2.2 El desarrollo intelectual en la adolescencia

Desarrollo cognóscitivo. el periodo del razonamiento formal

Junto a los visibles y a veces llamativos cambios que se producen en el aspecto físico de los adolescentes, nos encontramos con otro tipo de transformaciones menos evidentes pero que dejan una clara impronta en el comportamiento de los jóvenes. Nos estamos refiriendo a las novedades en la forma de enfrentarse intelectualmente a la realidad. En este sentido, la adolescencia se ha venido caracterizando por la aparición de profundos cambios cualitativos en la estructura del pensamiento. Inhelder y Piaget denominaron a este período, que surge entre los 11 a 12 años y se consolida entre los 14-15 años, período de las operaciones formales.

Desde esta perspectiva, la actuación intelectual del adolescente se acerca cada vez más al modelo académico del científico y el lógico.

Si bien esta visión piagetiana del desarrollo intelectual durante la adolescencia conserva parte de su vigor, un buen número de estudios posteriores se han encargado de matizar -algunas veces ampliar o modificar- la naturaleza y extensión en la población juvenil de esos cambios. Se han interesado además por el aumento en la capacidad para procesar la información, el desarrollo de teorías sobre el mundo y las concepciones adolescentes sobre la ciencia y el conocimiento.

Por otro lado, se viene prestando cada vez mayor atención a la comprensión del mundo social. Chicos y chicas modifican su conocimiento, procesos de razonamiento y conducta en relación con diversos aspectos psicosociales.

Adquieren así una visión distinta de sí mismos, de las otras personas, de las relaciones interpersonales, las instituciones sociales y las reglas morales que arbitran el conjunto de intercambios sociales. (Moreno, 2005).

Las características del periodo del razonamiento formal

Los adolescentes como razonadores lógico-científicos

En palabras de Inhelder y Piaget (1955), el adolescente se puede distinguir ante todo del niño por la presencia de reflexiones que van más allá del presente, por la capacidad de crear teorías y sistemas. En el bello ejemplo ofrecido por estos autores, existen niños enamorados pero lo que distingue un adolescente enamorado de un niño es que el primero complica sus sentimientos mediante la construcción de una novela o la referencia a ideales sociales o literarios (p 282 de la trad. cast). No importa pues que las reflexiones de los adolescentes sean poco originales o profundas, o fundamental es que suponen una teorización sobre la realidad que se prolonga más allá de una vivencia particular y actual.

¿De qué herramientas particulares dispone el adolescente para elaborar esas teorías que no estaban al alcance del niño? Para comprender mejor el modo de operar del razonamiento formal podemos compararlo con el razonamiento concreto en una situación diseñada por Inhelder y Piaget. La tarea propuesta consistía en combinar diferentes líquidos de tal manera que se produjera cierto color, una vez que los experimentadores habían hecho ver al sujeto que era posible ese resultado (véase cuadro 1.4). Los sujetos debían explicar además el efecto que producía cada líquido al mezclarse con los restantes.

Frente a esta situación, los razonadores “concretos” se limitaban a producir algunas combinaciones –normalmente de cada líquido con el cuentagotas, combinaciones de 2 en 2 o

bien de todas a la vez. Si no conseguían la aparición del color, ensayaban alguna combinación más de forma asistemática. Si se producía el color, lo atribuían a la presencia de uno de los elementos en vez de considerarlo el producto de una interacción. Por último, no sabían que pruebas efectuar para explicar el papel desempeñado por cada elemento (es decir, no sabían añadir a la mezcla ya conseguida, primero agua y ver el resultado, y después tiosulfato y ver de nuevo qué sucedía).

CUADRO 1.4

UEBA DE LA COMBINACIÓN DE LÍQUIDOS.

- 4 frascos semejantes que contienen líquidos incoloros e inodoros, Idénticos en su apariencia:
  1= ácido sulfúrico
  2= agua
  3= agua oxigenada
  4= tiosulfato

- cuentagotas = ioduro de potasio
  1+3+cg= color amarillo
  1+3+cg= color amarillo
  1+3+cg+4= incoloro

ba de la combinación de líquidos (Inhelder y Piaget,
)

Por el contrario, el ejemplo prototípico de razonador formal empleaba un método sistemático para generar todas combinaciones, lo que suponía que, aunque encontrara la combinación correcta, seguía probando las restantes. Junto a esto, entendía que el color era resultado de la interacción entre los elementos y no se debía a la naturaleza de uno de ellos aislado. Por último, no tenía problemas ni sobre el modo de averiguar el papel del líquido 2 (agua) y el 4 (tiosulfato) −tomaba la mezcla que producía el amarillo (1+3+cg) y los agregaba alternativamente− ni sobre las deducciones válidas que podían realizarse a partir de los resultados de sus pruebas.

La descripción anterior de la actuación ante un problema específico facilitará la comprensión de las características generales del razonamiento formal frente al razonamiento concreto (a partir de Flavell, 1985, pp. 148-151, trad. cast.):

1. El mundo real frente al mundo posible. El niño se aproxima a buena parte de los problemas conceptuales manejando directamente los datos concretos tan rápido como sea posible. Soluciona las tareas concentrándose principalmente en lo perceptible, comienza trabajando sobre la realidad cercana o sólo se mueve con dificultad hacia lo virtual. Por el contrario, el adolescente examina el problema cuidadosamente para intentar determinar todas las soluciones posibles y, solo en un segundo momento, tratará de descubrir cuál de ellas se ha convertido en real en este caso particular. Para un razonador formal, lo que cuenta es lo que “puede ser” y no solamente lo que “es”. La realidad es una parte determinada del mundo más amplio de la posibilidad, que se ha hecho efectiva en una situación dada.

2. El método empírico-inductivo frente al método hipotético-deductivo. Los niños establecen las pruebas a partir de los datos concretos proporcionados y elaboran las conclusiones como una generalización parcial de los resultados concretos hallados. Los adolescentes parten, por supuesto, de una inspección de los datos del problema, pero a continuación su razonamiento gira alrededor de una teoría o explicación hipotética que pudiera ser la correcta. De este modo, lo que se somete a prueba no es ya una representación concreta de la realidad sino una elaboración conceptual. A partir de esta se deduce previamente qué fenómenos empíricos deben o no darse lógicamente en la realidad, y luego se pasa a comprobar si los hechos predichos se dan efectivamente. Si en la explicación del fenómeno pueden estar implicados diversos factores, el sujeto llevará a cabo un control de variables, es decir, variará sistemáticamente un factor mientras los restantes permanecen constantes.

3. El razonamiento interproposicional frente al razonamiento intraproposicional. Las operaciones formales descansan fundamentalmente en el lenguaje. Las hipótesis, las elaboraciones conceptuales, sólo pueden expresarse en frases. Podríamos así decir que el adolescente razona sobre proposiciones lingüísticas que contienen los datos de la realidad antes que sobre la propia realidad.

Por supuesto, los preadolescentes también producen, comprenden y comprueban proposiciones.

Sin embargo, su razonamiento se limita a verificar el contenido de cada enunciado aislado mientras el adolescente comprueba las relaciones lógicas entre distintas proposiciones.

Cuadro 1.5

▪Rasgos generales de las operaciones formales

Mundo real frente a mundo posil

Niñez:
Realidad → Posibilidad

Adolescencia:
Posibilidad → Realidad

Método empírico-inductivo fr
hipotético- deductivo

Niñez:
Inducción
Datos → Prueba →Generali
empírica

Adolescencia:
Deducción
Teoría → Hipótesis → Prueb

Razonamiento interproposicional
a intraproposicional

Niñez: contenido de enunciados ai
Adolescencia: relaciones lógicas
proposiciones

Como puede inferirse, las características anteriores traducen métodos de descubrimiento y pruebas experimentales propios de los adolescentes en contraste con aquellos propios de los niños. Estos enfoques o estrategias generales a la hora de solucionar un problema reciben, dentro de la teoría piagetiana, el nombre de características formales. Estos últimos se refieren a nociones u operaciones especiales cuya necesidad puede experimentar el sujeto para la solución de algún conjunto de problemas que comparten una misma estructura aunque su contenido sea diferente. Esquemas formales son las operaciones combinatorias, las proposiciones, la coordinación de dos sistemas de referencia y la relatividad de los movimientos o las velocidades, la noción de equilibrio mecánico, la noción de probabilidad, la noción de correlación, las compensaciones multiplicativas y las formas de compensación que van más allá de la experiencia (Inhelder y Piaget, 1955, pp. 259-277 trad. cast.)

Por su parte, las características estructurales –el retículo de las 16 combinaciones binarias y el grupo de las cuatro transformaciones (INRC) – nacen de un intento de representar, mediante la formalización lógico-matemática, los aspectos más abstractos y generales de las operaciones de los sujetos. Por ejemplo, el retículo de las 16 combinaciones implica que los adolescentes formales serían capaces de realizar todas las combinaciones posibles no ya entre los elementos materiales de una situación sino entre los enunciados proposicionales que describen esos elementos. Si aludimos al ejemplo citado de la mezcla de líquidos y, en concreto, a la comprobación del papel del líquido 2 (agua), las operaciones mentales que llevaría a cabo una adolescente formal y que consisten en combinaciones de proposiciones tomarían la forma: (p ·

q) v (p ·-q) v (-p · -q). Es decir, si p designa la presencia del color y la q la del líquido 2, entonces (hay color y está el líquido 2) y (hay color y no está 2) y (no hay color y está 2) y (ni hay color ni está 2). De las anteriores comprobaciones, se deduciría que el agua no actúa ni positiva ni negativamente respecto a la aparición de color.

Es importante entender que nos encontramos frente a un análisis teórico y una formalización lógico-matemática de actuaciones concretas de una persona y que, por tanto, no se supone que esta sea necesariamente consciente de esas operaciones mentales ni mucho menos de su formulación lógica. Lo que sí puede afirmarse es que la solución formal del anterior problema requiere ese ejercicio lógico.

Una evaluación de la teoría piagetana del razonamiento formal.

La teoría piagetiana no se limitaba a describir los rasgos particulares de las operaciones formales sino que implicaba un conjunto de afirmaciones generales sobre la naturaleza de este estadio. En resumen (Carretero y León, 1990, p. 317):
1. El pensamiento formal es universal. Esta forma de pensar se encuentra en el repertorio de todos los adolescentes entre los 14-15 años, dada una escolarización normal.
2. Todos los esquemas operatorios formales presentan una misma dificultad.
3. La actuación de los pensadores formales no se ve afectada por los contenidos particulares del problema.

Gran parte de las investigaciones posteriores a la realizada por Inhelder y Piaget (1955) han verificado el cambio predicho por estos autores en la forma de razonamiento. De este modo, se ha corroborado que la diferencia entre el razonamiento infantil y el adolescente reside fundamentalmente en la capacidad de pensar sobre el mundo de lo posible. Moshman (1998, pp. 956-957) recoge la existencia de progresos en la actuación de los adolescentes respecto a los niños en tareas que implican razonamiento condicional, diferenciación entre conclusión verdadera y válida o deducción de conclusiones a partir de premisas de las que se sabe explícitamente que son falsas (véase cuadro 1.6.)

Cuadro 1.6

PLOS DE CONDICIONALES CON CONTENIDOS EMPÍRI
E VERDADEROS O FALSOS

osiciones empíricamente verdaderas
. se calienta un BYV, se producirá un XA
. se lanza una pelota contra la pared,
elota rebotará.
. se mete un objeto en la nieve, se enfria
. se golpea un cristal con un martillo,
mperá.
. se mete un jersey en el barro, se ensucia

osiciones empíricamente falsas
. se calienta un BYV, se producirá un XA
. se lanza una pelota al agua, la pelota reb
rá.
. se mete un objeto en agua hirviendo,
nfriará.
. se golpea un cristal con una pluma,
mperá.
. se mete un jersey en agua jabonosa,
nsuciará.

los de condicionales con contenidos empíricame
eros o falsos (Markovits y Vachon, 1989, p.41).
dores concretos encuentran especiales problemas
e razonar sobre el segundo conjunto de condicionale

Al mismo tiempo, se ha encontrado que las tres suposiciones anteriores resultan difíciles de mantener. Así, gran parte de los adolescentes, y de los adultos, no muestran un pensamiento formal consolidado; las distintas tareas formales suponen grados de dificultad distintos y los contenidos concretos de los problemas influyen en su resolución. La rotundidad de estos resultados empíricos llevaron al propio Piaget a una matización de los supuestos generales: " todos los sujetos normales llegan entre los 15-20 años, a las operaciones y a las estructuras formales, pero llegan a ellas por terrenos diferentes, y éstos dependen entonces de sus aptitudes y de sus especializaciones profesionales (…)" (Piaget,
1970, p.212 trad. cast.). si bien en honor de la verdad, ya en el año 1955 Inhelder y Piaget se encargaron de dejar claro aquello que tantas veces les han reclamado sus críticos con posterioridad:
"es indispensable un cierto medio social para la actualización de estas posibilidades. Esta actualización puede entonces acelerarse o retardarse en función de las condiciones culturales y educativas (…)" (Inhelder y Piaget, 1955, p. 284 trad. cast.)

Sin olvidar las matizaciones piagetianas, las críticas formuladas respecto a la adquisición y naturaleza de las operaciones formales poseen indudablemente una gran relevancia teórica y también aplicada, por ejemplo, en el mundo educativo. Este hecho no debe llevarnos a menospreciar el admirable trabajo de Inhelder y Piaget. La lectura de su obra constituye todavía una aproximación imprescindible al cambio que se produce con la adolescencia en el modo de pensar. Hoy sabemos que este cambio es más paulatino, menos generalizado en la población y más dependiente de los problemas concretos de lo que se creía hace casi un lustro. Lo que, en cualquier caso, resulta fundamental entender es que este modelo no expresa la complejidad de

la evolución del pensamiento y debemos abrirnos a otras áreas de investigación y enfoques teóricos.

Otros aspectos del desarrollo lógico-científico adolescente

En el retrato intelectual de los adolescentes ofrecido por Inhelder y Piaget se recogen los avances respecto a la niñez fundamentalmente en el área del razonamiento lógico y la utilización de un método de indagación científico. Sin embargo, en la mente de los adolescentes se producen novedades relacionadas con otros campos o tipos de actividades cognitivas. En este sentido, puede afirmarse que durante la adolescencia se mejora en el procesamiento general de la información, en la elaboración de teorías sobre la realidad y en la reflexión sobre el conocimiento.

Los cambios en la capacidad reflexiva

Si hay un rasgo que marque la distancia entre el pensamiento adolescente y el dominante en edades anteriores, ése es su capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Este hecho ya fue apuntado por Inhelder y Piaget (1955) al hablar de las operaciones formales como operaciones sobre operaciones y deja su huella no sólo en el terreno intelectual sino también en el de la personalidad y las relaciones sociales. El adolescente es un ser que se observa e interroga a sí mismo sobre sus actuaciones, sentimientos y pensamientos así como sobre los pensamientos, sentimientos y conductas de los demás hacia él.

De esta nueva inclinación, surge, según algunos autores, una también nueva limitación, el egocentrismo adolescente, definido por la incapacidad para diferenciar ese poder recién estrenado del yo que reflexiona, del universo social sobre el que se reflexiona. Esta perspectiva "egocéntrica" conduciría al adolescente a concebir toda suerte de reformas sociales y políticas teñida de rasgos mesiánicos y megalómanos (Inhelder y Piaget, 1955, p. 290). Elkind (1979) ha hallado además dos manifestaciones concretas de este egocentrismo a las que ha denominado audiencia imaginaria y fábula personal. La audiencia imaginaria nace de una autoconciencia tan acentuada que lleva al adolescente a imaginar que su conducta o apariencia es el centro de atención de todas las personas que lo rodean.

Actúan así o sobreactúan para un público visible o invisible. Por su parte, la fábula personal lleva al adolescente a creer que sus vivencias son únicas y a crear una historia propia que repite ante sí mismo y ante los otros. Adopta a menudo la forma de una historia que otros no entienden, lo que se ha relacionado con la redacción de diarios, como forma de interlocutor válido, el único que verdaderamente lo comprende. La fábula personal está igualmente ligada a un sentimiento de omnipotencia e invulnerabilidad. Así, los adolescentes tomarían parte en conductas de riesgo -conducir bebidos, tener relaciones sexuales sin contraceptivos- no sólo buscando sensaciones fuertes sino en la firme creencia de que no sufrirán sus consecuencias (aunque se ha constatado que esta creencia pervive igualmente en algunos adultos).

Este egocentrismo -síntoma a la vez de nuevas capacidades y de cierta inmadurez- se irá superando conforme aumente la experiencia social, el reconocimiento de que los otros comparten con ellos mucho más de lo que piensan y la sensibilidad hacia los sentimientos de los demás. Quizá nunca se supere del todo, pero se camina en la dirección de un mejor ajuste entre la realidad y la fantasía.

Con su matiz egocéntrico, el aumento en la capacidad general de autorreflexión es

incuestionable y se concreta en dos campos: el razonamiento del adolescente sobre sus propias capacidades intelectuales y sobre la naturaleza general del conocimiento. Al primer aspecto Flavell (1970) lo denominó meta conocimiento para referirse al conocimiento que vamos almacenando las personas sobre nuestros propios procesos y productos cognoscitivos.

Desde el punto de vista evolutivo, sabemos lo precozmente que los niños construyen ciertas representaciones de nociones psicológicas relativas a sí mismos y a los otros (Riviere y Núñez, 1996). Sin embargo, el conocimiento de los preescolares sobre el funcionamiento de su propia mente es limitado: sobreestiman sus capacidades de memoria, no son conscientes en muchas ocasiones de sus problemas de comprensión y sus estrategias de memorización se reducen a la repetición. Los escolares refinan claramente esta meta conocimiento y llegan así a realizar estimaciones más realistas de sus capacidades, leen mejor sus estados mentales y amplían su repertorio de estrategias mnemónicas (Moreno, 1988). En la adolescencia, las capacidades metacognitivas siguen aumentado en el sentido de generalizarse su aplicación a tareas más complejas y contextos más variados. Junto a esto, los adolescentes serán más capaces de verbalizar este tipo de conocimiento y, por tanto, describirlo a los investigadores o a sus compañeros.

Por otro lado, se produce en este período un cambio significativo por lo que se refiere a la misma noción de conocimiento. Kitchener (1983) hablaba de "cognición epistémica" para referirse al conocimiento de los límites del saber, la certeza del conocimiento y sus criterios y las estrategias utilizadas para identificar qué forma de solución requiere determinado problema. En relación con este campo, los resultados de su investigación -obtenidos mediante la presentación de un conjunto de dilemas epistémicos a lo largo de una entrevista semiestructurada (Entrevista sobre Juicio Reflexivo)- han permitido a King y Kitchener (1994) definir un modelo de estadios en la progresión de este razonamiento reflexivo.

Moshman (1998, pp. 964-965) resume así sus rasgos principales:
1. **Concepciones objetivistas:** Existe verdadero conocimiento objetivo. El conocimiento es absoluto y no problemático. La justificación de un juicio descansa en la observación directa o en el pronunciamiento de una autoridad. Los hechos son un atributo del ambiente y sirven como criterio para evaluar diferentes perspectivas. Los científicos son personas de buena voluntad y sin prejuicios que poseen la información verdadera y se pondrán de acuerdo en la interpretación de los hechos.

2. **Concepciones subjetivistas:** El conocimiento es incierto, ambiguo, idiosincrático, con textual y subjetivo. La justificación es imposible (cada persona tiene su verdad). Relativismo epistemológico. Confusión epistemológica.

3. **Concepciones racionalistas:** La experiencia compartida proporciona una base suficiente como medida de intersubjetividad.

Existen procedimientos justificables para comparar puntos de vista. La argumentación y el discurso social permiten el conocimiento, aunque éste sea falible.

Los adolescentes podrían sostener concepciones objetivistas aunque su estadio típico sería el relativista. Este relativismo conduce a no pocos adolescentes a una postura escéptica sobre cualquier cuestión y a pensar que no existe ningún conocimiento fiable. Sólo al final de la adolescencia y en la edad adulta se darían progresos hacia concepciones racionalistas.

Por último, contamos con algunos trabajos, muy interesantes desde el punto de vista teórico y educativo, sobre la visión de los jóvenes de la ciencia que nos confirman la relativa vigencia de una concepción estrecha y estereotipada de la actividad científica. Así, tal como se desprende de los dibujos de adolescentes españoles de 13 años (Vázquez y Manassero, 1998), la ciencia se vincula mayoritariamente con personajes masculinos, que trabajan en laboratorios, desarrollando en solitario actividades de manipulación con tubos de ensayo y matraces.

Sin duda, los aspectos del razonamiento lógico-científico hasta ahora citados no agotan la extensa lista de campos en que éste puede llevarse a cabo. Así, no hemos incluido el razonamiento analógico, legal o dialéctico aunque sabemos (Moshman, 1998) que en estas áreas también pueden producirse cambios en la adolescencia. Con todo, el número de investigaciones sobre estas habilidades intelectuales que toman como referencia la adolescencia es reducido en comparación con el de las que se centran en la niñez. Por otro lado, los aspectos seleccionados son todos ellos centrales en relación con la comprensión del desarrollo cognitivo en la adolescencia.

El razonamiento social

Los procesos intelectuales no toman sólo como objeto relaciones entre entidades físicas o matemáticas. De hecho, gran parte de nuestra actividad razonadora versa sobre asuntos relacionados con personas y las relaciones entre ellas. Este campo de estudio, denominado conocimiento social, trata de conocer en su vertiente evolutiva cómo avanzamos en la comprensión de nosotros mismos, las relaciones interpersonales, las instituciones y costumbres sociales y otros objetos de conocimiento interesantes desde el punto de vista social (Flavell, Miller y Miller, 1993, p. 174.).

Con respecto al mundo adolescente, nos proponemos abordar cuatro aspectos fundamentales relativos a la evolución en el conocimiento de : 1) el yo y los otros, 2) las habilidades para desenvolverse en situaciones sociales, 3) el funcionamiento social y 4) los principios morales.

El conocimiento del yo y los otros

Finalizábamos el apartado anterior destacando el progreso que realizan los adolescentes en el área del meta conocimiento, es decir, sus avances en la comprensión de la mente humana y uno de sus productos, el conocimiento. Es evidente que las reflexiones de chicos y chicas no se llevan a cabo predominantemente sobre el funcionamiento de una mente genérica y abstracta sino más bien sobre su propia mente y la de las personas que los rodean. Por supuesto, además de la mente, sus intereses giran también en torno a las personas en su integridad, lo que incluye sentimientos, intenciones, deseos y conductas propias y ajenas.

En relación con este aspecto, Shantz (1983, p. 506, citado en Flavell, Miller y Miller, 1993, p. 203.) ha resumido espléndidamente los avances en lo que podemos denominar una “teoría implícita de la personalidad” afirmando que antes de los 7-8 años, los niños conciben a las personas como lo podría hacer un demógrafo o un conductista, es decir, definiéndolas por sus conductas observables y condiciones ambientales; durante la niñez, se trata a las personas a la manera de un teórico de los rasgos de la personalidad, adscribiéndoles constancias sin cualificar; y en el comienzo de la adolescencia emerge una concepción más interaccionista en la que la gente y sus conductas se consideran a menudo en función tanto de las características personales como de los factores situacionales.

Sabemos además que los adolescentes no sólo son capaces de integrar en la descripción de los otros rasgos externos e internos sino que son conscientes de que, en cada individuo, la mezcla

de características es singular así como que cualquier personalidad puede presentar aspectos contradictorios o puede dar lugar a impresiones falsas.

R. Selman ha ahondado por su parte en la evolución de los conceptos sobre las personas y lo ha vinculado al desarrollo de las capacidades para diferenciar entre perspectivas. Este autor (Selman, 1976) ha elaborado así un modelo de estadios, basado en un enfoque estructuralista como los de Piaget y Kohlberg, a partir del análisis de entrevistas clínicas en las que se presentan a personas de diferentes edades dilemas morales y luego se les pregunta sobre los sentimientos, pensamientos y reacciones propios y ajenos ante las situaciones. En su modelo se contemplan cinco niveles (0, 1, 2, 3, 4) definidos por el concepto de persona y el concepto de relaciones entre personas que predominan. El estadio inicial (hasta 6 años) supone un concepto de persona que confunde características internas y externas de la persona y una perspectiva egocéntrica en las relaciones. Los adolescentes avanzan hacia razonamientos característicos de los tres últimos estadios (Selman, 1980) tal como se resumen en el cuadro 1.11.

CUADRO 1.11
NIVELES CORRESPONDIENTES A LA ADOLESCENCIA EN LA ADOPCIÓN DE PERSPECTIVA
1. Adopción auto-reflexiva de perspectivas (7-12 años) **PERSONAS:** Reflexiona sobre sus propios pensamientos y se da cuenta de que los demás también pueden hacerlo; comprende que en una misma persona puede haber conflictos entre motivos diversos y que las apariencias pueden ser falsas. **PERSPECTIVA:** La gente piensa o siente de forma diferente. Puede ponerse en el lugar de otros y pensar que los demás pueden hacer lo mismo respecto a él. Todavía no puede considerar esa relación diádica desde la perspectiva de un tercero imaginario. 2. Adopción recíproca de perspectivas (10-15 años) **PERSONAS:** Reconoce la perspectiva subjetiva. Sabe que todas las personas conocen la naturaleza co-participativa de las relaciones interpersonales y su desarrollo en el tiempo. **PERSPECTIVA:** Distingue su propia perspectiva de una perspectiva generalizada lo que le permite adoptar el punto de vista de una tercera persona ante una situación diádica. 3. Adopción social-simbólica de perspectivas (12-adultos) **PERSONAS:** Las personas son combinaciones complejas de su propia historia; sus acciones y pensamientos están en función de sus creencias, valores y actitudes. **PERSPECTIVA:** Concibe el sistema social como una construcción de perspectivas convencionales en la que participan todos los miembros en un sistema de relaciones mutuas.

LAS HABILIDADES PARA DESENVOLVERSE EN SITUACIONES SOCIALES

El estudio de la evolución en el conocimiento de los otros, sus motivaciones para actuar, sus diversos puntos de vista ante una situación, no sólo presenta un interés teórico. Estas habilidades sociocognitivas guardan relación con la conducta y su conocimiento puede ayudar a los docentes y a los clínicos (Selman, 1976).

De hecho, algunos autores se han centrado en conocer los procesos de razonamiento generales implicados a la hora de poner en marcha conductas sociales competentes y las variaciones que podrían observarse en estos procesos en niños y adolescentes adaptados o inadaptados socialmente. En concreto, Coie y Dodge (1998) han desarrollado un modelo de procesamiento de la información social en el que se describen seis pasos: a) codificación de los índices internos y situacionales; b) representación e interpretación de estos índices; c) clarificación y selección de una meta; d) elección de una respuesta en el repertorio ya existente o construcción de una nueva respuesta; e) selección de la respuesta; f) respuesta efectiva (Crick y Dodge, 1994, p. 76).

Aunque el estudio de estos procesos de análisis y solución de problemas sociales se ha llevado a cabo fundamentalmente con niños, se han observado algunos cambios conforme
se avanza hacia la adolescencia. En primer lugar, se comprueba una mejora en el análisis de las situaciones al darse un aumento de las capacidades atencionales, En segundo lugar, una comprensión de los otros más profunda produce una interpretación de las situaciones más adecuada. Por otro lado, el repertorio de posibles respuestas se amplía en los mayores dada su mayor experiencia en la interacción social al mismo tiempo que se conocen mejor las consecuencias de cada acción.

Como decíamos anteriormente, estos modelos poseen una gran relevancia práctica pues pueden servir de base para programas de tratamiento de adolescentes desadaptados socialmente. De hecho, algunas investigaciones encuentran que este tipo de adolescentes, además de otras particularidades sociales, presentan niveles de razonamiento inferiores a los típicos de su edad. Para solucionar estos desfases, por ejemplo, Selman y su equipo han elaborado métodos que ayudan a los adolescentes a desarrollar estrategias interpersonales más eficaces y que incluyen un entrenamiento en el análisis de las situaciones, la producción de alternativas de respuesta, la anticipación de consecuencias y la evaluación de los resultados (Brion-Meisels y Selman, 1984, citado en Sprinthall y Collins, 1995, p. l49).

En relación con problemas tan actuales como la drogodependencia, también se han señalado las limitaciones de los adolescentes implicados en esta situación en sus destrezas sociales y se ha propuesto la enseñanza de algunas estrategias para prevenir el consumo de drogas (cuadro 1.12).

Cuadro 1.12

Estrategias relacionadas con habilidades sociales e la prevenciòn de la drogodependencia

1. Responder a la persuasión.
2. Hacer frente a las presiones de grupo.
3. Tomar decisiones y saber decir "no".
4. Resolver problemas y conflictos de interre lación personal.
5. Interaccionar en grupo, estableciendo rel ciones adecuadas con los demás.

Habilidades sociales y prevención de drogodependenc (Programa de prevención de drogodependencias. Centr Educativos de la Comunidad de Madrid, p. 135).

Por otro lado, las capacidades para comprenderse a sí mismo y a los demás no sólo se emplean en la resolución de situaciones conflictivas sino que sirven igualmente para lograr los propios objetivos. Podríamos denominar a estas capacidades "inteligencia social" si la definimos como el éxito en "la consecución de metas sociales relevantes en ambientes sociales concretos, mediante la utilización de medios apropiados que dan lugar a resultados evolutivos positivos" (Ford, 1986, p. 121). En la adolescencia cobran mayor relevancia precisamente estas metas sociales que se relacionan fundamentalmente con la promoción en situaciones sociales de uno mismo, de las personas o grupos de referencia y la organización de situaciones que produzcan resultados interesantes para uno mismo o el grupo.

La comprensión del funcionamiento del mundo social

Los adolescentes no sólo se enfrentan a la tarea de razonar y actuar en el marco de las relaciones interpersonales sino que deben desarrollar nociones acerca del entorno social en su conjunto.

Se interesan así por el funcionamiento político, económico o ideológico de la sociedad en que viven. Diversos estudios (Adelson, 1971; Berti y Bombi, 1981; Delval, 1989; Furnham, 1988; Pozo y Carretero, 1983) atestiguan que en la adolescencia se producen ciertos avances en la representación del mundo social aunque en muchos aspectos no se llegue a una comprensión totalmente adecuada. Delval (1989, p. 312-313) ha resumido estos progresos señalando tres aspectos fundamentales. En primer lugar, la sociedad no se concibe ya como una agrupación de elementos que funcionan aisladamente sino de sistemas múltiples en interacción y con repercusiones recíprocas. Por ejemplo, el funcionamiento del sistema económico se ve influido y a su vez repercute en la política.

Cuadro 1.13

Resumen de los diferentes niveles de explicación del cambio social

NIVELES	CARACTERÍSTICAS GENERALES
I	La realidad es inmediata y perceptiva
	No se comprenden los sistemas
	La sociedad es un orden racional hecho para satisfacer las necesidades humanas
	Existe la abundancia. No se comprende la escasez
	Las relaciones son sólo personales
	Importancia del deseo
II	Descubrimiento de las restricciones
	Competición social por los recursos escasos
	Las relaciones sociales son diferentes de las personales
	Comprensión de sistemas simples y relaciones entre sistemas simples
	Comprensión de procesos diacrónicos
III	Consideración de mundos posibles
	Comprensión de competición poniéndose uno mismo en el papel del otro
	Procesos a largo plazo
	Posibilidad de comprender relaciones complejas entre múltiples sistemas
	Sesgos ideológicos

alval 1994 p. 90

En segundo lugar, los sistemas sociales no constituyen realidades estáticas, por el contrario, la evolución y el cambio histórico son elementos básicos de la realidad social. Esta característica se relacionaría con las nuevas capacidades de pensamiento hipotético de los adolescentes que, en este terreno, los hacen concebir y desear transformaciones del orden social en mucha mayor medida de la que se plantea en edades anteriores. Por último, el mundo social no se explica fundamentalmente a través de las acciones de personas concretas sino como resultado de relaciones abstractas, neutras y despersonalizadas.

Por ejemplo, un conflicto entre naciones no tiene por qué relacionarse con los rasgos o intenciones personales de sus mandatarios sino más bien con un vasto entramado de intereses de diferente tipo, cuya comprensión requiere tener en cuenta marcos de referencia mutuamente influyentes.

Los juicios morales

Una última esfera del desarrollo intelectual que debemos explorar es el desarrollo moral y los valores de los adolescentes. De hecho, a lo largo de nuestra evolución no sólo progresamos en el conocimiento de los otros, los grupos y la sociedad en su conjunto sino también en relación con los criterios que adoptamos para decidir qué es bueno o malo, qué es justo o injusto, o qué principios generales creemos que deben guiar nuestra propia conducta y la ajena.

Como en otros terrenos del desarrollo intelectual, Piaget (1932) es el autor del trabajo clásico que ha dejado más huella en el estudio del desarrollo moral. Su objetivo fue estudiar el camino que lleva a los niños desde una moral heterónoma, guiada por el respeto y la obediencia a los adultos, a la autonomía moral. Esta autonomía va de la mano del desarrollo de las capacidades socio-cognitivas de adopción de perspectivas que acabamos de tratar pues exige entender que las reglas surgen de un acuerdo entre las personas y esta cooperación sólo es posible si somos capaces de situarnos en la perspectiva de los otros.

Por esta y otras razones, la posibilidad de elaborar juicios morales autónomos -téngase en cuenta que no hablamos de comportamientos- no aparecería hasta finales de la niñez, principios de la adolescencia. Dejando a un lado la obra de Piaget, la persona más influyente en esta área de investigación ha sido, sin duda, L. Kohlberg. Kohlberg (1976) describe igualmente un conjunto de estadios que intentan atrapar la evolución lógica y al mismo tiempo la evolución de la percepción social, es decir, la capacidad de ponerse en el punto de vista de los otros y

comprender sus pensamientos y sentimientos.

Los seis estadios del desarrollo moral de Kohlberg se agrupan en tres niveles, denominados preconvencional (estadios 1-2), convencional (estadios 3-4) y post-convencional (5-6). Su caracterización se relaciona con el tipo de respuesta que ofrecen los sujetos a una serie de dilemas morales que describen situaciones conflictivas desde el punto de vista ético y de justicia social. El dilema más conocido plantea la situación de un hombre, Heinz, que se ve ante la disyuntiva de robar un fármaco, cuyo precio está fuera de su alcance, o dejar morir a su esposa, necesitada de tal fármaco. Al final de la historia, decide robarlo y se pregunta a los sujetos si Heinz debería hacer lo que ha hecho, si les parece que está malo bien y por qué razones.

En el siguiente cuadro se ofrece un resumen de los estadios que corresponderían a cada tipo de respuesta.

CUADRO 1.14

■ RESUMEN DE LOS ESTADIOS DE RESPUESTA SOBRE DILEMA MORAL

ESTADIO	VALOR DE LA VIDA	ARGUMENTOS
Estadio 1	La vida de la mujer no tiene un valor claro cuando entra en conflicto con la propiedad o la ley.	No da razones ni indica comprender que la vida es más valiosa que la propiedad.
Estadio 2	Es el valor inmediato para el marido y la mujer. El valor de la vida de otra persona depende de la relación.	Todo el mundo desea vivir por encima de todo. Se puede remplazar la propiedad, no la vida.
Estadio 3	El valor de la vida es el valor Que ésta tenga para una persona buena y cariñosa como el marido.	A la gente deben importarle los demás y sus vidas. No eres bueno o humano Si no te importan.
Estadio 4	La vida humana tiene un valor general o carácter sagrado. Los demás valores no se comparan con la vida.	La vida es valiosa porque Dios la creó y la hizo sagrada o porque es un derecho básico de las personas.
Estadio 5	El derecho a la vida está por delante del derecho a la propiedad. Hay cierta obligación de robar por alguien que se está muriendo.	Todo el mundo debe anteponer lógica y moralmente el derecho a la vida de las personas a otros derechos.

Delval, 1994, p. 90.

En general, en el estadio preconvencional, las reglas y las expectativas sociales son algo externo al yo, los individuos actúan movidos por la intención de evitar los castigos y obedecer acríticamente a la autoridad. En el nivel convencional, el yo se identifica con las reglas y las expectativas de los otros o las interioriza.

Por último, en el nivel post-convencional; los valores se definen en función de los principios escogidos por la propia persona, sin presión de la autoridad o las reglas (Kohlberg, 1976, p. 74 de la trad. cast.). Los adolescentes se situarían mayoritariamente en el segundo nivel aunque algunos pueden encontrarse en el primero o en el último. Este hecho resulta importante, tanto teórica como social y educativamente, ya que supone que la mayoría de los jóvenes muestran principios morales que dependen del punto de vista de otra personas, es decir, actúan teniendo en cuenta su propio beneficio (estadio 3) o, en un gran porcentaje, la aprobación de los otros (estadio 4), especialmente, su grupo de compañeros.

No debemos olvidar, sin embargo, que una misma persona puede elaborar razonamientos morales clasificables en diferentes estadios y niveles y que, en adolescentes de más de 16 años, las investigaciones encuentran juicios que mezclan rasgos de los estadios 4 y 5 (final del nivel convencional y comienzo del post-convencional). Por otro lado, la teoría de Kohlberg ha recibido diversas críticas -con un grado de justificación variable- en relación con sus posibilidades de aplicación a diferentes grupos y contextos.

Así, se le ha reprochado una definición ideológica de sus estadios morales que favorecería a los hombres frente a las mujeres al proponer una ética basada en una lógica abstracta y no en el cuidado de las relaciones personales (Gilligan, 1982); a las clases dominantes, al obviar la existencia de un reparto desigual del poder (Sullivan, 1977); a la cultura occidental, especialmente, la norteamericana, al elegir sus valores, por ejemplo, el individualismo, como los paradigmáticos (Gielen, 1990).

Desde nuestro punto de vista, lo que resulta fundamental subrayar es el papel que puede cumplir el ambiente en el desarrollo moral una vez comprobado que, con independencia de variables individuales y sociales, los últimos niveles de desarrollo los alcanzan una minoría de personas y ni siquiera un estadio avanzado de razonamiento lógico los asegura. Delval y Enesco (1994, cap. 8), a partir de reflexiones e investigaciones propias y de otros autores, señalan el papel de la familia, las instituciones educativas y la sociedad en general en la estimulación u obstaculización del progreso moral. En todos los ámbitos, parece que la utilización de la explicación y el diálogo a la hora de establecer normas, la posibilidad de explicitar, discutir y clarificar los valores de uno mismo, de los otros y de nuestra sociedad, pueden tener algunos resultados beneficiosos sobre los razonamientos y la conducta ética. Sabemos, sin embargo, que las relaciones entre razonamiento y conducta no son siempre simples ni directas aunque exista una relación estadística significativa, por ejemplo, entre estadios superiores de razonamiento moral y mayor resistencia a las presiones externas (Blasi, 1980, p. 385 trad. cast.). En cualquier caso, la vida cotidiana de cualquier adolescente
junto con sus nuevas posibilidades de razonar sobre lo hipotético aseguran un extenso abanico de situaciones que podrían utilizarse con fines educativos como materia para la reflexión.

Desarrollo intelectual y contexto

Sabemos desde hace tiempo que el desarrollo intelectual se ve influido, si no determinado, por las experiencias sociales y culturales de las personas. El trabajo de Luria y sus colaboradores (Luria, 1976), realizado en 1931-32 bajo la supervisión de Vygotsky con el pueblo de los uzbecos y de los kirguises, ya demostró la existencia de diferentes maneras de enfrentarse con los problemas -y, por tanto, de razonar sobre ellos- según se tratase de personas escolarizadas o analfabetas.

Investigaciones más recientes (Cole, 1985; Rogoff, 1982) han obtenido resultados semejantes al trabajar con sujetos no escolarizados de otras culturas. Si recordamos los rasgos del pensamiento formal y los comparamos con los atribuidos al tipo de razonamiento de una persona perteneciente a una cultura tradicional –fuerte dependencia del contexto, de los estímulos que configuran las situaciones prácticas y una cierta incapacidad para trascender los límites de dichas situaciones (de la Mata y Ramírez, 1989, p. 54) tomaremos clara conciencia de en qué medida el primero es un producto claro de un tipo de cultura y educación. Estas diferencias no suponen superioridad o inferioridad intelectual sino la utilización de aproximaciones diferentes a la hora de solucionar problemas también diversos. Igualmente, estas diferencias pueden surgir de la concepción específica de inteligencia que manejan los investigadores y de los métodos que diseñan para estudiarla. Deberíamos ser especialmente

cautos a la hora de atribuir causas y evaluar las diferencias grupos humanos. Como advertencia, veamos lo que afirmaba un prestigioso filósofo sobre las mujeres y comparémoslo con las características del pensamiento concreto: Las mujeres tienen "siempre un juicio de dieciocho años, medido muy estrictamente, y por eso las mujeres son toda su vida verdaderos niños. No ven más que lo que tienen delante de los ojos, se hallan sólo en el presente, toman las apariencias por la realidad y prefieren las fruslerías a las cosas más importantes".

Por otro lado, el desarrollo intelectual también puede verse afectado por un ambiente más cercano, el de la familia. Hace ya algunos años, la investigadora Schmid-Kitsikis (1977) planteó un estudio con chicos y chicas de 15-17 años en el que analizaba las opiniones de padres e hijos referentes a la escuela, el clima de comunicación en la familia y el desempeño de los adolescentes en tareas formales. Los resultados no pudieron ser más reveladores. En primer lugar, los adolescentes que razonaban en un nivel formal tenían progenitores que los ayudaban a tomar conciencia de la relatividad implícita en todo conocimiento y los animaban a actuar de manera independiente. Los adolescentes, con respuestas clasificables como concretas, provenían de familias permisivas o de familias autoritarias que les dificultaban el distanciamiento de los modelos parentales y el logro de la autonomía personal. Sin duda, las conexiones entre nivel de razonamiento y ambiente familiar no pueden ser ni tan simples ni tan directas. Sin embargo, estas relaciones pueden existir y ser objeto de un análisis más profundo. En una línea parecida, en el terreno del razonamiento social, el ambiente familiar puede estimular la comprensión personal e interpersonal así como el razonamiento moral ofreciendo razones de los comportamientos así como mostrando su disposición al diálogo y la discusión de problemas personales y sociales.

El entorno educativo puede asimismo apoyarse en los conocimientos aportados por las personas que han investigado el razonamiento en la adolescencia a la hora de diseñar sus currículos y plantear actividades concretas de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, y utilizando el orden de nuestra exposición, no cabe duda de que las capacidades analizadas por Inhelder y Piaget se tornan requisitos a la hora de comprender un buen número de contenidos de los programas de Educación Secundaria y, por tanto, sus investigaciones pueden guiar el análisis de contenidos del currículum y el estudio del nivel inicial de los estudiantes. Con este objetivo, por ejemplo, se han confeccionado taxonomías que implican una jerarquización de los conceptos científicos de acuerdo con sus exigencias preoperatorias, concretas o formales (Shayer y Adey, 1981).

La etapa de la elección profesional.

La elección profesional.

Hay varias razones psicológicas básicas que explican la importancia de la elección vocacional. Todas las personas necesitamos satisfacer nuestras necesidades de reconocimiento, elogio, aceptación, aprobación, amor e independencia. Una forma de conseguirlo es asumiendo una identidad vocacional, convirtiéndose en "alguien" a quien los demás puedan reconocer ya quien puedan conceder satisfacción emocional. Identificándose con una vocación particular, las personas encuentran una identidad, autorrealización y satisfacción con uno mismo. Las aspiraciones vocacionales altas son a la vez una consecuencia de una alta autoestima y un factor que contribuye a una autoimagen superior (Chiu, 1990)

Para los adolescentes que adoptan una posición filosófica ante la vida, su vocación es un medio para lograr las metas y propósitos de su vida. Si los adolescentes creen que la vida tiene un significado y un propósito, se esfuerzan por encontrar y vivir ese significado y propósito en su forma de emplear el tiempo, su talento y energía. Una forma es mediante el trabajo que realizan.

La elección vocacional no sólo implica preguntarse: “¿Cómo me puedo ganar la vida?”, sino cuestionarse: “¿Qué voy a hacer con mi vida?”

Para los adolescentes preocupados, por servir a los demás —dar respuesta a las necesidades de otras personas o mejorar la sociedad en la que viven—, la elección de una vocación dependerá de las necesidades que les parezcan más importantes y que mejor puedan satisfacer con un trabajo. Buscan una vocación en la que puedan ser útiles. Para los adolescentes que quieren ser prácticos, la elección implica descubrir los tipos de trabajo en los que hay más empleo, los que están mejor pagados y tienen mayores beneficios, en los que están más interesados y para los que están mejor capacitados. Tales opciones están basadas principalmente en motivos económicos, consideraciones prácticas y en las capacidades e intereses personales. Para otros jóvenes, buscar una profesión se convierte en un medio para demostrar que son mayores, independientes económicamente, emancipados de los padres y capaces de ganarse la vida. Para ellos, ir a trabajar supone un medio para entrar en el mundo adulto.

En el mejor de los casos, elegir una vocación es una tarea cada vez más difícil conforme la sociedad se hace más compleja. Si es posible, los adolescentes deben llevar a cabo una elección racional y meditada de las vocaciones. Si fracasan en el intento de identificarse con el tipo de trabajo para el que están dotados y en el que pueden encontrar satisfacción y realización, su falta de identificación vocacional reflejará su fracaso aún mayor para descubrir su propia identidad. En cierto sentido, habrán fracasado en el intento descubrir qué sentido tienen sus vidas.

LAS INFLUENCIAS EN LA ELECCIÓN PROFESIONAL.

Los padres

Los padres influyen en la elección de la profesión de sus hijos de varias formas. Una forma de influir es mediante la herencia directa: si un hijo o hija hereda el negocio de los padres parece más fácil y sensato continuar el negocio familiar que empezar por su cuenta. De igual forma ejercen su influencia proporcionando la preparación necesaria.

Influyen en los intereses y actividades de sus hijos desde el momento en que son pequeños mediante los materiales que les proporcionan para jugar, fomentando o desanimándolos en determinadas aficiones o intereses, potenciando que sus hijos participen en ciertas actividades y a través de las experiencias totales que les proporcionan en la familia. La influencia de los hermanos también es importante para estimular los intereses masculinos y femeninos.

Los padres proporcionan modelos de rol para que sus hijos los sigan. Aunque los padres intenten no ejercer ninguna influencia consciente y directa, la influencia del ejemplo está ahí, sobre todo cuando el niño se identifica mucho con uno o ambos padres.

Los padres, a veces, dirigen, ordenan o limitan las elecciones de sus hijos insistiendo que no vaya a cierta escuela o que se matriculen en determinada rama o que empiecen una carrera determinada. Los padres que hacen esto sin considerar el talento, intereses y deseos de su hijo adolescente quizás le estén condenando a una vida profesional en la que no estará satisfecho.

A menudo un adolescente no tiene muchas objeciones y accede a la decisión de los padres por el deseo de agradar y porqué no sabe que otra cosa hacer. Uno de los motivos de que los padres

actúen así es porque intentan que el niño tenga una profesión que ellos querrían haber tenido pero nunca lo consiguieron; los padres viven indirectamente a través del hijo.

Otro motivo es que los padres tienen una profesión en la que han encontrado la satisfacción, y así animan al adolescente a compartir sus metas porque están seguros que a él también le gustará. La influencia de los padres en sí es decisiva y de suma importancia en la elección de un carrera profesional; a veces como modelos directos, al ejercer una profesión o estimulando activamente al adolescente para que realice su elección.

Aunque también algunos padres al tener expectativas educativas y profesionales muy bajas para sus hijos limitan las posibilidades de éstos en su elección vocacional. En un estudio realizado sobre dinámica familiar (Penick y Jepsen, 1992) la cual se definió como la capacidad de la familia para alcanzar objetivos, se encontró que aquellas familias que mostraban un estilo familiar democrático y eran capaces de resolver los conflictos ejercían mucha influencia en el desarrollo de la carrera de sus hijos.

Los amigos

En realidad, la mayoría de los adolescentes tienen planes que concuerdan con los de sus padres y amigos. De esta forma, los amigos refuerzan las aspiraciones paternas porque los adolescentes se juntan con compañeros cuyas metas son consistentes con las metas de sus padres.

Se ha observado que, en gran medida, para que los adolescentes de clase obrera asciendan necesitan las influencias tanto de padres como de los compañeros. Aquellos adolescentes con mayor probabilidad de aspirar a ocupaciones de alto nivel son los que tanto sus padres como amigos influyen en esa dirección. Y es menos probable que tengan grandes aspiraciones si no tienen ninguna de estas influencias.

Otros factores que influyen en la elección vocacional

La inteligencia, en primer lugar se ha relacionado con la capacidad del individuo para tomar decisiones, los adolescentes más brillantes hacen una elección de acuerdo con sus habilidades intelectuales, intereses, capacidades y oportunidades de recibir preparación. Los menos brillantes es más probable que hagan una elección menos realista.

En segundo lugar, la inteligencia se ha relacionado con el nivel de aspiración, los estudiantes con mayor rendimiento tienden a aspirar a profesiones más altas. En tercer lugar, la inteligencia se relaciona con la capacidad del individuo para tener éxito o fracaso en una determinada ocupación. Sin embargo un alto cociente intelectual no es garantía de éxito ni un cociente intelectual bajo es un predictor de fracaso. El interés, la motivación, otras capacidades y varios rasgos de personalidad determinan el éxito tanto como la inteligencia.

CÓMO INFLUYE LA FAMILIA EN EL ÉXITO ESCOLAR.

La calidad en la interacción entre los miembros de una familia tiene una marcada influencia sobre el éxito escolar. Los de bajo rendimiento muestran que a menudo los primeros dicen que comparten con sus padres los momentos de diversión y las ideas, los describen como comprensivos , tolerantes, confiados, afectivos y que les animan (sin presionar) a superarse, y que no son abiertamente restrictivos o con una disciplina severa.

Un estudio sobre alumnos de secundaria observó que una excesiva autonomía en la toma de decisiones en la familia está asociada con menores niveles de esfuerzo y calificaciones más bajas, mientras que la toma de decisión conjunta está asociada con mayor esfuerzo y calificaciones más altas en ambos sexos, independientemente de la etnia y el status socioeconómico.

Los jóvenes que provienen de hogares conflictivos tienen más tendencia a tener bajos rendimientos y a abandonar los estudios que los que provienen de familias unidas, no conflictivas.

Un estudio (Steinberg, Lamborn, Dornbusch y Darling, 1992) midió el impacto de los estilos paternos sobre el rendimiento escolar. Se estudió el estilo autoritario, la implicación con la escuela y la motivación para superarse. Los investigadores indicaron que los estudiantes que describían a sus padres con autoridad –cálidos, firmes y democráticos– tenían un mejor desarrollo escolar y una implicación escolar más fuerte a os estudios sobre las relaciones familiares de brillantes alumnos comparados con los que otros compañeros. El estudio longitudinal indicó que el estilo paterno democrático es el que conduce al éxito en la escuela. El estilo paterno democrático se asoció a mayores niveles de implicación en la escuela y a más motivación para el éxito académico. Un resultado más importante fue que la implicación de los padres explicaba también una mayor implicación en las actividades escolares y un mejor comportamiento en la escuela por parte de los adolescentes. Los investigadores llegaron a establecer con cierta confianza que la implicación de los padres en la escuela conduce realmente a la mejora en el rendimiento escolar en los hijos. (Rice, P. 2000)