 18).

Y es justamente en esa realidad psicológica en donde puede incidir la actividad profesional del psicólogo, favoreciendo y acompañando su proceso de desarrollo.

De lo dicho hasta aquí, ya podemos adelantar tres formas de trabajo profesional en el desarrollo psicológico de los adolescentes, dentro de las cuales pueden aplicarse diferentes estrategias. Estas formas, son: Acompañar al adolescente en su desarrollo psicológico; favorecer o propiciar el desarrollo psicológico del adolescente; e intermediar en el desarrollo psicológico del adolescente.

Acompañamiento

No se trata de convertirse en vigilante, guardián, policía ni en nada que se le parezca; menos aún en asumir una postura paternalista, sobreprotectora. El acompañamiento

implica distancia, sin ser indiferencia. La distancia supone un elemental respeto por la individualidad, por la libertad personal y por el propio ritmo de desarrollo; pero también supone corresponsabilidad, compromiso, disponibilidad, seguimiento atento del proceso de desarrollo. El acompañamiento exige escucha activa, solidaridad, compañía, centrarse en las necesidades psicológicas personales de los adolescentes; no perder de vista que se trata de personas en proceso de desarrollo y que se encuentran en un momento muy peculiar del mismo; y que este momento no representa por sí mismo un problema ni un conflicto, sino más bien una oportunidad de crecimiento personal y de desarrollo como tal.

Pareciera que el acompañamiento es una forma realizable casi exclusivamente por los papás o, cuando mucho, por los profesores. De hecho Ghouali (2007), hace un cuidadoso análisis del acompañamiento escolar en Francia resaltando esta modalidad como una forma de responder tanto a las exigencias del proceso educativo como a las expectativas de la sociedad en relación con este proceso. Sin embargo, aquí lo estamos planteando como una forma de ejercicio profesional del psicólogo que, ciertamente exigirá idear contextos dentro de los cuales el acompañamiento sea posible. Todo esto a sabiendas que se trata de una actividad transitoria, puesto que los adolescentes se dirigen hacia la incorporación en la vida adulta, hacia la integración activa en la sociedad. El psicólogo simplemente acompaña en este tránsito para colaborar en su eficacia.

En todos los casos y, en particular en el trabajo con el adolescente, el acompañamiento del psicólogo requerirá que nunca se pierda de vista que el adolescente es una persona en proceso de construcción. Y que precisamente por ser una persona, en último término, es él el responsable de su propio crecimiento, de su propio desarrollo. Esto no quita que el psicólogo, por serlo, tenga una posición privilegiada para poder funcionar como acompañante. Tiene el privilegio de tener un conocimiento suficiente del desarrollo psicológico de las personas y, en este caso, de lo que se refiere a los adolescentes. La perspectiva psicogenética le da la ventaja de ver todo el proceso: desde su origen, su formación, su desarrollo y proyección, independientemente de lo que el adolescente, en un momento dado, tenga como particular interés. Tiene el privilegio de contar con una perspectiva libre del contagio de la emocionalidad en ebullición del adolescente. Y se espera que, gracias a su formación profesional, sea una persona capaz de escucha, de aceptación incondicional, de respeto, de empatía y de rigurosa observación.

Propiciar el desarrollo psicológico

El propósito profesional del psicólogo, en relación con los adolescentes, es favorecer el desarrollo psicológico de los mismos. En otras palabras, es contribuir para que esto suceda. Esto implica colaborar en crear las condiciones para que se dé el desarrollo. Lo anterior tiene que ver con los factores implicados en el desarrollo, es decir: el factor biológico, el factor social, el factor subjetivo y el factor de equilibración.

En cuanto al factor biológico, dado que éste no depende de la acción del psicólogo, en lo único que puede incidir es en que el equipamiento biológico con el que ya cuenta el adolescente no se exponga a ningún riesgo que le atrofie o le limite el desarrollo. Para ello puede ser útil el análisis conjunto de las condiciones físicas con las que se cuenta y la búsqueda de formas adecuadas para mejorarlas; igualmente, el análisis conjunto de los riesgos a enfrentar y la toma de decisiones acertadas para preservar el propio estado físico, en función del desarrollo.

El factor social tiene que ver tanto con el contexto sociocultural e histórico dentro del que se vive, como con las formas específicas de transmisión social. Difícilmente el psicólogo puede cambiar las circunstancias dentro de las que vive el adolescente, pero puede idear y sugerir formas de enriquecerlas e incluso, de esa manera, mitigar los posibles daños que pudieran surgir de un contexto social poco estimulante culturalmente. Por fortuna, nuestra sociedad está siendo cada vez más sensible para ocuparse de los adolescentes y dedicarles espacios y oportunidades de formación y crecimiento. Éstos son espacios aprovechables por la presencia y la acción del psicólogo. Además se pueden crear grupos de pares dentro de los cuales sea posible el enriquecimiento mutuo y la conjunta solución de los problemas que se consideren comunes. Igualmente, el psicólogo puede contribuir en la mejora de la interrelación adolescente-medio social.

El factor subjetivo tiene que ver con la vivencia y la experiencia del adolescente, gracias a la cual se construye el propio sujeto como tal y, a la vez, se va construyendo la realidad objetiva. Se considera que el sujeto no está pasivamente sometido a cualquier influencia del medio, físico o social, sino que él contribuye activamente en la construcción de su persona y del universo, actuando sobre ese medio ambiente a través de comportamientos múltiples que lo modifican, lo cambian y le hacen volver a actuar. En el caso de la adolescencia, indudablemente se vive una efervescencia de procesos psicológicos, antes inusitados, que se encaminan al descubrimiento paulatino de sí mismo y de su rol en la sociedad, en el mundo.

Finalmente, el factor de equilibración, lo podemos plantear como una forma dinámica de autorregulación de la conducta, a partir de las circunstancias dentro de las cuales sucede, y que permite mejores logros adaptativos cada vez. Entendiendo, por supuesto, como logros adaptativos los comportamientos que aseguran un mejor funcionamiento de la persona y no precisamente las formas de subordinación o sometimiento a las circunstancias.

Bien, pues el quehacer del psicólogo orientado a propiciar el desarrollo psicológico del adolescente, implicaría actuar sobre los factores a fin de favorecer sus efectos en el desarrollo. Esto exige que el psicólogo esté siempre atento para identificar claramente el papel que están jugando cada uno de los factores, o la combinación de todos, en ciertos comportamientos específicos del adolescente.

Intermediar en el desarrollo psicológico

Uno de los postulados importantes de Vigotsky es que el origen y el desarrollo de la actividad psíquica son de origen social. El individuo, al nacer es recibido y arropado por una sociedad, o sea, por otros individuos ya socializados. Éstos, a través de su interacción y por medio de lo que han producido como cultura (lenguaje, signos, significados, etc.) irán impregnando al recién nacido (y así, durante toda su vida) de “acción humana” y, de esta manera, “humanizándolo”. Esto quiere decir, en términos del mismo Vigotsky, que inicialmente la actividad psíquica tiene una existencia “interpsicológica” y, en la medida que se vaya internalizando por el individuo, tal actividad se va transformando en “intrapsicológica”. En otros términos, la internalización de la acción social, por parte del individuo, va haciendo que el individuo se transforme en sujeto psicológico y que la actividad psíquica se transforme en consciente, voluntaria e independiente de la acción externa. Los miembros de la sociedad, en general, realizan actividades sociales no siempre con una clara intencionalidad. En cambio, las instancias llamadas “socializadoras” (como la familia, la escuela, etc.)

sí tienen una clara intención de incorporar a los nuevos miembros dentro del seno de la sociedad, haciendo que sean cada vez más parecidos a todos, es decir, que compartan su cultura y sus rasgos de humanos.

Bien, pues el psicólogo está en inmejorables condiciones para ejercer esta importante mediación (por la interacción, por el uso del lenguaje, de los signos y de los significados, etc.), de una manera profesional, claramente intencionada, planeada y con posibilidades de evaluar tanto el proceso como el resultado de la misma. Las condiciones a las que nos referimos son: el psicólogo conoce el proceso de desarrollo psicológico; tiene posibilidades tanto de observar rigurosamente como de evaluar el proceso; por su formación, puede mantenerse a una sana distancia de los adolescentes, sin involucrarse, y conservar la imparcialidad; puede mediar entre los cuestionamientos del propio adolescente y la realidad social cuestionada (padres, escuela, normas, valores, etc.); por su formación, tiene posibilidades de crear las condiciones para que los adolescentes visualicen su realidad, la describan, la analicen, identifiquen las consecuencias de algunas situaciones, asuman compromisos y planeen acciones para mejorarla y las lleven a cabo, revisen y evalúen lo realizado; su ética profesional les permitirá la suficiente discreción en lo que escuchen y en lo que vean, el respeto a la libertad de expresión de los adolescentes, la posición imparcial entre la vivencia de los adolescentes y la sociedad cuestionada, etcétera.

El individuo llega a la etapa de la adolescencia habiendo recorrido ya un trecho significativo en su desarrollo. Lo que quiere decir que lleva ya construida una gran parte de su personalidad. Sin embargo, se enfrenta a una situación peculiar por ser un período de transición por antonomasia, dado que el mundo infantil lo expulsa cada vez más y el mundo de los adultos aún no abre sus puertas para recibirlo. Pero en realidad los puntos en pugna, entre los cuales el psicólogo puede mediar profesionalmente, son, por una parte el mundo del propio adolescente y, por otra, el mundo de los adultos.

El mundo del adolescente, para no caer en estereotipos o en generalizaciones inválidas, habría que identificarlo con cuidado: profundizando en lo que el adolescente siente, lo que piensa, lo que planea, lo que está viviendo, etc. La función del psicólogo pudiera limitarse a reflejar lo que el adolescente exprese de tal manera que sea éste quien finalmente evalúe su situación y decida qué hacer con ella.

En cuanto al mundo de los adultos, habría que partir de lo que los adolescentes perciben de éste y de la manera como lo valoran. Y, sin convertirse en su defensor, sería conveniente exponer objetivamente las situaciones de este mundo adulto a fin de que retroalimenten sus análisis y sus valoraciones. En ningún momento es conveniente tomar partido a riesgo de perder la oportunidad de la mediación eficaz.

Si, en último término, la finalidad de la adolescencia es la inserción al mundo de los adultos, entonces la mediación del psicólogo debiera estar orientada a facilitar el tránsito, haciendo fácil el paso del puente (entre infancia y adultez) sin dramatizar la situación y sin favorecer que se prolongue el paso.

La atención personal

No es tan frecuente que los adolescentes busquen espontáneamente ayuda psicológica. La mayoría de las ocasiones en que se registra la búsqueda de atención por parte de algún chico es porque se lo pusieron como condición para continuar sus estudios en la escuela. Lo que es más común es que sean los padres quienes busquen que sus hijos sean atendidos por algún psicólogo, pero no que éstos lo busquen libremente.

Conociendo estas circunstancias uno puede preguntarse entonces, ¿de qué manera pretender una atención personal para los adolescentes?

Una estrategia es aprovechar los casos en que el adolescente sea enviado o llevado al psicólogo para hacerlo sentir que quien tiene la libertad de decidir, si busca o no la ayuda psicológica, es él. En ningún momento convertirse en cómplice de la institución o de los papás. Tampoco comportarse como vendedor de algún producto resaltando las bondades de la compra como si de ello dependiera la felicidad y la vida. Entablar clara y abiertamente la conversación con el adolescente, dándole a entender que él es el centro de la atención. Por tanto, evitar conseguir información de quien lo conduce y menos delante del chico. Proporcionar el teléfono o una tarjeta para cuando él lo decida se comunique, sin presionar.

En caso de que el adolescente efectivamente se decidiera a buscar apoyo psicológico libremente, entonces, para asegurar una auténtica atención personal, hay que tener en cuenta lo siguiente:

- Hacer conciencia de una actitud de “aceptación incondicional.” Esto se traduce en eliminar todo prejuicio o estereotipo acerca de los adolescentes (prejuicios tales como: debe tener crisis de identidad; de seguro tiene problemas con la autoridad; no ha de saber qué hacer con su sexualidad; etc.; estereotipos tales como: los adolescentes son problemáticos, conflictivos, egocéntricos, inmaduros, etcétera).
- No perder de vista que se trata de una persona. Independientemente de su edad y de la etapa por la que atraviesa, es una persona y, además, es una persona en desarrollo. Esto implica que es capaz de ser consciente, de tomar decisiones, de ejercer su libertad, de pensar, de querer, de sentir, de planear su vida, etcétera.
- Demostrar respeto por la persona. Es decir, no perder de vista su individualidad, su peculiaridad, su circunstancia y todo aquello que lo hace ser él mismo y no otro. No pretender cambiarlo en lo que el psicólogo cree que debiera ser. Tener en cuenta lo que él quiere, sin violentar su propio proceso ni apresurar su propio ritmo de desarrollo.
- Lograr una relación empática. No suponer que, por ser psicólogo, ya se conoce todo lo que vive la persona. Intentar poco a poco comprender la situación que está viviendo de tal manera que se consiga la más fina sintonía con el adolescente, al grado de vibrar al unísono con su vivencia. El propio adolescente será el testigo más fiel de que se logre este tipo de relación, evitando así que el psicólogo suponga que lo consigue ilusoriamente.
- Conseguir una escucha atenta. Escuchar lo que el adolescente dice y quiere decir. Evitar las interrupciones y las interpretaciones unilaterales. Eliminar las expresiones de censura, de juicio, de advertencia, de sanción, etcétera.
- Mantener una escucha activa. Alentar para que se hable con libertad, con amplitud, con la certeza de que no será juzgado. Utilizar inteligentemente la técnica de la pregunta, sin que se dé la impresión de que se enfrenta a un juez o a la inquisición o a la policía y menos a una actitud curiosa y frívola.
- Recurrir a la retroalimentación para asegurarse de que se está entendiendo adecuadamente lo que se escucha y que se está interesado en comprender bien la situación y comprender a la persona. Al mismo tiempo, aprovechar para integrar lo que se lleva comentado y comprendido, a fin de aclarar lo que sea necesario o completar lo que faltara.

- Partir siempre de la persona quien será, a fin de cuentas, la que tome las decisiones que considere, tanto a mediano como a largo plazo. Sin embargo, en todo momento debe quedar claro qué tipo de apoyo es el que le corresponde al psicólogo, para que no permanezca en un papel pasivo solamente.
- Siempre el objetivo es el desarrollo psicológico del adolescente, pero los aspectos específicos de los que se ocupen los irá marcando el propio adolescente con el apoyo del psicólogo.

La atención en grupos

Es indudable lo enriquecedor que resulta para el adolescente relacionarse con sus iguales. Los pares son el referente más inmediato del momento de desarrollo que se vive. Y esto resulta todavía más benéfico si es el propio adolescente quien elige con quién relacionarse y no solamente padece la imposición circunstancial de los grupos institucionalizados. De ahí que uno de los contextos más prometedores para favorecer el desarrollo psicológico de los adolescentes sean los mismos grupos de adolescentes.

Independientemente de las discrepancias que existen entre investigadores en relación con la llamada “subcultura adolescente,” el grupo de pares, dentro o fuera de las instituciones educativas, tiene algunas características que es conveniente tomar en cuenta para tener una apreciación más justa de su función.

Los grupos de pares (específicamente, de adolescentes) permiten una relación más horizontal. Ahí desaparece la verticalidad de la autoridad funcional y por la edad: todos son iguales. Esta igualdad, *a priori*, permite un comportamiento más desinhibido puesto que no hay jueces ni sinodales de los que se espera aprobación o condena. La situación de estos grupos es distinta a la de los grupos de niños, por dos razones: la primera es porque los chicos tienen mayor consciencia del sentido de su pertenencia y de la circunstancia peculiar de la etapa que comparten; la segunda es porque el período que se vive es monitoreado cuidadosamente por la sociedad adulta, tanto por los prejuicios que se tienen como por las expectativas que se abrigan en cuanto a la satisfacción de ciertas tareas de desarrollo.

Los grupos de pares de adolescentes se convierten en el ámbito privilegiado en el que se construye la identidad. Por una parte, es la antesala para el ingreso a la vida adulta. La sociedad ya no tolera confusiones ni indefiniciones en quienes van a formar parte de sus filas. Es el momento que algunos han calificado como “crítico” precisamente porque en él se espera que se aclare tanto la identidad personal como la identidad profesional y laboral. Por otra parte, la situación de pares permite que se den los dos elementos que conducen a la identidad: la semejanza y el contraste. Es decir, el descubrimiento de similitudes con los pares va permitiendo la convicción de que se es normal, que no hay de qué preocuparse; y el descubrimiento de contrastes va permitiendo la clarificación de la individualidad, la aceptación de rasgos personales que hacen que cada quien sea cada quien y se superen los mimetismos y el anonimato.

Los grupos de pares permiten la construcción de una cultura generacional que se comparte y, por ello, se tiene la seguridad de pertenencia. Algunos adultos ven con alarma lo contrastante de esa cultura con la cultura convencional. Sin embargo, la misma “sociedad de consumo” la alienta, sin duda porque la visualiza como una oportunidad de ganancia. Tal cultura incluye formas de lenguaje, gustos musicales, tipo de vestimenta, formas de diversión, ideologías acerca del mundo, la vida, etc.,

sistema de creencias, sistema de valores, formas peculiares de comportamiento; la tecnología actual está influyendo para transformar en los adolescente también sus formas de relacionarse, de comunicarse, de aprender o de desempeñarse escolarmente y hasta profesionalmente.

Los grupos de pares, más allá de las coincidencias culturales, comparten la experiencia del desarrollo psicológico en una etapa trascendente para el futuro del individuo y de la sociedad. El suceso común de partida es la vivencia de la pubertad. Los cambios y las transformaciones que le siguen pueden marcar algunas diferencias, pero se convierten en comunes al compartirse e intercambiarse las maneras de afrontarlos. Esta situación es la que convierte casi en privilegiada la atención a los adolescentes en grupos de iguales. Para ello, es conveniente tener en cuenta lo siguiente:

- Favorecer la formación e integración del grupo. El grupo puede formarse por invitación o por coincidencia. En ambas situaciones el psicólogo tiene un papel activo: convocando, en el primer caso; proponiendo aprovechar la coincidencia, en el segundo. La integración se va consiguiendo en la medida que se coordine su funcionamiento y se apoye en la superación de algunas discrepancias que surgieran. Hay que fomentar el diálogo libre y respetuoso; garantizar la discreción sobre lo que se trate en el interior del grupo; alentar la libertad para expresar lo que cada miembro quiera; alentar relaciones afectuosas.
- Apoyar para establecer los propósitos del grupo y la manera de irlos logrando. Lo que permite la cohesión en un grupo, entre otras cosas, es la coincidencia en sus objetivos, más allá de las pretensiones personales de cada quien. Un plan de trabajo permite darle estructura y orden al quehacer del grupo en función de sus objetivos. La coordinación del trabajo es definitiva para mantener al grupo activo y asegurar su continuidad y permanencia.
- Construir actitudes positivas para el trabajo en grupo: respeto a todos como personas; aceptación incondicional hacia todos; relaciones empáticas; dinámica funcional; compromiso grupal.
- El psicólogo debe mantenerse a suficiente distancia del grupo, sin que ésta se convierta en indiferencia, y mediar eficazmente atendiendo siempre a la situación que se viva y a la dinámica misma del grupo.
- El propósito último del funcionamiento grupal es el favorecer el desarrollo psicológico de todos sus miembros, a sabiendas de que, en este sentido, el grupo tiene una función de tránsito. Todo lo anterior, para facilitar la inserción de los adolescentes a la vida adulta y a la sociedad.

Atención institucional

Una de las instituciones que tradicionalmente se ha dedicado a la atención de los adolescentes, aunque en un campo muy definido como es el educativo, sin duda es la escuela. Desde hace tiempo que hay voces que reclaman que dentro de este espacio, el escolar, urge la presencia de psicólogos que atiendan la situación peculiar del desarrollo psicológico de los adolescentes. De esta manera se conjuntarían, prometedoramente, tanto los aspectos formativos académicos como los procesos de desarrollo psicológico, enriqueciéndose mutuamente. Y con una óptica así, se disminuiría paulatinamente el prejuicio de que enfrentarse a los adolescentes es encontrarse necesariamente con problemas, transformándose en la visión positiva de trabajar por la dialéctica educación-desarrollo psicológico.

Al pensar en escuela, estamos pensando específicamente en secundaria y bachillerato, de acuerdo con nuestro sistema educativo mexicano. O sea, estamos pensando en chicos de 12-13 a 17-18 años de edad, prácticamente abarcando los inicios, el avance y la culminación de la adolescencia, al menos esperando que todo transcurra con normalidad. Es un tiempo privilegiado en el que se pueden integrar tanto los procesos de socialización, de formación académica como los procesos de formación de la personalidad gracias al desarrollo psicológico.

La escuela es un contexto prometedor para conseguir la integración antes mencionada. El psicólogo puede incorporarse a esta institución, sin propósitos académicos, sino más bien con propósitos claramente profesionales y, en este caso, con la firme determinación de promover el desarrollo psicológico de los estudiantes. Su trabajo sería en tres líneas: primeramente los estudiantes que, por otra parte, constituirían el propósito central de su actividad; en segundo lugar los profesores, de quienes recibiría información pertinente sobre las situaciones a atender y, a su vez, proporcionaría asesoría para casos particulares; y en tercer lugar los padres de familia, con quienes mantendría una relación tal que le permitiera profundizar en el conocimiento de la situación específica de los estudiantes y, a su vez, brindaría asesoría pertinente para situaciones especiales. En todos los casos es conveniente tener en cuenta lo siguiente:

- El plan de trabajo se centrará en el desarrollo psicológico de los estudiantes. Por tanto, tendrá en cuenta su edad, el año que cursan, una descripción del desarrollo actual de cada estudiante (con el que se formará un archivo personal y grupal), un resumen de las apreciaciones de los profesores acerca de la situación del grupo, y un resumen de las apreciaciones de los padres de familia acerca de cada uno de sus hijos.
- El plan de trabajo se ajustará al calendario de actividades de la escuela. Por tanto, su elaboración tendrá que basarse en el acuerdo tanto de autoridades escolares como de los profesores de cada asignatura. Igualmente el espacio (físico y temporal) en el que el psicólogo intervenga con los estudiantes, individualmente o en grupo, será de acuerdo con las autoridades escolares y con los profesores respectivos.
- El plan de trabajo contemplará funcionar dentro de un equipo. Por tanto, el psicólogo no actuará aisladamente, por su cuenta, sino que desde el principio pugnará por integrarse, como parte de un equipo, con el resto del personal escolar.
- De ser posible, hará también equipo con otros psicólogos de escuelas cercanas o de la misma zona, a fin de que se programen reuniones de discusión y análisis para compartir apreciaciones y estrategias de acción.
- El plan de trabajo contemplará tanto actividades de tipo grupal (con cada grupo escolar) como de tipo personal (con cada estudiante). Todas las actividades deberán planearse con miras a la consecución del mismo objetivo: el desarrollo psicológico de los estudiantes.
- Uno de los criterios del buen funcionamiento del trabajo será que cada vez se consiga mayor acercamiento entre el desarrollo intelectual de los estudiantes y el dominio de las asignaturas.
- Otro, que los estudiantes desarrollen cada vez más las habilidades cognoscitivas básicas que permitan un mejor desempeño académico en todos los campos. Se identificará, por tanto, la mejoría en procesos tales como: atención, uso del lenguaje, procesos de lectura, comprensión de la lectura, aplicación de la lectu-

ra, procesos de memoria, procesos de aprendizaje, pensamiento matemático, solución de problemas, entre otros.

- Igualmente se espera desarrollo en la dimensión afectiva, en la dimensión social y en el comportamiento en general. Los criterios de cambio se compartirán, desde un principio con todo el personal de la escuela, a fin de que todos funcionen como monitores en lo que se va consiguiendo.
- Se considerará una evaluación tanto durante el proceso como a su término. La evaluación del proceso permitirá hacer los ajustes que se consideren necesarios a fin de mejorar los avances en el desarrollo; la evaluación del término permitirá apreciar si se consiguieron los objetivos y permitirá la elaboración del siguiente plan.
- Todo el trabajo que se vaya realizando permitirá la producción de material audio visual que pueda utilizarse como documento probatorio del avance y, a su vez, como material de difusión de lo que la escuela hace en pro del desarrollo de los estudiantes.

Otras de las instituciones que desde hace tiempo se ocupan de los adolescentes son las creadas por los gobiernos, en el caso de Aguascalientes se cuenta con la “Casa del adolescente,” y de una manera global el DIF. En todas se puede incorporar el trabajo profesional del psicólogo orientado al fomento del desarrollo psicológico de los adolescentes, aun en aquellas instituciones inicialmente pensadas para ocuparse de problemas muy específicos, como la drogadicción, el alcoholismo, etc. Sobre todo, teniendo en cuenta que los programas de algunos países que se han destinado al desarrollo de una juventud positiva, han tenido excelentes resultados en cuanto a la prevención de conductas antisociales (Catalano *et al.*, 2002).

Conclusión

Aunque la historia de la psicología revela que los cuatro campos convencionales de su aplicación son: psicología clínica, psicología educativa, psicología laboral y psicología social; sin embargo también la historia demuestra que el campo que se ha privilegiado es el de la psicología clínica, de tal manera que popularmente se identifica psicología con campo clínico. No es el lugar para justificar el porqué de este sesgo, pero sí es necesario sostener que una actividad profesional dirigida más al fomento del desarrollo psicológico de las personas disminuiría, por sí misma, la necesidad de atención de carácter clínico, de la misma manera como se disminuirían las necesidades curativas si se fomentaran medidas de vida saludable.

En todos los momentos del ciclo vital es necesario el apoyo psicológico para propiciar el desarrollo psicológico de las personas, pero hay momentos en los que este apoyo resulta coyuntural. E indudablemente uno de esos momentos es precisamente la adolescencia, tanto por tratarse de un período de transición por antonomasia, como por la manera en que esta etapa se está problematizando en casi todas las sociedades. Más aún cuando nuestra misma sociedad ha creado tanto prejuicio y tanto estereotipo acerca de esta edad.

Los adolescentes son la antesala inmediata que permite augurar una renovación de nuestras sociedades. Sin esta renovación, definitivamente nuestras sociedades estarían condenadas al envejecimiento y a la decadencia. Por tanto, los adolescentes constituyen una parte vital para el futuro inmediato de nuestra civilización. Futuro que se debe asegurar como promisorio y no como amenazador. Por lo

que resulta plenamente justificado que la propia sociedad se interese en acompañar el tránsito de estas generaciones, proporcionándoles un apoyo profesional adecuado.

Tiene sentido, entonces, la preocupación que algunos organismos internacionales han expresado al respecto, no sólo quejándose de las limitaciones que identifican en las generaciones jóvenes, sino proponiendo formas de acompañamiento como son las medidas de formación académica y el fomento de hábitos saludables. En esta línea precisamente se hace la propuesta acerca de lo que puede hacer el psicólogo profesionalmente en favor del desarrollo psicológico de los adolescentes.

Resumen

1. Cuando hablamos del psiquismo nos referimos a una realidad específica que resulta de la interacción entre lo biológico y lo social; se trata de una realidad integrada por lo intelectual y lo afectivo y que, en el caso de los humanos, se le reconoce como la forma más elaborada de la materia y siempre en constante devenir. Esto quiere decir que tanto su conocimiento, su estudio, como su cabal explicación solamente se consiguen atendiendo a su ontogénesis (que, más apropiadamente, se debería denominar “psicogénesis”). Igualmente, su tratamiento profesional más congruente debiera ser considerando su transformación y desarrollo, en vistas de propiciarlo y garantizarlo.
2. El otro elemento que está íntimamente ligado con el conocimiento del desarrollo psicológico del adolescente es la superación de prejuicios y estereotipos sobre la adolescencia. Para trabajar eficazmente con adolescentes se tiene que considerar al adolescente como un sujeto en desarrollo y no como un problema. Sólo de esta manera se favorecerá el desarrollo sin necesidad de pertrecharse como si se luchara contra un enemigo.
3. El proceso psicogenético, en este lapso de la vida (*la adolescencia*), permite la construcción de realidades psicológicas que antes (*de la adolescencia*) era imposible que sucedieran y que ciertamente se convierten en prerrequisito para el arribo a la adultez. En este sentido, y más allá de las peculiaridades culturales, sociales e históricas de los individuos, podemos sostener que la adolescencia, como suceso psicológico, es universal y, por tanto, generalizable a todos los miembros de la especie humana. Queremos enfatizar el aspecto psicogenético de la adolescencia y no privilegiar, como también históricamente se ha hecho, las posibles situaciones críticas o excepcionales en las que algunos sujetos o grupos se encuentren. Indudablemente, que es útil, y hasta benéfico, conocer los diferentes contextos dentro de los cuales viven los adolescentes; pero nuestro interés particular en esta obra es centrarnos en el proceso de desarrollo psicológico del sujeto, a partir del acontecimiento pubertario hasta su incorporación a la vida propiamente adulta.
4. El acompañamiento implica distancia, sin ser indiferencia. La distancia supone un elemental respeto por la individualidad, por la libertad personal y por el propio ritmo de desarrollo; pero también supone corresponsabilidad, compromiso, disponibilidad, seguimiento atento del proceso de desarrollo. El acompañamiento exige escucha activa, solidaridad, compañía, centrarse en las necesidades psicológicas personales de los adolescentes; no perder de vista que se trata de personas en proceso de desarrollo y que se encuentran en un momento muy peculiar del mismo; y que este momento no representa por sí

mismo un problema ni un conflicto, sino más bien una oportunidad de crecimiento personal y de desarrollo como tal.

5. El quehacer del psicólogo orientado a propiciar el desarrollo psicológico del adolescente, implicaría actuar sobre los factores a fin de favorecer sus efectos en el desarrollo. Esto exige que el psicólogo esté siempre atento para identificar claramente el papel que están jugando cada uno de los factores, o la combinación de todos, en ciertos comportamientos específicos del adolescente.
6. El psicólogo está en inmejorables condiciones para ejercer esta importante mediación (por la interacción, por el uso del lenguaje, de los signos y de los significados, etc.), de una manera profesional, claramente intencionada, planeada y con posibilidades de evaluar tanto el proceso como el resultado de la misma. Las condiciones a las que nos referimos son: el psicólogo conoce el proceso de desarrollo psicológico; tiene posibilidades tanto de observar rigurosamente como de evaluar el proceso; por su formación, puede mantenerse a una sana distancia de los adolescentes, sin involucrarse, y conservar la imparcialidad; puede mediar entre los cuestionamientos del propio adolescente y la realidad social cuestionada (padres, escuela, normas, valores, etc.); por su formación, tiene posibilidades de crear las condiciones para que los adolescentes visualicen su realidad, la describan, la analicen, identifiquen las consecuencias de algunas situaciones, asuman compromisos y planeen acciones para mejorarla y las lleven a cabo, revisen y evalúen lo realizado; su ética profesional le permitirá la suficiente discreción en lo que escuche y en lo que vea, el respeto a la libertad de expresión de los adolescentes, la posición imparcial entre la vivencia de los adolescentes y la sociedad cuestionada, etcétera.
7. Las formas en las que el psicólogo puede intervenir profesionalmente en el desarrollo psicológico del adolescente son: con la atención personal, con la atención grupal y con la atención en instituciones.

EPÍLOGO

Estudiar el desarrollo psicológico de las personas es la manera más básica del estudio de la psicología. No se trata de un enfoque ni de una metodología. Se trata de mantenerse congruente con la certeza de que la realidad de lo psicológico es una “realidad *in fieri*”. Y esta certeza no es solamente un supuesto del cual se parta, considerando los antiguos planteamientos de la filosofía (Parménides: “Es imposible bañarse dos veces en el mismo río.”), sino que basta con observar atentamente los cambios que se van dando durante el ciclo de la vida, para concluir el proceso de desarrollo al que está sujeto el psiquismo.

Lo anterior no quiere decir que no sea posible acercarse a esta realidad con otros propósitos. La historia de la psicología es la demostración más elocuente de ello, de la misma manera que sucede en el terreno amplio de la biología: su estudio básico indudablemente es su evolución, pero también se pueden estudiar otros muchos aspectos y no por ello a la realidad evolutiva se le califica de “un enfoque” o de “una metodología.”

Lo que quiero decir con todo lo anterior es que ningún enfoque en el campo de la psicología debiera ignorar que lo que estudia es una “realidad *in fieri*”, independientemente de que en sus teorizaciones o abordajes concretos se ocupe de algo particular o específico. Por lo tanto, también debiera tenerse presente que si se prescinde de la explicación del proceso, entonces las explicaciones que se encuentren serán parciales y aplicables tan sólo al aspecto recortado metodológicamente para tal efecto.

Ante una realidad así, resulta difícil justificar cuál de los pasos dentro del continuo de su desarrollo resulta más importante. Cualquier investigador mantendrá la pretensión de considerar que el aspecto o la etapa o período estudiado por él es el más importante. Pero, por una elemental lógica de continuidad, tendremos que defender que cada paso tiene su importancia, porque ignorando cualquiera de ellos, simplemente se tira por tierra toda pretensión explicativa.

La adolescencia, dentro del proceso de desarrollo psicológico de la persona, juega un papel determinante. Pero ésta no tendría sentido sin lo que le antecede, de la misma manera que no lo tendría sin lo que le sigue. Algunos autores han considerado esta etapa como “transitoria”. Pero, en sentido estricto, dentro del continuo de desarrollo, todo es transitorio. Sin embargo, han justificado el uso de este calificativo atribuido a la adolescencia, porque todo lo que dentro de ella se construye, se trans-

forma y se desarrolla no tiene su cabal equilibrio ahí mismo, sino que se orienta hacia la etapa que le sigue: la adultez.

El estudio de esta etapa representa un eslabón fundamental para cohesionar el resto de la cadena de desarrollo. Su importancia estriba en lo que ahí se construye y no tanto en la importancia que nuestra cultura le ha dado y que, al parecer, le seguirá dando por mucho tiempo. Por ello, nos resulta incomprensible un plan de estudios de psicología que no se ocupe de este período de la vida. Y, sobre todo, que no se ocupe precisamente del desarrollo psicológico independientemente que también se le dedique tiempo al análisis de la problemática que en nuestro tiempo y en nuestra cultura se genera en torno a la adolescencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar-Alaniz, M. *et al.* (2010). "Eficacia del programa de psicomotricidad para el equilibrio postural en niños con hemiparesia espástica de nivel de desarrollo motor cortical." *Revista Mexicana de Neurociencia*, p. 269.
- Ahn, J. (2011). "The effect the network social sites on adolescents' social and academic development." *Journal of The American Society for Information Science & Technology*, 62(8), 1435-1445.
- Aledo, B. B. (2010). "La identidad personal y el cuerpo en Gabriel Marcel." *Anuario Filosófico*, 43(3), 511-536.
- Allen, N. B. and Sheeber, L. B. (2008). *Adolescent Emotional Development and Emergence of Depressive Disorders*. Cambridge: University Press.
- Allison, D. (1944). "Socialization and Adolescent Personality", en *Adolescence, Year Book of the National Society for the Study of Education*, 43, parte I.
- Aristóteles (2001). *Metafísica*, Libro XI, cap. IX, p. 243. Madrid: Edimat Libros, S. A.
- Arranz, E. (2004), *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Prentice-Hall. Pearson Educación.
- Astiz, M. F. (2007). "La socialización política de los adolescentes: un análisis comparado y transnacional." *Teoría política educativa y educación comparada*. Pennsylvania State University.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Baltes, P. B. (1979). *Life-Span Developmental Psychology*. New York: Academic Press.
- Baltes, P. B. y Baltes, M. M. (1990). "Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation". En P. B. Baltes & M. M. Baltes (Eds.), *Successful Aging: Perspectives from the Behavioral Sciences* (pp. 1-34). Cambridge University Press.
- Bariaud, F. (1997). Le développement des conceptions de soi. In H. Rodriguez-Tomé, S. Jackson, & F. Bariaud (Éds.), *Regards Actuels Sur l'adolescence*. Paris: PUF.
- Barkley, R. A. (2013). *Tomar el control del TDAH en la edad adulta*. Barcelona: Octaedro.
- Barker, R. (1959). *A Different Kind of Developmentalist*. New York: Psychology Press.
- Bausela-Herreras, E. (2012). Alteraciones en el funcionamiento ejecutivo en diferentes trastornos del desarrollo en la infancia y adolescencia. *Archivos de Neurociencias*, 17 (3) 179-187.

- Benjumea, M. M. (2010). *La motricidad como dimensión humana. Un abordaje trans disciplinar*. España-Colombia: Instituto Internacional del Saber. Colección Léeme.
- Berruezo, P. (2000). *El cuerpo, el desarrollo y la psicomotricidad*. Barcelona: Lala.
- Bontempo, L., Flores, R. C., y Ramírez, L. N., (2012). "La construcción de la identidad personal y el desarrollo de la auto- autoría." *El Ágora USB*, 12(2), 421-436.
- Bosma, H. (1994). "Le développement de l'identité à l'adolescence." *L'orientation scolaire et professionnelle*, 23, 291-311.
- Bottini, P. (2013). *Las prácticas y los conceptos del cuerpo: reflexiones desde la psicomotricidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bruner, J. S. (2003). "Celebrando la divergencia: Piaget y Vigotsky." *Sinéctica*. No. 12, pp. 1-12.
- Bucher, H. (1995). *Psychomotricité*. París: Masson.
- Buitelaar, J. (2012). "Adolescence as a turning point: for better and worse." *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 21:357-359.
- Burló, L. M. y Soler, E. I. (2012). Relación entre hábitos de práctica deportiva y condición física en adolescentes de Galicia. *Apuntes: Educacion Física y Deportes*, (107), 24-34.
- Burnett, S., & Blakemore, S. (2009). "The Development of Adolescent Social Cognition." *Annals Of The New York Academy Of Sciences*, 11675,1-56.
- Bustamante, A. (2008). *Adolescencia: La revuelta filosófica*. Sevilla: Desclée de Brower.
- Calatayud, M. P. y Serra, E. (2009). *Las relaciones de amor en los adolescentes de hoy*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Cantón, J. y Cantón, D. (2014). *Desarrollo socio afectivo y de la personalidad*. Madrid: Larousse - Alianza Editorial.
- Cassorla, F. y Codner, E. "Pubertad precoz y adelantada." En: Argente, J., Carrascosa, A., Gracia, R. y Rodríguez, F. (eds.), (2000). *Tratado de Endocrinología Pediátrica y de la Adolescencia*. Barcelona: Doyma, pp. 867-81.
- Castañeda, L. y Camacho, M. (2012). "Desvelando nuestra identidad digital." *El Profesional de la Información*, 21(4), 354-360.
- Castañeda, D. R., Gómez-Becerra, I. (2012). "Patrones de Personalidad Disfuncional en niños y adolescentes: Una revisión funcional-contextual." *Suma Psicológica*. 19, 2, 131-149.
- Castilla de Cortázar, B. (2015). "¿Basta el género para conocer la identidad?" *Nuestro Tiempo*, (689), 23.
- Catalano, R. F. et al. (2002). "Positive youth development in the United States: Research finding on evaluations of positive youth development programs." *Prevention & Treatment*, volumen 5, Article 15. APA.
- Choudhury, S., Blakemore, S., & Charman, T. (2006). "Social cognitive development during adolescence." *Social Cognitive & Affective Neuroscience*, 1(3), 165-174.
- Claparède, E. (1910). *Psicología del niño y Pedagogía experimental*. Madrid: Librería de Francisco Beltrán.
- Coleman, J. C. y Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Ed. Morata.
- Collins, W. A. & Laursen, B. (2004). "Parent-adolescent relationships and influences". In: R. M. Lerner, y Steinberg, L. (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 331-361). N. J.: Wiley.
- Collins, W. A. & Repinski, D. J. (1994). "Relationships during adolescence: Continuity and change in interpersonal perspective". En: R. Montemayor, G. R.

- Adams, y T. P. Gullotta (Eds.), *Personal Relationships During Adolescence* (pp. 7-36). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Collins, W. A. and Roisman, G. I., (2012). *The Influence of Family and Peer Relationships in the Development of Competence During Adolescence*. Cambridge: University Press. pp. 79-103.
- Collins, W. A. & Steinberg, L. (2006). "Adolescent development in interpersonal context." En: N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Social, Emotional, and Personality Development. Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley.
- Corredor, J. A. Pinzón, O. H. y Guerrero, R. M. (2011). Mundo sin centro: cultura, construcción de la identidad y cognición en la era digital. *Revista de Estudios Sociales*, (40), 44-56.
- Craig, Grace J. (1997). *Desarrollo psicológico*. México: Prentice Hall.
- Criado, M. A. (2005). "Afectividad y epistemología de las ciencias humanas". *Revista de Antropología Iberoamericana*, pp. 1-15.
- Da Fonseca, V. (2000). *Estudio y génesis de la psicomotricidad*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Dahl, R. & Hariri, A. "Lessons from G. Stanley Hall: Connecting New Research in Biological Sciences to the Study of Adolescent Development." *Journal of Research on Adolescence* (Wiley-Blackwell). 15, 4, 367-382, Dec. 2005.
- De Fonseca, V. (2000). *Estudio y génesis de la psicomotricidad*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Del Cueto, J. D. (2015). "Dos nociones para un enfoque no escisionista de las emociones y de la afectividad: Situación social del desarrollo y vivencia en Vigotsky." *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*. Vol. 12 (1), pp. 29-35.
- Delahanty, G. y Perrés, J. (comp.) (1994). *Piaget y el Psicoanálisis*. México: UAM.
- Deleau, M. (2006). *Psychologie du développement*. Paris: Breal.
- Delgado, A. O. (2011). "Apego en la adolescencia." *Acción Psicológica*, 8(2), 55-65.
- Dispensa, J. (2008). *Desarrolle su cerebro: La ciencia para cambiar la mente*. Buenos Aires: Kier.
- Dohmen, T., Falk, A., Huffman, D., & Sunde, U. (2008). "Representative trust and reciprocity: Prevalence and determinants." *Economic Inquiry*, 46(1), 84-90.
- Durán Amavizca, N. D. y Jiménez Silva, M. del P. (2009). *Cuerpo, sujeto e identidad*. México: Plaza y Valdés, S.A. de C.V.
- Durkheim, E. (2013). *Las formas elementales de la vida religiosa*. México: Colofón, S. A.
- Elkind, D. (1985). Egocentrism redux. *Developmental Review*, 5, 218-226.
- Enciclopedia práctica de Pedagogía (1988), t. 2. Barcelona: Ed. Planeta.
- Enfance*, núms. 4 y 5.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and Society*. New York: W. W. Norton.
- Erikson, E. (1959). *Identity and Life Cycle*. New York: International Universities Press.
- Erikson, E. (1974). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Erikson, E. (1972). Adolescence et crise. La quête de l'identité (Original publié en 1968). Paris : Flammarion.
- Erikson, E. (1991). *Sociedad y adolescencia*. México: Siglo XXI.
- Espinosa, M. V., Ramírez, M. J., & Ovando, M. G. (2007). "Estrategias generales en la resolución de problemas de la olimpiada mexicana de matemáticas." *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 1-11.
- Eveleth, P. y Tanner, J. (1976). *Worldwide Variations in Human Growth*. New York: Cambridge University Press.
- Ezpeleta, L. y Toro, J. (2014). *Psicopatología del desarrollo*. Madrid: Pirámide.

- Fabelo Corzo, J. R. (2004). *Los valores y sus desafíos actuales*. Librosenred.com.
- Feldman, R. S. (2007). *Desarrollo psicológico a través de la vida*. México: Pearson Education.
- Faulhaber, J. (1989). *Somatometría de la adolescencia*. México: UNAM.
- Floresco, S. B. "The nucleus accumbens: An interface between cognition, emotion, and action." *Annu. Rev. Psychol.* 2015. 66:25-52.
- Freud, A. (1948). *The Ego and the Mechanism of Defense*. New York: International Universities Press.
- Freud, S. (1953). *A General Introduction to Psychoanalysis*. New York: Permabooks.
- Fricka, P. J. and Essi Vidinga. (2009). "Antisocial behavior from a developmental psychopathology perspective." *Development and Psychopathology / vol. 21 / Special Issue 04*, pp 1111-1131.
- Funes, J. (2003). "¿Cómo trabajar con adolescentes sin empezar por considerarlos un problema?" *Papeles del Psicólogo*, núm. 84.
- Galambos, N. & Bonnie, J. (2000). "Trends in adolescent research for the new millennium." *International Journal of Behavioral Development*, 24(3), 289-296.
- Garaigordobil, M., & Maganto, C. (2011). "Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia." *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266.
- García Lora, R., & Villalonga González, M. (2006). "Estrategia para la resolución de problemas en estudiantes de ingeniería química." *Revista Cubana de Química*, 18(2), 28.
- Gerrig, R. J. y Zimbardo, P. G. (2005). *Psicología y vida*. México: Pearson Educación.
- Gertner, M. (1986). "Short stature in children." *Medical Aspects of Human Sexuality*, 20, 36-42.
- Gesell, A. (1987). *El adolescente de 10 a 16 años*. Buenos Aires: Paidós.
- Ghouali, H. (2007). "El acompañamiento escolar y educativo en Francia." *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, no. 32, pp. 207-242.
- Giedd, J. N., Blumenthal, J., Jeffries, N. O., Castellanos, F. X., Liu, H., Zijdenbos, A., Paus, T., Evans, A. C. and Rapoport, J. L. "Brain development during childhood and adolescence: a longitudinal MRI study." *Nature Neuroscience*. Vol. 2, No. 10. October, 1999.
- Girard, M. & Mullet, E. (2012). "Development of the forgiveness schema in adolescence." *Universitas Psychologica*, 11(4), 1235-1244.
- Gómez, M., Ruiz, L. M., Mata, E. (2006). "Los problemas evolutivos de coordinación en la adolescencia: Análisis de una dificultad oculta". *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 3 (2), 44-54.
- González, M. (coord.) (2006). *Pensando la política: representación social y cultura política en jóvenes mexicanos*. México: Plaza y Valdés.
- Graber, J. A. y Brookd-Gunn, J. (2001). "Models of development: Understanding risk in adolescence". *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 25(Suppl), 18-25.
- Hall, G. S. (1916). "Adolescence." (2 vol.), (p. 12). New York: Appleton.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence. Its Psychology and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. New York: Appleton.
- Havighurst, R. J. (1953). *Human development and education*. New York: Longman.
- Herranz, P. y Sierra, P. (2013). *Psicología evolutiva I. Vol. 2: Desarrollo social*. Madrid: UNED.
- Herrero, F. "El "mundo emocional" en Juan Rof Carballo." *Revista de Historia de la Psicología*, 1995, vol. 16, núm. 3-4, pp. 71-78.

- Hill, J. P. (2014). "Rejectin evolution: the role of religión, education and social net Works." *Journal for the World. Departament of Sociology and Social Work*: Calvin College.
- Inhèlder, B. y Piaget, J. (1972). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía e Informática. *Estadísticas sobre disponibilidad y uso de tecnología de información y comunicación en los hogares*, 2013.
- Janet, P. (1992). *De la angustia al éxtasis*, tomo II. México: Fondo de Cultura Económica.
- Janet, P. (2000). *Psicología de los sentimientos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jaume Rosselló, E. M. y Sánchez Cabaco, A. (2014). *Atención y percepción*. Madrid: Larousse - Alianza Editorial.
- Jiménez-Leal, W. & Gaviria, C. (2014). "El desarrollo y el aprendizaje del pensamiento causal: análisis de una tensión aparente." *Universitas Psychologica*, 13(4), 1603-16-14).
- Johnson, M. K., Crosnoe, R. & Elder, G. H. (2011). "Insights on Adolescence From a Life Course Perspective." *Journal of Research on Adolescence*, 21, 1, 273-289.
- Juárez, A. R. (2009). "La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles." *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 14 (40), 147-174.
- Kail, R. y Cavanaugh, J. C. (2006). *Desarrollo humano: una perspectiva del ciclo vital*. México: Cengage Learning.
- Kelly, P. (2012). "The brain in the jar: a critique of discourses of adolescent brain development." *Journal of Youth Studies*, 15(7).
- Kimmel, D. C. y Weiner, I. B. (1998). *La adolescencia: una transición del desarrollo*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Kiphard, E. J. (1976). *Insuficiencias de movimiento y de coordinación en la edad de la escuela primaria*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Kiriakidis, S. P. (2007). "Chronic adolescents and Young offenders: an overview of research findings." *Epidemiologia e Psichiatria Sociale*, vol. 16/Issue 03/ pp.238-250.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development. Vol. 1. The Philosophy of Moral Development*. Nueva York: Harper & Row.
- Kroger, J. (1993). *Discussions on Ego Identity*. Hillsdale N.J., U.S.A.: Lawrence Erlbaum.
- Labouvie-Vief, G. (2015). *Integrating Emotions and Cognition*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Labrín Elgueta, J. M. (2015). "Metamorfosis trans: Cuerpo e identidad transgénero en trabajadoras sexuales travestis." *Revista Nomadías*. núm. 19, 165-212.
- Lara, A. y Enciso Domínguez, G. (2013). "El Giro Afectivo." *Athenea Digital*, 13(3), 101-119.
- Larraín, E. y Arrieta, M. (2010). "Adolescencia: Identidad, Moda y Narcisismo." *Revista de Comunicación*, 174-189.
- Larson, R. W., Richards, M. H., Moneta, G., Holmbeck, G. & Duckett, E. (1996). "Changes in adolescents' daily interactions with their families from ages 10 to 18: Disengagement and transformation." *Developmental Psychology*, 32, 744-754.
- Lazcano-Ponce, E., Katz, G., Allen-Leigh, B., Magaña Valladares, L., Rangel-Eudave, G., Minoletti, A., & Salvador-Carulla, L. (2013). "Trastornos del desarrollo intelectual en América Latina: un marco para establecer las prioridades políti-

- cas de investigación y atención." *Revista Panamericana de Salud Pública*, 34(3), 204-209.
- Le Boulch, J. (2001). *El cuerpo en la escuela en el siglo XXI*. Barcelona: INDE.
- Lehall, H. (1986). *Psicología de los adolescentes*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Lehall, H., Buelga, S., Aris, C., Chapelle, D., & Lévy, E. (2000). "Variabilities in moral development during adolescence : Is it still possible to support a developmental view on social norms acquisition?" *European Review of Applied Psychology*, 50, 283-292.
- Lewin, K. (1939). "Field Theory and Experiment in Social Psychology: Concepts and Methods". *American Journal of Sociology*, 44, 868-897.
- Limia Fernández, M. (2014). "Jóvenes y ficción televisiva. Construcción de identidad y transmedialidad." *Comunicación y Sociedad*.
- López Fuentetaja, A. M. y Castro Masó, Á. (2014). *Adolescencia: Límites imprecisos*. Madrid: Alianza Editorial.
- López Macia, A. y Charro Salgado, A. (1994). *La Pubertad*. Madrid: Ed. Díaz de Santos.
- López, C. B., & Rodríguez-Cárdenas, D. E. (2014). "Percepción de Amistad en Adolescentes: el Papel de las Redes Sociales." *Revista Colombiana de Psicología*, 23(2), 325-338.
- López-Pérez, B., & Fernández-Pinto, I. (2010). "Diferencias de edad en empatía: desde la adolescencia hasta la tercera edad." *Ansiedad y Estrés*, 16(2/3), 139-150.
- Loureiro, C., Frederico-Ferreira, M. M., & Reis Santos, M. (2013). Identificação dos fatores determinantes no desenvolvimento das competências sociais dos adolescentes. (Portuguese). *Revista de Enfermagem Referência*, (10), 79-88.
- Luria, A., Leontiev, A. N. y Vigotsky, L. S. (2004). *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Malanchuk, O., Messerersmith, EE. & Eccles, JS. (2010). "The ontogeny of career identities in adolescence." *New Directions for Child & Adolescent Development*, 130, 97-110.
- Maldonado, M. M. (2005). "Noviazgo, emotividad y conflicto." *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 719- 737.
- Malti, T., Keller, M., & Buchmann, M. (2013). "Do Moral Choices Make Us Feel Good? The Development of Adolescents' Emotions Following Moral Decision Making." *Journal of Research On Adolescence*, 23(2), 389-397.
- Marcia, J. E. (1994). The empirical study of ego identity. In: Bosma, H. A. et al. (Eds.), *Identity and Development*. Newsbury Park, CA: Sage.
- Márquez, S. (1992). *Desarrollo motor: crecimiento y evolución de aspectos cuantitativos y cualitativos más relevantes para el movimiento humano en la edad escolar*. Madrid: CEPID.
- Martinet, M. (1972). *Theorie des emotions. Introduction a l'oeuvre d'Henri Wallon*. Paris: Aubier Montaigne.
- Mascolo, M. F., & Margolis, D. (2004). "Social cognition as a mediator of adolescent development: A coactive systems approach." *European Journal of Developmental Psychology*, 1(4), 289-302.
- McKinney, J. P. et al. (1982). *Psicología del desarrollo. Edad adolescente*. México: Ed. El Manual Moderno.
- Melendo Granados, T. y Martí Andrés, G. (2009). *Elogio de la afectividad*. Madrid: EIUNSA.
- Merani, A. (1962). *Psicobiología*. México: Ed. Grijalbo.
- Merani, A. L. (1977). *Psicología genética*. México: Grijalbo.

- Moros, C. y de Miguel, A. (eds.) (2005) *Teoría feminista. De la Ilustración a la globalización*. Madrid: Minerva.
- Musitu, G., Buelga, S., Cava, M. J., & Lila, M. S. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Muuss, R. E. (1995). *Teorías de la adolescencia*. México: Paidós.
- Nascimento Coelho, R. y Álvaro Estramiana, J. L. (2014). "Alargamiento de la juventud e identidad: un estudio de los procesos de transición a la vida adulta de jóvenes en Brasil y España." *Athena Digital*, 14(2): 21-37.
- Obiols, G. y Di Segni Obiols, S. (2008). *Adolescencia, posmodernidad y escuela*. Buenos Aires: Noveduc.
- Oliva, A. (2006) "Relaciones familiares y desarrollo adolescente." *Anuario de Psicología*, vol. 37, núm. 3, p. 209-215.
- Osterrieth, P. A. (1999). *Introducción a la psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Papalia, D. E. y Olds, S. W. (1993). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. México: McGraw Hill.
- Páramo, P. (2008). "La construcción psicosocial de la identidad y del self." *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 539- 550.
- Parra, A. & Oliva, A. (2007). "Una mirada longitudinal y transversal sobre los conflictos entre madres y adolescentes." *Estudios de Psicología*, 28, 93-107.
- Parra, A. and Oliva, A. (2009). "A Longitudinal Research on the Development of Emotional Autonomy During Adolescence." *The Spanish Journal of Psychology / Vol. 12 / Issue 01 / pp. 66-75*.
- Pereira, R. (compilador) (2013). *Adolescentes en el siglo XXI: Entre impotencia, resiliencia y poder*. Madrid: Ediciones Morata.
- Perinat-Maceres, A. (coordinador) (2003). *Los adolescentes en el siglo XXI: un enfoque psicosocial*. Barcelona: Editorial UOC.
- Perinat-Maceres, A. y Tarabay-Yunes, F. (2008). "Educación y desarrollo humano en América Latina: Reflexiones desde la psicología cultural." *Universitas Psychologica*, 7(3), pp. 701-710.
- Piaget, J. (1972). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1972). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- Piaget, J. (1974). *Seis estudios de psicología*. México. Editorial Seix Barral, S. A.
- Piaget, J. (1977). *Seis estudios de psicología*. México: Seix Barral.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Madrid: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Piaget, J. (1980). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Editorial Psique.
- Piaget, J. (1987). *Introducción a la epistemología genética*, vol. 3. México: Paidós.
- Piaget, J. (1994). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño; imagen y representación*. México: FCE.
- Piaget, J. (1995). *El estructuralismo*. México: Publicaciones Cruz O., S. A.
- Piaget, J. (1995). *La construcción de lo real en el niño*. México: Grijalbo.
- Piaget, J. (2001). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique.
- Pliogo Ballesteros, M. (2001). "¿Ha pasado de moda el noviazgo?" *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, (2), 245.
- Prensky, M. (2001). "Digital Natives, Digital Immigrant". *On the Horizon*, 9, 1-6.
- Quiroga Méndez, M. P. (2011). "El Impacto de las Nuevas Tecnologías y las Nuevas Formas de Relación en el Desarrollo." *Psicología Educativa*. 17, 2, 147-161, Dic. 2011.
- Ramos, R. M. (1986). *Crecimiento y proporcionalidad corporal en adolescentes mexicanas*. México: UNAM.

- Reese, E., Yan, Ch., Jack, F. and Hayne, H. "Emerging identities: Narrative and self from early childhood to early adolescence." In: K. C. McLean, M. Pasupathi, (eds.) (2010). *Narrative Development in Adolescence*. New Zealand: Springer Science+Business Media.
- Retuerto Pastor, A., Pérez-Delgado, E. y Mestre-Escrivá, Ma. V. (2004). "Relaciones entre razonamiento moral, razonamiento prosocial y empatía." *Psicología Educativa*, 10(1), 45-67.
- Rice, F. Ph. (1997). *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana, S. A.
- Rocher, G. (1979). *Introducción a la sociología general*. Barcelona: Herder.
- Rodríguez, M. E., & García-Vega, E. (2012). "Variables clínicas en el trastorno de identidad de género." *Psicothema*, 24(4), 555-560.
- Rubtsova, O. V. (2011). "Role identity as an integral characteristic of social situation of adolescent's development." *Psychological Science & Education*, (5), 5-13.
- Ruiz Méndez, W. Y. (2014). "El cambio cultural a la luz de tres generaciones de una familia típica mexicana." *Cotidiano-Revista de la Realidad Mexicana*, 29(186), 55-62.
- Ruiz, E. E., & Fernández, C. L. (2009). "Jóvenes y adolescentes ante las nuevas tecnologías: percepción de riesgos." *Athenea Digital (Revista de Pensamiento e Investigación Social)*, 1-20.
- Sánchez López, Á., Vázquez Valverde, C. y Valiente Ots, C. (2011). *Atención selectiva como mecanismo de regulación emocional y factor de vulnerabilidad a la depresión*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Sánchez, D. L., Delgado, R. C., Valencia Ortiz, M. R., & Rodríguez-Orozco, A. R. (2008) "Percepción de la función de sus familias por adolescentes de la enseñanza media superior." *Revista Cubana de Pediatría*, 80(3), 32-41.
- Santrock, J. W. (2004). *Educational psychology* (2a ed.). New York: McGraw-Hill.
- Santrock, J. W. (2003). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. Madrid: McGraw Hill.
- Santrock, J. W. (2006). *Psicología del desarrollo. Ciclo vital*. Madrid: McGraw Hill.
- Sassano, M. (2014). *Cuerpo, función tónica y movimiento en psicomotricidad*. Argentina: Miño y Dávila.
- Scharf, M. & Mayseless, O. (2007). "Putting eggs in more than one basket: A new look at developmental processes of attachment in adolescence." En: M. Scharf, y O. Mayseless (Eds). *Attachment in Adolescence: Reflections and New Angles: New Directions for Child and Adolescent Development*. (No. 117) (pp. 1-22). San Francisco: Jossey-Bass (Wiley).
- Simón, A. C. (2011). "¿Smail o Cristina? Desigualdad e identidad transexual en el discurso periodístico." *Zer: Revista de Estudios de Comunicación*, 16(31), 183-201.
- Slee, Ph. T. (2012). *Child, Adolescent and Family Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Small, G. W., Moody, T. D., Siddarth, P. y Bookheimer, S. Y. (2009). "Your brain on google: patterns of cerebral activation during internet searching." *American Journal Geriatric Psychiatry*, 17, 116-126.
- Souroujon, G. (2011). "Reflexiones en torno a la relación entre memoria, identidad e imaginación." *Andamios*, 8(17), 233-257.
- Spranger E. (1955). *Psychologie dess Jungendalters*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Spurr, S., Berry, L., & Walker, K. (2013). "Exploring adolescent views of body image: the influence of media." *Issues In Comprehensive Pediatric Nursing*, 36(1/2), 17-36.

- Steinberg, L. (2015). "New Foundations of Adolescent Learning." *Independent School*, 74(3), 94-100.
- Steinberg, L. & Silk, J. S. (2002). "Parenting adolescents." En: I. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting* (Vol. I. Children and parenting) (pp. 103-133). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Steinfath, H. (2014). "Emociones, valores y moral." *Universitas Philosophica*, 31(63), 71-96.
- Stern, C. (2008). *Adolescentes en México: Investigación, experiencia y estrategias para mejorar su salud sexual y reproductiva*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, Population Council.
- Sternberg, R. (1987). *La inteligencia humana: La naturaleza de la inteligencia y su medición*. Buenos Aires: Paidós.
- Sternberg, R. (1989). *El triángulo del amor: Intimidación, pasión y compromiso*. Buenos Aires: Paidós.
- Surrallés, A., & Criado, M. A. "Afectividad y epistemología de las ciencias humanas." *Revista de Antropología Iberoamericana*, (2005), 1-15.
- Tanner, J. M. (1972). Sequence, tempo, and individual variation in growth and development of boys and girls aged twelve to sixteen. En: Kegan, J. and Coles, R. (Eds.) *Twelve to sixteen: Early adolescence*. New York: W. W. Norton.
- Tanner, J. W. (1986). *El hombre antes del hombre*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Torres, M. F., Luis, M. A., Cesani, M. F., Luna, M. E., Castro, L. E., Quintero, F., & Oyhenart, E. E. (2011). "Análisis comparativo del crecimiento y la maduración sexual entre niñas de Santa Rosa (La Pampa) y La Plata (Buenos Aires), Argentina." *Archivos Latinoamericanos de Nutrición*, 61(1), 36-44.
- Tuirán, Rodolfo, "Los jóvenes y la educación". *Encuesta Nacional de la Juventud*. 2010.
- Urbano, C. y Yuni, J. A. (2014). *Psicología del desarrollo: enfoques y perspectivas del ciclo vital*. Barcelona: Editorial Brujas.
- Van den Bos, W., Westenberg, M., van Dijk, E. & Crone, E. A. (2010). "Cognitive Development." Jan., Vol. 25 Issue 1, p. 90- 102.
- Verdugo Lucero, J. C., Barajas, J. A., Muñoz, J. G., González, C. M., Delgado, R. M., y Alvarado, I. U. (2014). "Influencia del clima familiar en el proceso de adaptación social del adolescente." *Psicología desde El Caribe*, 31(2), 207-222.
- Vetter, N. C., Altgassen, M., Phillips, L., Mahy, C. V., & Kliegel, M. (2013). "Development of Affective Theory of Mind Across Adolescence: Disentangling the Role of Executive Functions." *Developmental Neuropsychology*, 38(2), 114-125.
- Vigotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.
- Vigotsky, L. S. (1984). *Obras completas. Vol II y IV*. Madrid: Visor.
- Vigotsky, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica Grijalbo.
- Vigotsky, L. S. (1997b). El problema del retraso mental. En: *Obras escogidas* (Tomo V, 249-273). Madrid: Visor. (Trabajo original publicado en 1935).
- Vigotsky, L. S. (2004). *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Madrid: Akal.
- Vigotsky, L. S. (2005). *Psicología pedagógica*. Buenos Aires: Aique.
- Vigotsky, L. S. (2006). *Psicología del arte*. Barcelona: Paidós.
- Vila, I. (1986). *Introducción a la obra de Henri Wallon*. Barcelona: Ed. Anthropos.
- Villar, F. y Triadó, C. (2006). *Psicología de la vejez*. Madrid: Alianza Editorial.
- Wallace, P. (2001). *Psicología de Internet*. Barcelona: Paidós.

- Wallon, H. (1932). "Syndromes d'insuffisance psychomotrice et types psychomoteurs". *Annales Médico Psychologiques*, 1 (4), 369-384.
- Wallon, H. (1943). *La sensibilité, dans l'homme et la nature*. Paris: P.U.F.
- Wallon, H. (1951). "Post-scriptum en réponse a Piaget", *Cahiers International Sociologie*, vol. X, p. 175.
- Wallon, H. (1953). "Sur la spécificité de la psychologie". *Enfance*, 1-2, 67-71.
- Wallon, H. (1954). "Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant." *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 16, 2-13.
- Wallon, H. (1958). Préface au numéro spécial sur l'adolescence. En *Enfance*, 4-5, 283-285.
- Wallon, H. (1963). Fondements metaphysiques ou fondements dialectiques de la psychologie. *Enfance*, 1-2, 99-110.
- Wallon H. (1975). *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Wallon, H. (1977). *La evolución psicológica del niño*. México: Grijalbo.
- Wallon, H. (1991). *La vida mental*. México: Grijalbo.
- Werner, W. L. (1953). *Introducción a la psicología*. México: FCE.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- William, J. (1994). *Principios de psicología*. Vol. 1. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wright, J. C. (2012). "Children's and adolescents' tolerance for divergent beliefs: Exploring the cognitive and affective dimensions of moral conviction in our youth." *British Journal of Developmental Psychology*, 30(4), 493-510.
- Wright, M. R. (1989). Body image satisfaction in adolescent girls and boys. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 71-84.

**DESARROLLO PSICOLÓGICO
EN LA ADOLESCENCIA**

Primera edición 2023

El cuidado de la edición estuvo a cargo del Departamento Editorial
de la Dirección General de Difusión y Vinculación
de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.