



TECNOLÓGICO UNIVERSITARIO DE MÉXICO

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**INCORPORADA A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
CLAVE 3079-25**

**“AUTOESTIMA EN EL ADOLESCENTE CUYAS EDADES
FLUCTÚAN ENTRE LOS 11 Y 14 AÑOS DE EDAD Y SU
VÍNCULO CON EL APRENDIZAJE: INFORMACIÓN
PROPUESTA PARA LA ESCUELA SECUNDARIA “LEYES DE
REFORMA” SEGUNDO GRADO EN LA CIUDAD DE
MAZATLÁN, SIN.”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

MIGUEL RODOLFO VIVANCO VEGA

ASESOR DE TESIS: M. EN C. CARLOS TOBÍAS RODRÍGUEZ SALAZAR



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Tema de tesis:

Autoestima en el adolescente cuyas edades fluctúan entre los 11 y 14 años de edad y su vínculo con el aprendizaje: información propuesta para la escuela secundaria “Leyes de Reforma” segundo grado en la ciudad de Mazatlán, Sin.

PRESENTACIÓN.

El presente trabajo, es una investigación documental, en la que se busca identificar el vínculo que se crea en los adolescentes estudiantes de segundo grado académico de secundaria los cuales presentan una edad entre los 11 y 14 años de edad entre el aprendizaje y la autoestima.

La autoestima vista desde la influencia que presenta a través del concepto de sí mismo y que se va dando paso a paso en su relación con los demás ya sean pares o figuras de autoridad como padres y maestros, y la gran sensibilidad que tanto el desarrollo orgánico en su inicio de la pubertad como por su desarrollo psicológico y emocional que la misma adolescencia les imprime en la actitud de sí mismos y de su ambiente, impidiéndoles o desarrollando unos buenos hábitos de estudio y consecuentemente con el resultado de un óptimo aprendizaje académico en esta etapa tan conflictiva que tienen los seres humanos en este tiempo de su vida.

ÍNDICE

	Pág.
PRESENTACIÓN	2
CAPÍTULO I	5
I.1.- INTRODUCCIÓN	6
I.2.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
I.3.- PROPÓSITO	11
I.4.- JUSTIFICACIÓN	12
I.5.- OBJETIVOS	14
I.6.- FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS	15
CAPÍTULO II	16
II.1.- AUTOESTIMA	17
II.1.1.- DEFINICIÓN DE AUTOESTIMA	19
II.1.2.- AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA	23
II.1.3.- ELEMENTOS QUE CONFORMAN LA AUTOESTIMA	26
II.2.- AUTOCONOCIMIENTO	27
II.2.1.- EL CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO	29
II.3.- INFLUENCIAS COGNITIVAS DE LA AUTOESTIMA: EL SUJETO COGNITIVO	32
II.4.- AUTOCONCEPTO Y VIDA ESCOLAR	35
CAPÍTULO III	39
III.1.- ADOLESCENCIA	40
III.1.1.- DEFINICIÓN DE ADOLESCENCIA	40
III.1.2.- TEORIAS DE LA ADOLESCENCIA	44

III.2.- EL ADOLESCENTE Y LA AUTOESTIMA	50
III.3.- LA ADOLESCENCIA COMO ETAPA EXISTENCIAL	53
III.4.- EFECTOS DE LA ADOLESCENCIA	54
III.5.- DESARROLLO FÍSICO DURANTE LA ADOLESCENCIA	56
III.6.- DESARROLLO COGNOSCITIVO DURANTE LA ADOLESCENCIA	58
III.7.- FAMILIA Y ADOLESCENCIA	60
CAPÍTULO IV	63
IV.1.- APRENDIZAJE	64
IV.1.1.- DEFINICIÓN DE APRENDIZAJE	64
IV.2.- EL PROCESO COGNOSCITIVO EN EL APRENDIZAJE	66
IV.3.- APLICACIÓN DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y TOMA DE DECISIONES COMO FACILITADOR DEL APRENDIZAJE	72
IV.4.- LA MOTIVACIÓN COMO MEDIO PARA VALORAR EL APRENDIZAJE	74
CAPÍTULO V	81
V.1.- EL EJERCICIO PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO	82
V.2.- PERFIL PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO	86
V.3.- CARACTERIZACIÓN DE UNA PSICOLOGÍA APLICADA	88
V.4.- ASPECTOS ÉTICOS Y LEGALES DE LA PROFESIÓN DEL PSICÓLOGO SOBRE LA EDUCACIÓN.	91
CONCLUSIONES	95
BIBLIOGRAFÍA	101

CAPÍTULO I

**El hombre puede creer en lo imposible,
pero no creará nunca en lo improbable.**

Oscar Wilde

I.1.- INTRODUCCIÓN.

A través del tiempo y por sus múltiples modalidades e influencias diversos aspectos socioculturales han tenido un fuerte impacto en el ser humano; los avances científicos y tecnológicos, por ejemplo, han permitido que exista una competitividad en la persona, incidiendo en la definición de los estilos de vida.

En este sentido y como muestra de lo anterior indicamos la manera en que la autoestima, como aspecto sustantivo del desarrollo humano, ha llegado a tener niveles de establecimiento en la persona ya que está estrechamente ligada y relacionada con la conducta social - personal - humana la cual, por lógica, con su influencia ha marcado en niveles diferentes y notorios a la población en general pero, sobre todo, a la población adolescente.

La autoestima es multifactorial, y su reflejo, encuentra su expresión en los múltiples y diferentes entornos del adolescente: rebeldía, pandillerismo, deserción escolar, ofensas hacia los demás, intolerancia, falta de respeto, irresponsabilidad, falta de amor, desintegración familiar, introversión, bajo rendimiento escolar, apatía, etc., son resultado del deterioro, carencias, o disminución de la autoestima.

La autoestima y su homónimo auto concepto, en cualquiera de sus influencias; cognitivas, sociales, escolares, laborales, son resultado de prácticas en la educación, es decir, por ese medio educativo podemos ser generadores del cambio que todos necesitamos y, que en base a nuestra experiencia, nos sentimos obligados a resarcir el daño generado en el adolescente por la baja o nula autoestima, provocada en gran medida por la falta de atención a su proceso de desarrollo.

Redescubrir en el adolescente sus logros, permitirá que en el presente, su futuro se visualice exitoso; no obstante, la participación de la sociedad en sus diversas conformaciones (padres, maestros, compañeros de escuela, familia en general) deberán ser participativas, y al unísono, generar conciencia de la participación que cada uno de nosotros tiene para con el núcleo social del adolescente.

Tendremos que manejar una diferencia significativa entre habilidad y esfuerzo para el logro de una autoestima y autoconcepto elevado en los adolescentes, es decir, nos será posible tener la habilidad de poder discernir y diferenciar un comportamiento apático del adolescente pero, al notarlo, debemos realizar un esfuerzo por buscar y lograr el cambio del logro personal que puede alcanzarse con una autoestima elevada.

Cuando el niño no articula un concepto de su propio valor, y la participación de la comunidad educativa (maestros, profesores, trabajadores sociales, psicólogos,

etc.) es decir, un equipo interdisciplinario, no visualiza la necesidad imperante de formar estructuras de personalidad centradas en la superación que se manifiesta en una conducta, por añadidura, en la adolescencia se harán evidentes diversos problemas asociados a la autoestima.

El comportamiento humano, como resultado de factores multifactoriales, genera en la personalidad del niño una manifestación de la conducta mediante un complejo de unidades organizadas e integradas. La autoestima, como parte vital en la personalidad del individuo, se hace presente y manifiesta en el mismo, que, por consecuencia, delimita, fortalece, impulsa o disminuye el potencial humano.

En el ámbito de la psicología y en la educación, la autoestima ha sido estudiada por diversos autores con el propósito de solventar la relación existente entre la formación integral de la persona y sus diversas manifestaciones.

La contraparte del ser humano se hace presente en el continuo de la vida misma, es decir, los estados anímicos se manifiestan en el mismo bajo diferentes preceptos, situaciones y modos de vida, un continuo entre lo positivo y negativo, un continuo entre esperanza y desesperanza, un continuo entre alcances de objetivos planteados y aquellos objetivos que no se logran, etc.

La autoestima hace su aparición en los momentos cotidianos del adolescente, si su autoestima es baja, poco podrá hacer para mejorar su rendimiento escolar, así mismo un adolescente con alta autoestima, denota que demuestra que sabe lo que hace y lo demuestra en sus calificaciones, por ejemplo. De tal manera que la autoestima repercute en el rendimiento escolar del adolescente, es pues, el interés en el estudio de la influencia de la autoestima en el adolescente lo que conlleva a diferenciar en el comportamiento del mismo, sus diversas manifestaciones.

Es entonces como arriba a la experiencia lo valorado, autoevaluación, autoimagen y en un autoconcepto en la persona, como consecuencia de sus propósitos de vida y por las acciones emprendidas para lograrlo.

Así pues, en los Capítulos I (autoestima) y III (aprendizaje) explicaremos los procesos de la autoestima y el aprendizaje en diversos tópicos que, suponemos, asignan niveles de especificidad pertinentes para el contexto de este trabajo.

De igual modo, revisaremos los planteamientos que se hacen necesarios en la formación integral de estos procesos en el desarrollo del adolescente, para tal efecto analizaremos, evidentemente sin pretender ser exhaustivos, de qué manera influyen la autoestima y el autoconocimiento en el proceso cognitivo para que se genere en el adolescente un desarrollo efectivo en el aprendizaje, en relación con su vida escolar.

Para complementar lo anterior, explicaremos y analizaremos en el Capítulo II (adolescencia) diversos aspectos relacionados con las teorías de la

adolescencia, a saber; las características de la misma, su desarrollo físico y cognitivo, así como los efectos de la autoestima en la adolescencia y, finalmente, características generales de la relación que existe entre adolescente y familia.

Así mismo, nos acercaremos a conceptos y definiciones del aprendizaje en relación con la vida escolar del adolescente, los procesos cognitivos que son requeridos para la resolución de problemas y toma de decisiones, y los procesos motivacionales que infieren para el logro del aprendizaje.

Y, ante los problemas, vicisitudes y limitantes que el adolescente enfrenta en sus procesos de desarrollo en el ámbito escolar, con todas sus vertientes, consideramos pertinente analizar y explicar las aportaciones que una psicología aplicada refiere como alternativa a los problemas en la autoestima del adolescente y su vínculo con el aprendizaje, todo esto en el contexto de la relación con la participación del ejercicio profesional del psicólogo.

Para incidir en la parte última del párrafo anterior realizaremos, en el capítulo 4 (el ejercicio profesional del psicólogo), una revisión del perfil profesional del psicólogo como participante significativo, importante y trascendente, en la vinculación estructurada de la enseñanza con el aprendizaje, y para el logro de una mayor autoestima en el adolescente.

Por último, los procesos de este tema, las participaciones, los vínculos que existen en la autoestima y su relación con el aprendizaje en el adolescente, los analizaremos mediante el marco de referencia proporcionado por un código ético y profesional del psicólogo que, enfatizamos, es participante significativo y trascendente en la educación.

Para la realización de todo lo anterior, en la estructura y propósitos de lo que en esta tesis se pretende, y en espera también de proporcionar una guía al lector del presente trabajo, que además cumpla la función de ser un marco de referencia, tomaremos como punto de partida la descripción específica de los siguientes aspectos:

I.2.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Dada la importancia que reviste la transición de los cambios por los que pasa el adolescente, la interacción de los diversos entornos en los que se relaciona y los problemas de identidad generados por la misma transición, se hace necesario que la formación educativa en el adolescente sea punto de partida para su desarrollo inmediato y posterior en el mismo.

El solo observar a los estudiantes adolescentes en el exterior de las escuelas, sitio en el que se encuentran reunidos, permite diferenciar conductas diversas; algunos brincan, corren, platican, ríen, lloran, cantan, otros se apartan, están serios, enojados, molestos, ansiosos, etc. En todos los casos, la autoestima (alta o baja) se encuentra presente en los adolescentes, y se manifiesta de acuerdo a los modelos de conducta que en esos momentos expresan.

El presente trabajo, surge a partir del contacto directo, personal, con la institución educativa, así mismo, por la relación con los estudiantes de dicha institución.

Resulta evidente, por la simple observación realizada en el interior de la escuela, que las conductas parecen repetirse pero, en algunos de los casos, estudiantes que se encontraban riendo al exterior de la escuela, su sonrisa desaparecía al momento de dirigirse al interior de la misma; de igual modo, estudiantes que mostraban alegría y seguridad en el exterior guardaban silencio y bajaban su cabeza como señal de sumisión al dirigirse a su salón de clases.

Un incidente alarmante y aparentemente “normal”, por su recurrencia, se suscita al momento de la entrega de calificaciones, momento en que la relación tripartita se hace presente: estudiantes, maestros, padres de familia: estudiantes por demás ansiosos, temerosos, nerviosos, y que al analizar sus calificaciones (dependiendo del resultado) decaen en su estado anímico o bien suspiran como un alivio, a su pesar.

Maestros con sonrisas de logro triunfante porque el alumno salió bajo en su promedio y comentan sentenciosamente “te lo dije, pero no quieres hacer caso”. Y el padre de familia, que refuerza el anterior comentario “yo también te lo dije, pero eres muy necio y lo único que te interesa es;”

Ante esta situación, surgen algunas interrogantes, por ejemplo:

¿Qué sucede con el estudiante con calificaciones bajas?

¿Qué sucede con el estudiante con calificaciones altas?

¿Cuál es la aportación de los maestros para solventar la “derrota” o éxito en el adolescente?

¿Cuál es la consigna de los padres hacia el adolescente en ambos casos?

La educación y sus procesos educativos son multifactoriales, así mismo el resultado en las calificaciones también lo es, pero al inicio o final del proceso, se deberá hacer un paréntesis y trabajar en la autoestima del adolescente, ya que si no se trabaja en esto, repercutirá en su presente inmediato, y en su futuro.

A partir de lo anteriormente expuesto y diferenciando las influencias cognitivas, sociales y psicológicas de la autoestima, se genera el siguiente:

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.

Identificar y explicar, en la interpretación de diversos teóricos ¿cómo contribuye la autoestima en el adolescente y su vínculo con el aprendizaje cuyas edades fluctúan entre los 11 y 14 años de edad en la escuela secundaria “Leyes de Reforma” segundo grado en la ciudad de Mazatlán, Sinaloa?

I.3.- PROPÓSITO.

El propósito de esta investigación tiene como punto básico el Identificar y explicar, mediante la idea teórica y resultados de investigaciones referentes al tema de los más importantes teóricos de la Psicología y afines sobre el cómo contribuye el autoconcepto de sí mismo o autoestima sobre el aprendizaje que se da en estudiantes del nivel académico de secundaria en jóvenes adolescentes de la ciudad de Mazatlán, Sin.

I.4.- JUSTIFICACIÓN.

Las fuerzas culturales, han tenido un fuerte impacto en el ser humano a través del tiempo y de sus modalidades; los avances científicos y tecnológicos, han permitido que exista una competitividad en la persona en los diversos y múltiples estilos de vida. De tal manera que la autoestima, ha llegado a tener niveles de establecimiento en la persona, y está estrechamente ligada y relacionada con la conducta humana, que por lógica, su influencia ha marcado en niveles diferentes y notorios a la población en general, pero sobre todo en la población adolescente.

La autoestima es multifactorial, y su reflejo, se encuentra en los diversos y múltiples entornos del adolescente: rebeldía, pandillerismo, deserciones escolares, ofensas hacia los demás, intolerancia, falta de respeto, irresponsabilidad, falta de amor, desintegración familiar, introversión, bajo rendimiento escolar, apatía, etc. Son resultado de una falta o disminución de autoestima.

La autoestima y su homónimo autoconcepto, en cualquiera de sus influencias: cognitivas, sociales, escolares, laborales, son resultado de prácticas en la educación, es decir, podemos ser generadores del cambio que todos necesitamos y, que en base a nuestra experiencia, nos sentimos obligados a resarcir el daño generado en el adolescente por la baja o nula autoestima.

Redescubrir en el adolescente sus logros, permitirá que en un presente, su futuro se visualice exitoso; no obstante, la participación de la sociedad en sus diversas conformaciones (padres, maestros, compañeros de escuela, familia en general) deberán ser participativas, y al unísono, generar conciencia de la participación que cada uno de nosotros tiene para con la sociedad adolescente.

Tendremos que manejar una diferencia significativa entre habilidad y esfuerzo para el logro de una autoestima y autoconcepto elevado en los adolescentes, es decir, podemos tener la habilidad de poder discernir y diferenciar un comportamiento apático del adolescente, pero al notarlo, debemos realizar un esfuerzo por buscar y lograr el cambio de logro personal con una autoestima elevada.

Cuando el niño no articula un concepto de su propio valor, y la participación de la comunidad educativa (maestros, profesores, trabajadores sociales, psicólogos, etc.) es decir, un equipo interdisciplinario, no visualiza la necesidad imperante de formar estructuras de personalidad centradas en la superación que se manifiestan en una conducta, por añadidura, el proceso de la adolescencia será manifiesto en su autoestima, así mismo sin la participación de lo anteriormente señalado, la autoestima en el adolescente se reflejará en el resultado de su

proceso educativo, es decir, una autoestima baja repercutirá en resultados escolares deficientes, y su lógica contraparte, una autoestima alta repercutirá de forma positiva en su proceso educativo.

I.5.- OBJETIVOS.

Objetivo general:

- Conocer las características en el adolescente que, por diversas razones, generan una baja autoestima en el mismo. Así mismo, contribuir con información que sirva como referente en el apoyo a padres de familia, maestros, profesores y adolescentes en el ámbito escolar, y que permita incidir en el logro de una elevada autoestima, redescubierta en su desempeño académico.

Objetivos específicos:

- Diferenciar las características de la autoestima en los adolescentes, las cuales se vinculan con su aprendizaje.
- Referenciar las causas de una autoestima baja.
- Identificar la importancia de la relación padre - hijo.
- Identificar la importancia de la relación maestro - alumno.

Ambos objetivos, se basan en la necesidad de que las autoridades de la secundaria referida como universo de intención, retome la información aquí vertida para diseñar estrategias de atención que incluyan, por ejemplo, la impartición de cursos, talleres, (tanto para alumnos como para maestros), escuela para padres, que tiendan a mejorar la calidad educativa y les permita visualizar e identificar las necesidades del alumnado y las retroalimentaciones que resulten pertinentes hacia los padres y maestros.

Se realizará la presente **línea de investigación documental** esperando que sea útil para la población estudiantil de la secundaria a que se hace referencia, la cual se encuentra en un nivel socioeconómico medio y existe relación del autor de esta tesis como padre de familia, con alumnos y docentes. De tal manera que dicha línea de investigación será a nivel de discurso.

Así pues, esperamos que de la crítica y aportaciones a los planteamientos y propuestas del presente trabajo, se contribuya de manera efectiva a la indispensable tarea de crear para los otros, definidos como beneficiarios de un servicio, que son la contraparte que le da sentido al quehacer del psicólogo en los diversos ámbitos de su participación que, en este caso, es la educación.

I.6.- FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS.

HIPÓTESIS.

La autoestima del adolescente en el ámbito escolar influye en su aprendizaje, sus niveles en el manejo de la autoestima generan un bajo o alto desempeño en su aprendizaje.

CAPÍTULO II

**Yo hago lo mío y tú haces lo tuyo.
No estoy en este mundo para llenar
tus expectativas. Y tú no estás en este mundo
para llenar las mías. Yo soy yo y tú eres tú.
Y si por casualidad nos encontramos,
es hermoso. Si no, no puede remediarse.**

Fritz S. Perls (1893 - 1970)

II.1.- AUTOESTIMA.

El comportamiento humano es resultado de aspectos multifactoriales que generan, en la personalidad del mismo, una manifestación de la conducta mediante un complejo de unidades organizadas e integradas. La autoestima, como parte vital en el desarrollo de la personalidad del individuo, se hace presente y manifiesta en el mismo lo cual, por consecuencia, delimita, fortalece, impulsa o disminuye el potencial humano.

En el ámbito de la psicología y en la educación, la autoestima ha sido estudiada por diversos autores con el propósito de solventar la relación existente entre la formación integral de la persona y sus diversas manifestaciones. La contraparte del ser humano se hace presente en el continuo de la vida misma, es decir, los estados anímicos se manifiestan en el mismo bajo diferentes preceptos, situaciones y modos de vida; un continuo entre lo positivo y negativo, un continuo entre esperanza y desesperanza, un continuo entre alcances de objetivos planteados y aquellos objetivos que no se logran, etc.

De este modo se hace presente entonces lo valorado, autoevaluación, autoimagen y el auto concepto en la persona, como consecuencia de sus propósitos de vida.

La autoestima es el resultado de las metas propuestas y, como proceso, no se desarrolla en el individuo, sino en la concepción de las metas logradas bajo dos fuentes que sustentan la autoestima:

- **fuerza interna (sentido de competencia ante el entorno) y**
- **la externa (percepción de los otros), según señala (Mezerville, 1993) haciendo referencia de autores como Alfred Adler y William James.**

La autoestima es la capacidad de querer, evaluar y valorarse a uno mismo, es el valor y aprecio que se da uno mismo. También es la actitud de auto reconocimiento que hace sentirse digno y valioso ante sí y ante los demás. De ese modo, dos componentes de la autoestima se hacen patentes:

- **el subjetivo, que representa la valoración, la calificación, y el aprecio propios para sí mismo; y**
- **el objetivo, que significa la valoración de los demás respecto de uno mismo.**

(Barón, 1997) explica la autoestima como la percepción que tiene el sujeto de sí mismo y que se auto valora, aunado a ello la interpretación del sujeto se refleja en una actitud positiva o negativa de acuerdo a la opinión de los otros. El

sentimiento de apreciación y aceptación de uno mismo genera en la persona una valía y un sentido de competencia que se manifiesta en su conducta.

(Rosenberg, 1979) advierte como una persona con alta autoestima está, fundamentalmente, satisfecha con el tipo de persona que es, reconoce sus faltas mientras espera vencerlas.

(Marsh, Craven y Debus, 1991) al investigar la naturaleza multifacética de la autoestima aplicando un análisis factorial, señalan que su sentido de valía personal aparece, incluso, más diferenciado.

En un enfoque humanista, (Rogers, 1971) sugiere que las personas tienen necesidad de aprecio positivo reflejadas en la necesidad de ser amadas y respetadas, debido a que son los demás quienes brindan este aprecio positivo, se genera una dependencia hacia ellos, de tal manera que comenzamos a vernos y nos juzgamos a través de los ojos de los demás y así, confiamos en sus valores.

Así mismo Rogers afirma también como la consecuencia que determina la opinión de los demás, puede generar un conflicto entre las experiencias reales de una persona y la impresión que tenga de sí mismo o su autoconcepto. Si es menor la discrepancia, la consecuencia será menor; esto implica, por lógica, una contraparte: si es mayor la discrepancia, generará perturbación psicológica.

A medida que el ser humano se desarrolla física y mentalmente, tiende a pensar más en sí mismo, y desde el comienzo de la niñez, se empieza a construir el auto concepto, es decir, la suma total de atributos, habilidades, actitudes, y valores que un individuo cree que define quien es. Son las influencias cognitivas (Piaget & Kritt, 1986; Yuill, 1993) estructura cambiante del yo, estructuras sociales; (Cooley, 1902) y (Mead, 1934) enfatizan la interacción con los otros, yo reflejado, yo social, el otro generalizado, y estructuras psicológicas de la autoestima; que generan la parte evaluativa del autoconcepto.

II.1.1.- DEFINICIÓN DE AUTOESTIMA.

(McGuigan, 1974) menciona que la autoestima es el pilar en el mantenimiento de las relaciones objetales durante la niñez y apoya a su vez, a la formación del yo moral. Para (Rosenberg, 1977), la autoimagen es un aspecto de la psicología del individuo y desempeña un papel muy importante en la formación de sus ideas, sentimientos y conducta. Ahora bien, para este autor la autoestima es una actitud positiva o negativa hacia un objeto particular.

La autoestima es el valor que tenemos como persona y que resalta nuestro auto concepto, es la suma de valoraciones globales de nuestra valía como persona, son sentimientos asociados a nuestro juicio. La autoestima, es producto de los procesos iniciales, es decir, las manifestaciones de apoyo, amor, aceptación etc. Incluso desde la concepción del ser humano, su desarrollo en la niñez, hasta su vida adulta.

(Coopersmith, 1976) menciona que la autoestima no es más que la actitud favorable o desfavorable que el individuo tiene y que se percibe a sí mismo, es decir, procesos cognitivos y sentimientos que logran esa percepción.

El conocimiento obtenido en el ámbito de la psicología, permite el estudio sistemático de la conducta humana. En la psicología existen especialidades para poder comprender y explicar dichas conductas que son resultado de factores multifactoriales, así mismo, existen perspectivas multifactoriales específicamente en el estudio de la autoestima, que conllevan la autoestima para el caso de este escrito en el adolescente.

Esto es, los diversos entornos en el que el sujeto interactúa permiten la formación de autoestima, entorno social, escolar, de relación sentimental, de la amistad, etc. (de los cuales se analizarán posteriormente).

Específicamente se analiza la relación que existe en el adolescente y su autoestima en el entorno familiar. Así pues; Partamos de una premisa: la familia como sistema relacional en el que participa un grupo de personas en un solo individuo y viceversa.

Según (Parsons y Bales, 1955) se define sistema relacional ***“al conjunto constituido por una o más unidades vinculadas entre sí de modo que el cambio de estado de una unidad va seguido por un cambio en las otras unidades ; este va seguido de nuevo por un cambio de estado en la unidad primitivamente modificada, y así sucesivamente”***.

Si queremos observar la interacción humana, y más en particular a la familia y su relación **entre** las “unidades” que la conforman, es decir, relación de padres con hijos, padres con tíos, relación de hermanos, etc. Nos daremos cuenta con la sola observación, de la relación que existe en la familia, y si en ese único acto de observación especificamos conductas que nos permitan identificar la relación de afecto, muestras de logros, amor, respeto etc. (por cierto, fácilmente identificables en familias disfuncionales), nos daremos cuenta si en los hijos del modo en que se desarrolla la práctica de la autoestima.

Es pues, la familia punto de partida e inicio de la autoestima, y, el nivel de autoestima, se relaciona principalmente con tres condiciones:

1.- La aceptación total de los padres hacia los niños. Punto de partida en el desarrollo de la persona en todos los aspectos, ya que la aceptación como tal, se visualiza incluso, en la formación adulta de la persona. Cuando la relación de los padres hacia el niño marca como antecedente la no aceptación hacia el mismo, repercute en el futuro inmediato de la persona.

2.-Para no generar confusión en los niños, los padres darán a los hijos instrucciones claras y sencillas. El principio formador de los padres sin duda es la empatía, es decir, ponerse en el lugar del niño, y comprender que su desarrollo está en activo, de tal manera que la relación padre - hijo tendrá lugar bajo la comprensión de que las palabras dirigidas hacia el niño deberán ser claras, sencillas y comprensibles para evitar confusión.

3.-Respeto a la individualidad del niño. Como sujetos únicos e irrepetibles, y como personas generadores de un sentir, pensar y actuar singular, el respeto a la persona como tal, visualizando que es único, que no existe otro como el, y que su individualidad en relación con su individuación se manifiestan en su constante desarrollo.

Las familias promotoras de autoestima, educan a sus hijos en los valores no solo por correcciones verbales y participaciones de los padres con pláticas largamente sostenidas, sino con la intervención de los padres con el ejemplo. En la relación de la familia, existen valores fundamentales como la justicia, la honestidad, la responsabilidad, el respeto, la humildad, la veracidad, la perseverancia; (entre otros), y todos se relacionan entre sí porque obligan a pensar, reconocer, aceptar y calificar la participación personal ante los demás y con los demás ante los diversos sucesos en los que el individuo se compromete.

Al menos hasta los trece años de edad, la autoestima puede considerarse un proceso indultado. Es decir, las personas tienen un valor asignado por los adultos y los niños no pueden tener un juicio valorativo, pues simplemente se adhieren a las opiniones de los padres y los adultos que tienen importancia para él. (Kohlberg, 1993).

El adolescente cuando adquiere práctica y desarrolla la capacidad para formar juicios valorativos, encuentra que las primeras utilidades de tal capacidad es el de permitirse disentir acerca de las opiniones de los demás y acerca de el mismo. Así, puede juzgar si en verdad es merecedor de la valía positiva o negativa porque ya tiene “valores” que hace y no hace su participación u omisión, sus razones para actuar de determinada manera en situaciones diversas, sus responsabilidades, amistades, logros y fracasos, etc.

Son características relacionadas con la autoestima las siguientes:

- **Sensibilidad a la crítica.**
- **Sentimiento de percibir que son atacadas ante un comentario determinado.**
- **Insatisfacción constante en sus diversas actividades.**
- **Se piensa que podrían realizar en óptimas condiciones las actividades que realizan de manera consuetudinaria, lo cual no satisface lo realizado.**
- **Tendencia exagerada a infravalorar sus éxitos y a exagerar sus fracasos.**
- **Suelen atribuir sus éxitos a causas externas, ajenas a ellos, mientras que los fracasos los atribuyen a sí mismos, culpabilizándose de que las actividades realizadas no sean óptimas.**
- **Importancia exagerada a la opinión de los demás, llegando incluso a valorarse en función de cómo uno cree que es apreciado y valorado por los demás, con dificultades para interactuar.**

Existe una limitante en la capacidad para relacionarse con los demás, atender a las críticas, pedir ayuda o para resolver problemas. Ante los problemas y contratiempos no existe solución inmediata y se piensa que no existe la capacidad para solución del problema.

Lo anterior sugiere que **(Wylie, 1974) en comparación con las personas con baja autoestima, las personas con autoestima elevada son menos susceptibles a la influencia, tienen más confianza en alcanzar sus metas (Wells y Marwell, 1976) y son más efectivas en situaciones sociales, es decir, hacen impresiones más favorables en los demás (Baron y Byrne, 1994).**

Las personas con baja y alta autoestima también difieren en relación con la claridad de sus propio autoconcepto.

Quienes tienen baja autoestima reportan menos confianza en sus juicios cuando se les pide que se califiquen a sí mismos en varios rasgos, y muestran menor tendencia a reportar las mismas calificaciones a lo largo del tiempo que las personas con autoestima elevada. (Campbell, 1990).

(Campbell, 1990) señala que las personas con baja autoestima muestran menos consistencia en sus calificaciones y cuando se les pide que califiquen el grado en que son descritas por adjetivos de significados opuestos tienen más probabilidad, que las personas con autoestima elevada, a decir que los adjetivos opuestos se aplican.

(Tschirhart y Donovan, 1993) han mostrado constantemente patrones muy preocupantes en las mujeres: falta de autoestima, inhabilidad para poder controlar sus vidas, son vulnerables a la depresión y tienden a visualizarse como menos capaces de lo que en realidad son.

También comentan acerca de mujeres para quienes su vida y su felicidad han sido marcadas por su falta de autoestima, preguntándose cómo y por qué tantas mujeres se visualizan menos brillantes, como si fueran menos capaces, menos valiosas de lo que realmente son; así mismo cuestionan los efectos que existen entre la baja autoestima en las mujeres y su relación con la sociedad, la economía y la política, en los entornos sociales.

“La baja autoestima de las mujeres es el resultado de una larga opresión de la cultura de dominación del hombre en la sociedad. La baja autoestima es el detonador de muchos de los problemas psicológicos que plagan a la mujer de hoy, Se ha encontrado que la baja autoestima tiene relación con el aumento de los problemas psicológicos; las mujeres se ven menos capaces, menos creativas e inútiles. Con esto se facilita que siga existiendo la opresión de la mujer en un mundo dominado por los hombres y el desarrollo de la autoestima de la mujer, en el nivel individual, es necesario para el avance de la mujer como grupo”. (Tschirhart y Donaban, 1991).

Las personas con alta autoestima generalmente son más felices saludables y exitosas en muchas tareas que las persona con baja autoestima. También tienen proceso de autoconcepto más consistentes y mejor desarrollados.

Sin embargo, la autoestima elevada no siempre es benéfica. Bajo condiciones de amenaza del yo, las personas con autoestima elevada pueden experimentar mayores decrementos en el desempeño que quienes tienen una baja autoestima. Las personas con elevada autoestima en ocasiones pueden sufrir de un exceso de confianza, Es decir, de expectativas en exceso optimistas. Por ejemplo pueden establecer metas irreales o comprometerse a hacer más de lo que puede cumplir. La investigación conducida por (Baumeister, Heatherton, y Tice, 1993) proporciona evidencia directa de la existencia de estos efectos.

El ser humano por naturaleza sociocultural, se encuentra preparado (quizá de manera inconsciente en determinadas ocasiones) para responder a las exigencias que el entorno le depara. Los mecanismos que utiliza el ser humano, son en verdad increíbles y en momentos difícilmente explicables. En ocasiones respondemos ante determinada situación y constantemente nos preguntamos y cuestionamos:

¿Qué hice? ¿Por qué lo hice? “no sé de dónde saque fuerzas” “pensé que no lo lograría”, es decir, utilizamos la autosupervisión como un rasgo de personalidad que involucra sensibilidad a las situaciones sociales, así como la capacidad para adaptar la conducta a las demandas de esas situaciones para causar en los demás una impresión favorable.

En resumen, las personas ajustan a la situación actual lo que dicen y lo que hacen, de modo que puedan causar una buena impresión en los demás. Independientemente de lo anterior, el psicólogo debe abstenerse de concretar que el manejo de una autosupervisión deba ser manejado y aplicado como cubierta de autoestima.

II.1.2.- AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA.

La autoestima y el auto concepto juegan un rol determinante en la vida de toda persona. Los éxitos, los fracasos, condicionan las expectativas y la motivación, la satisfacción con uno mismo(a), el bienestar, y el conjunto de las relaciones sociales que cada persona establezca llevan su marca propia. Por otro lado, el auto concepto favorece el sentido de la identidad propia, y por ello, se constituye en un marco de referencia desde el cual se interpreta la realidad externa y las propias experiencias. La definición de auto concepto es diversa. Por ejemplo:

(Tamayo, 1982), menciona que es un proceso psicológico cuyos contenidos y dinámicos son determinados socialmente; comprende el conjunto de percepciones, sentimientos, imágenes, auto atribuciones y juicios de valor referentes a uno mismo. (Rogers, 1975) menciona que el auto concepto es una configuración organizada de percepciones acerca de sí mismo que son parcialmente conscientes; está compuesto de percepciones de las propias características y habilidades, los conceptos de sí mismo en relación con los otros y con el medio ambiente.

El autoconcepto en psicología, es un término que por lo general se refiere a ***“la composición de ideas, sentimientos y actitudes que las personas tienen de ellas mismas”***. (Hilgard, Atkinson y atkinson, 1979).

Podríamos realizar un intento para explicarnos a nosotros mismos y elaborar un esquema para que nuestras impresiones sean organizadas, y que nuestros

sentimientos y actitudes sean parte de esas impresiones. Nuestra autoestima, al respecto, es la evaluación de nuestro auto concepto.

Bajo este precepto, la valoración subjetiva es una actitud de auto reconocimiento que hace sentirse digno y valioso con uno mismo y con los demás, de este modo en la autoestima se encuentra implícito un componente subjetivo que representa la valoración de los demás respecto de uno mismo. (Gutiérrez, 2000). En este contexto, cabe preguntarse:

¿Qué motivos específicos influyen en la conducta para evaluar nuestra autoestima en cualquier momento? Al respecto, el concepto de motivación resulta de ayuda para poder explicar la conducta que no puede interpretarse con facilidad en términos de una situación dada.

Para lo anterior, (Maslow, 1970), ofrece una respuesta: propone que existe una jerarquía de motivos o necesidades. Las cuales varían de las necesidades de nivel inferior por sobrevivir y tener seguridad, a las necesidades de nivel superior por el logro intelectual y, por último, por la autorrealización, es decir autosatisfacción.

Aunque la aportación de la teoría de Maslow, específicamente las necesidades por deficiencia que son capaces de ser cubiertas, y que las necesidades del ser (crecimiento) nunca pueden satisfacerse por completo, ¿Qué sucede con la autoestima en las necesidades del ser? (Deci y Ryan, 1985). la necesidad de experimentar decisión en lo que hacemos y como lo hacemos nos permite tener autodeterminación. Es el anhelo de hacer que nuestros propios deseos, en lugar de recompensas y presiones externas, determinen nuestras acciones.

Según (Charms, 1976,1983). ***“Las personas se esfuerzan por ser agentes causales -por ser el principal lugar de causa para su conducta-. Puesto que las personas se esfuerzan por hacerse cargo de su propia conducta, constantemente luchan contra la presión de controles externos como regla, horarios, fechas límite, órdenes y límites impuestos por otra persona. En ocasiones el individuo incluso rechaza la ayuda, de modo que pueda seguir teniendo el control”.***

Aunque en la autoestima, se consideran diversos grados en que los individuos tienen sentimientos positivos o negativos acerca de sí mismos y de su propio valor, la mayoría de la gente suele tener opiniones más bien favorables acerca de sí misma; los individuos se dan cuenta que no son perfectos, pero en general concluyen que sus puntos buenos superan a los malos.

“Sin embargo, existen grandes diferencias individuales acerca de dicha evaluaciones, de modo que un aspecto importante del yo es la autoestima, el grado en que nuestras autoevaluaciones son favorables o desfavorables.” (Campbell, 1990); (Epstein, 1983).

La autoestima está relacionada con muchas formas de conducta.

“Las personas con un autoestima elevada suelen reportar menos emociones negativas y menos depresión que las personas con una baja autoestima.” (Straumann y Higgins, 1988).

En este sentido, también ubicamos el siguiente planteamiento;

“...las personas con una elevada autoestima pueden manejar mejor el estrés y, cuando son expuestas al mismo, experimentan menos efectos negativos en la salud.” (Brown y McGill, 1989).

Comentan estos mismos autores acerca de la percepción de sí mismo que se desarrolla en las personas, provocando en ocasiones que tanto la forma de vida como la felicidad se vean influenciadas por una baja autoestima; preguntándose además si esta es la razón por la que no destacan en los diversos ámbitos sociales en que participan.

La libertad y la convivencia que se generan al inicio de la vida conllevan a la convivencia del sistema familiar, en la que el modelo intrafamiliar se acciona mediante el ejemplo de vida, trayendo como consecuencia la acción de una conducta que no se diferencia de las palabras que se producen como orden, es decir, no pedir algo que en nuestra conducta mostramos contrariamente a lo deseado.

El autoconcepto no es un simple concepto, sino una combinación de imágenes y perspectivas abstractas con respecto a los diferentes rasgos y características (reales o imaginarias).

Así definido, es más amplio que la autoestima: el autoconcepto contiene a la autoestima. Podemos pensar en la autoestima como un círculo encerrado en otro de mayor tamaño que corresponde al autoconcepto. Se considera también a la autoestima como el componente evaluador del autoconcepto. La autoestima representa una evaluación de la mente, la conciencia y, en un sentido profundo, de la persona.

No se trata de una evaluación de determinados éxitos o fracasos, tampoco de determinados conocimientos o habilidades. Es decir, uno puede estar muy seguro de sí mismo en el nivel fundamental, y sin embargo sentirse inseguro de sus capacidades en situaciones sociales específicas, de la misma manera, puede desenvolverse bien en el trato social y, aun así, ser inseguro y dubitativo en su interior.

En síntesis, el autoconcepto constituye una variable basada en la idea que el sujeto tiene de sí mismo, elaborada en base a una observación de sus propias capacidades y limitaciones; observación que puede verse distorsionada por factores externos al sujeto, como son la interacción con los demás, los patrones

estéticos que rigen su entorno social, el repertorio biológico con que ha nacido el individuo y las experiencias tempranas en el seno familiar.

II.1.3.- ELEMENTOS QUE CONFORMAN LA AUTOESTIMA.

Los elementos se van conformando consecutivamente, a través del tiempo y de las acciones, cuando surge la aplicación de uno de estos elementos, de manera automática le sigue otro elemento inmediato.
(Rodríguez, Pellicer y Domínguez, 1988).

Quién de nosotros no se ha preguntado en más de una ocasión sobre cómo somos en realidad: tímidos, agresivos, apáticos, indiferentes, inteligentes, soberbios, como somos en realidad, la influencia de los demás por la interacción, resulta significativa en relación al cómo somos; en este sentido, la opinión que tenemos de nosotros mismos probablemente difiera en comparación con la que conforman los demás.

Resulta pertinente cuestionar al respecto ¿cómo proceder ante la opinión de los demás acerca de nuestra percepción en determinada circunstancia? O bien ¿Cuál es el efecto de esa opinión sobre nuestra autoestima?

Algunos autores (Benesch y Page, 1989) especifican autovaloración, autoimagen, autorespeto, autoconfianza etc. Como parte esencial del autoconocimiento, la cual se avala y se toma como punto de partida, reconociendo el valor de los elementos que participan en la autoestima.

Específicamente, en el presente trabajo, autoconocimiento y conocimiento de sí mismo, se analizan como elementos de la autoestima, ya que la formación de estos elementos en la autoestima, se centra principalmente en el surgimiento del mismo elemento, es decir, un primer elemento le sigue a otro inmediatamente después de la aparición del primer. Y así sucesivamente.

II.2.- AUTOCONOCIMIENTO.

Cuando se tiene conocimiento de las necesidades, inquietudes, intenciones y manifestaciones relacionadas con el comportamiento de la persona, es decir, un componente del yo, esto permite al sujeto conocer cómo actúa y cuál es su sentir acerca de sí mismo. De este modo dicha persona significa, diferencia y aplica una realidad de su comportamiento, que le permite generar una visión más extensa y clara de sí misma.

Tal proceso, descrito en el párrafo anterior, es entendido como autoconocimiento y se refiere al acto de reflexionar sobre sí mismo para conocer las características, las preferencias, las necesidades y capacidades propias.

La palabra “auto” significa por sí mismo y “conocimiento” quiere decir saber sobre algo, se interpreta como la capacidad que tiene una persona de conocerse a sí misma. Tradicionalmente se le ha llamado también “introspección”, aunque hay una ligera diferencia entre ambos conceptos: el autoconocimiento hace referencia básicamente al conjunto de conocimientos que tiene la persona de sí mismo, la introspección es un método para adquirir tales conocimientos; sin embargo, muchas personas al reflexionar sobre el tema fusionan ambos términos con un significado semejante.

En la misma línea de elaboración de las actividades intelectuales, con respecto a la construcción simbólica de la realidad, está el concepto de “modelos mentales”, el cual puede ser interpretado como:

Los modelos mentales son representaciones dinámicas y temporales basadas en elementos de nuestra creencia sobre el mundo, que se actualizan ante determinados cometidos que emprender y ante problemas que resolver. Los modelos mentales suponen una simulación cuasi - perceptiva de ambientes con objetos, personajes, estados mentales, acciones y sucesos, una especie de recreación de una “realidad virtual subjetiva.” (Gentner y Stevens, 1983); (Laird, 1983).

Autores como **(Hilgard, Atkinson, 1979)** sostienen que el autoconocimiento se relaciona con la autoimagen (que llamábamos antes autoestima) y en realidad están relacionados, empero, la autoimagen en muchas personas es una deformación de la realidad personal porque no han establecido un auténtico conocimiento de sí mismos.

Esto quiere decir que puede haber autoestima sin el autoconocimiento y que en un proceso de introspección permitiría a la persona formar un cúmulo verdadero de conocimientos reforzando la autoestima con el autoconocimiento.

Verlo así implica una gran madurez personal porque obviamente algunos aspectos de nosotros mismos no nos van a agradar, este pequeño conflicto puede ser agrandado por factores culturales y sociales, y en muchos casos se resuelve con una negación que la persona hace para auto - protegerse manifestando la falta de madurez.

El autoconocimiento debe ser un proceso reflexivo para resaltar nuestras cualidades y corregir los aspectos negativos. También debe ser retrospectivo porque en el pasado de nuestras acciones se encuentra la respuesta a lo que hacemos en el presente sin dejar a un lado que el presente mismo genera nuevas experiencias que nos forman y enriquecen el autoconocimiento.

Tal y como se desprende de este concepto, observamos una dimensión cognitiva establecida por la cantidad de información que el sujeto tiene de sí mismo, la cual representa, según (Oñate, 1987) el contenido del Yo ilustrado por el propio pensamiento: yo soy. Indica idea, opinión, creencias, percepción, procesamiento de la información.

Esta opinión sobre sí mismo determina el modo en que se organiza, codifica y se usa la información que nos llega sobre nosotros.
(Rosenberg, 1979).

Junto con otros teóricos del autoconcepto, destaca tres grandes áreas:

- **Cómo el individuo se ve a sí mismo.**
- **Cómo le gustaría verse.**
- **Cómo se muestra a los otros.**

Se ha descrito el autoconcepto como un conjunto de percepciones organizado jerárquicamente, coherente y estable, aunque también susceptibles de cambios, que se construye por interacción a partir de las relaciones interpersonales.

El constructo del autoconcepto incluye: Ideas, imágenes y creencias que uno tiene de sí mismo, Imágenes que los demás tienen del individuo, Imágenes de cómo el sujeto cree que debería ser; Imágenes que al sujeto le gustaría tener de sí mismo.

En base a la descripción anterior, todo se aplica de manera inmediata al autoconocimiento.

Ahora bien, el autoconocimiento *no* es identidad, (Erickson, 1950, 1987) ha expuesto con claridad que la tarea básica del adolescente es conocer, tomar conciencia de sí mismo y trabajar para lograr su identidad.

Como parte de este logro, los adolescentes tienen la capacidad de salir de sí mismos para vincularse con los demás de manera libre, genuina y comprometida, es decir, adquieren una oportunidad auténtica de comunicación sin necesidad de intermediarios, y por este medio puede redefinir sus afectos y buscar otros.

Esta manifestación de autenticidad permite a cada persona valorar a los demás y sus obras, y con ello darse un valor a sí mismo en el ámbito social de la interacción y el desarrollo.

El autoconocimiento, (integrando en su estructura el autoconcepto o concepto de sí mismo), representa una parcela del conjunto de la conducta autorreferente, es decir, relación entre conocimiento y acción manifiesta, ahora bien, por el simple hecho de formar parte de la conducta autoreferida, acerca del autoconocimiento, cabe afirmar lo mismo que acerca de todo comportamiento relativo a la propia persona que maneja elementos que le son decisivos en la autorregulación o autocontrol.

Lo anterior hace que el potencial de la persona se vuelva relevante en su propia formación, y el brindar las herramientas necesarias para generar en la persona la posibilidad de que trabaje en un campo de acción que le compete ¡Autoconocimiento!

II.2.1.- EL CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO.

“Porque si es posible llegar a la sabiduría, no debemos buscarla sólo, sino gozar de ella; y si es muy difícil, no es posible detenerse en la investigación antes de haber encontrado la verdad, cuando la fatiga de buscarla es torpe, por ser lo que se busca hermosísimo.”

Cicerón, Marco T.

Diversos autores han destacado que el “sí mismo” o la idea que uno tiene acerca de sí, constituye una estructura cognitiva entre otras, con funciones semejantes a las estructuras cognitivas en general.

Por ejemplo, (Epstein, 1973, 1980) ***ha sido el pionero de esta línea al atribuir al sistema cognitivo de sí mismo, un conjunto de funciones: asimilar, resumir, y organizar los datos de experiencia y conferir así los datos de esta experiencia; y anticipar y proyectar el futuro de la persona.***

Vemos así que regular y tener el control de uno mismo, de la propia conducta, interpretar, pero sobre todo explicar nuestra manera de actuar se corresponde con el proceso de autoconocimiento.

En este contexto, coincidimos con (Fierro, 1992) cuando señala que:

“Sí mismo” y sistema “auto”; varias tradiciones de investigación y teorías confluyen en el interés por un ámbito que precisamente tiene distinta amplitud y recibe nombres diferentes en cada una de ellas: “sí mismo” y “concepto de sí mismo” en la tradición personalista; “conocimiento de uno mismo” o “autoconocimiento” en aquellas que siguen pautas de psicología cognitivas y de psicología social, y que lo recogen en el marco de los comportamientos auto referidos.

Los primeros análisis del *self* o “si mismo” se atribuyen a (Cooley, 1902), quien hace referencia de esto como;

“...aquello que en el lenguaje ordinario se designa mediante los pronombres de primera persona en singular: yo, mi, me, mío, yo mismo.”

De igual modo, para continuar con esta línea de pensamiento, (James, 1910) sostiene que;

“...proceden las primeras distinciones dentro de ese “si mismo” donde él diferencia un sí mismo material o corporal, un sí mismo social y un sí mismo espiritual o moral.”

Cuando el sistema mental forma tales representaciones, sirven para designar el hecho de que tanto las personas tenemos conceptos y representaciones acerca de nosotros mismos, esto nos permite sobremanera realizar una situación de realidad acerca de quiénes somos, como actuamos, cuales son nuestros alcances y necesidades de conducta para el logro de objetivos.

(Rogers, 1961) interpreta “sí mismo” como “concepto de sí mismo” y estima que la estructura del self o auto - concepto es muy influyente en la dirección de la conducta. Distinguía entre un “sí mismo” real, autoconcepto relativo a como uno es, y un “sí mismo” ideal, referido a como uno querría ser.

Parte de su terapia de consejo de orientación no directiva, centrada en el cliente, se aplica precisamente en la elaboración de “si mismo” - o sea, concepto de sí mismo - ideal o irreal.

La paradoja del ser humano ante los retos de los entornos sociales, escolares, familiares, etc. Limitan a la persona cuando su relación con esos entornos no son los adecuados, sin embargo, si estos entornos son los ideales, la relación sujeto - sociedad tendrá alcances de logros visibles, objetivos claros que repercutirán en la mejora del autoconocimiento.

(Milivic, 1998) sostiene que el concepto de “sí mismo” se refiere a todas las percepciones que un sujeto tiene de sí, con especial énfasis en su propio valer y capacidad.

Es así como ésta dimensión afectiva y cognitiva de la imagen personal se relaciona con datos objetivos, con experiencias vitales y con expectativas que el sujeto tiene frente a su micro entorno y a la cultura. La autoestima, entonces, sería el grado de satisfacción consigo mismo, frente a sus propias emociones y a lo que espera el entorno de un sujeto como ser social.

Por ello, el punto de partida de la valorización personal se encuentra en el juicio de los otros, especialmente de los otros significativos. Mientras más importante sea una persona para un niño o niña, mayor valor tendrá su opinión y, por lo tanto, afectará de manera más decisiva sus percepciones frente a lo que es y lo que hace. El espacio en que estas valoraciones comienzan a tener sentido es el de la familia, como micro entorno que recrea las relaciones que se dan al interior de la cultura.

Así pues, el clima emocional que exista en este espacio , la expresión del afecto, los espacios para poder pasar momentos agradables juntos, la forma en que se trate al niño o niña y se lo guíe, van a tener una influencia decisiva en su estabilidad emocional futura... esto es una secuencia de acción que es aprendida.

En cuanto patrón secuencial de acción, en el conocimiento de sí mismo, interviene la experiencia, que toma origen de diversas fuentes; aprendemos de la que pasa, de lo que nos pasa, (en ocasiones sin ser participativos), pero aprendemos sobre todo, de lo que nosotros mismos hacemos y del resultado de nuestras acciones.

II.3.- INFLUENCIAS COGNITIVAS DE LA AUTOESTIMA: EL SUJETO COGNITIVO.

El tema del sujeto cognitivo tiene una tradición tan larga que hasta cierto punto es fundacional de la psicología de la personalidad. (James, 1890) establecía que si de una parte existía el sujeto como objeto de su propio conocimiento, el sujeto empírico, de otra existía el sujeto agente del conocimiento, flujo y corriente de actividad cognitiva que mantenía su identidad y su unidad a lo largo del tiempo.

Me atrevo a comentar que sin la influencia cognitiva no existiría la autoestima; el individuo tiene como actividad básica el percibir y conocer el mundo en el que actúa, y suponiendo que la cognición actúa en él, dirigiendo y orientando su conducta. En este sentido, la cognición aparece como una característica que define al sujeto humano y, a través de la misma, el sujeto maneja, conoce, predice, y explica la realidad del mundo en que vive, en este sentido, se puede explicar la realidad bajo diferentes preceptos, bajo mecanismos del conocimiento social.

Este mismo conocimiento es el que le permite elaborar diversas abstracciones, símbolos y manifestaciones de su propia percepción, de su propia autoestima y autoconocimiento.

Según (Cantor y Zirkel, 1990);

“...el reto para la actual psicología cognitiva de la personalidad es revelar y especificar progresivamente aquellos procesos que representan los intentos activos del sujeto para comprender el mundo, tomar el control y alcanzar sus metas”.

El conocimiento humano es básicamente un conocimiento inferencial, es decir, un conocimiento caracterizado por actuar sobre la información recibida para obtener información complementaria. En este sentido, la cognición humana más que ser un conocimiento acumulativo, se caracteriza por ser básicamente un conocimiento inferencial, caracterizado por ir continuamente más allá de la información suministrada.

(Bruner, 1957), (Fiske y Taylor, 1984), proporcionan la siguiente descripción de la inferencia: “es un proceso y un producto. Como proceso implica decidir qué información se reúne en torno a un tema o una cuestión, recogerla y combinarla de algún modo. Como producto es el resultado de un proceso de razonamiento.”

(Allport, 1950) al igual que (James, 1978), cuando se les planteaba acerca de la participación de la influencia cognitiva y el sujeto cognitivo, lamentaban que pareciera ser que este tema desapareciera de la temática en la psicología, y que

el planteamiento como “sujeto que conoce” correspondía más bien a la filosofía, es decir, mejor es dejarlo a los constructos filosóficos ante la falta de una metodología adecuada para el estudio.

Sin embargo, es posible que la situación actual haya cambiado, al menos parcialmente, y que sea posible establecer empíricamente algunas de las instancias activas que permiten proponer modelos del sujeto como agente activo del conocimiento desde una perspectiva psicológica.

Con lo anteriormente expuesto, cabe hacer la aclaratoria de que no se pretende en este trabajo que se manejen temas con connotaciones filosóficas, heurísticas, ni mucho menos del Krishna.

Por tal razón, cuando hablamos del sujeto cognitivo, nos referimos principalmente a dos acepciones:

- 1. El individuo tiene como actividad básica percibir y conocer el mundo que le rodea, en el que actúa, y su relación con sus diversos entornos, y la cognición aparece como una característica que define a la persona dirigiendo y orientando su conducta.**
- 2. El sujeto no solo procesa la información almacenándola, sino que de manera activa, organiza y codifica la información de manera que su conocimiento va más allá de la información suministrada que le permite interpretar datos, globalizar conocimientos, personalizar la información que recibe, etc.**

Bajo estos parámetros, el uso de la cognición, para lograr un sujeto cognitivo, aparece con una característica que define a la persona, en la que la persona conoce, maneja, predice, y explica la realidad en la que vive. Los individuos difieren en la forma en que realizan una tarea, pero estas variaciones no reflejan niveles de inteligencia o patrones de aptitudes especiales.

En su lugar, se relacionan con las maneras preferidas de diferentes individuos para procesar y organizar la información y de responder a los estímulos del entorno. Por ejemplo, ciertos individuos responden con mucha rapidez en la mayor parte de las situaciones. Otros son más reflexivos y lentos para responder, aunque ambos tipos de personas puedan estar igualmente bien informadas sobre la tarea en cuestión.

Una de las funciones trascendentes de la psicología para generar apoyos al proceso de la autoestima es el comprender, analizar, pero sobre todo, explicar la conducta propia y la de los demás.

Esta es la importancia que reviste la influencia de la cognición en la autoestima; cuando nos encontramos en la disyuntiva de nuestra percepción, la creencia acerca del otro, y las ideas propias que no son reales, entonces nuestra

autoestima se encuentra “bloqueada” y difícilmente trabajamos en el desbloqueo.

Es pues la importancia de una psicología aplicada que nos permita diferenciar en el adolescente (que en algunos casos son fácilmente notorios) los problemas en la autoestima.

II.4.- AUTOCONCEPTO Y VIDA ESCOLAR.

Nuestro proceso de inferencia causal y explicación de la realidad, nos permite “evolucionar” conforme buscamos nuestra identidad propia, si manejamos nuestra realidad y la centramos en el momento actual, es decir, reconocer de manera clara y precisa lo que estamos viviendo en **este preciso** momento ¿cuál sería su realidad?

Difícilmente se establecería de manera inmediata la respuesta a la pregunta planteada ya que se requiere especificar la situación a la que hace alusión. Si se pregunta específicamente al sujeto ¿cuál es su realidad escolar? respuestas a esta interrogante pueden ser solo dos: éxito o fracaso.

En este orden de ideas, los profesores tienen por lo menos dos preguntas que resulta pertinente se formulen acerca del auto concepto en la vida escolar:

1.- ¿cómo afecta el auto concepto la conducta de un estudiante en su vida escolar?

2.- ¿cómo afecta la vida escolar el auto concepto del estudiante?

Al parecer, es más probable que los estudiantes con una mayor autoestima en cierto modo tengan más éxito en la escuela. Al respecto (**Marsh, 1990**) nos dice;

...aunque la fuerza de la relación varía en gran medida, dependiendo de las características de los estudiantes y los métodos de investigación que se utilizan.

Por otro lado, (Marsh y Holmes, 1990) precisan como;

...una autoestima más alta se relaciona con actitudes más favorables hacia la escuela, una conducta más positiva en el aula y mayor popularidad entre otros estudiantes.

Tal vez un alto desempeño y popularidad lleven a un auto concepto positivo o viceversa. De hecho quizá funcione en ambas formas.

(Good y Weinstein, 1986) hacen la siguiente observación:

La escuela es un lugar donde los niños desarrollan o no logran desarrollar una variedad de habilidades que llevan a definir el yo y la capacidad, donde se nutre la amistad con compañeros y donde se hace el papel de miembro de la comunidad, todo durante un periodo de desarrollo muy formativo.

Por tanto, la creación de autoestima, competencia interpersonal, solución de problemas sociales y de liderazgo cobran importancia por su propio derecho y como fundamento crítico de éxito en el aprendizaje académico.

La educación tradicionalista, poco formativa, impositiva, renuente al cambio, egoísta, poco humanista y sobre todo con un autoritarismo egocéntrico en el que las ideas de parte de la autoridad educativa son personalista e intransigentes, provocan una formación de realidad muy estereotipada en el adolescente marcándolo para una vida futura.

Los parámetros en la educación personal y las vivencias de cada persona en la vida escolar son múltiples, mas sin embargo, cuando no se genera el cambio de una educación tradicionalista los únicos afectados son los adolescentes en su vida escolar. Por desgracia, las estrategias tradicionalistas regularmente promueven el fracaso porque conllevan percepciones de auto derrota y, por lo general, llevan precisamente al fracaso que los adolescentes tratan de evitar.

Si los fracasos continúan y las excusas se usan en exceso, el adolescente por ultimo puede decidir que es incompetente. Esto es a lo que temían en primera instancia, pero llegaron a aceptarlo. Su sentido de interés por sí mismos y su auto eficacia se deterioran. Se dan por vencidos y, por tanto, se convierten en “estudiantes que aceptan el fracaso”. Con lo anteriormente expuesto conviene formular, de nueva cuenta, la pregunta específica: ¿cuál es su realidad escolar? En base a lo anterior se presentan algunas sugerencias que pretendemos sirvan para fomentar la autoestima en la vida escolar:

- **Valorar y aceptar al adolescente por sus intentos así como por sus logros.**
- **Crear un clima físico y psicológico seguro para el adolescente.**
- **Estar alerta de las tendencias y expectativas del adolescente.**
- **Ayudar al adolescente a evaluar sus propios logros.**
- **Realizar métodos apropiados de autocrítica, perseverancia y auto recompensa.**
- **Evitar comparaciones y competencias destructivas.**
- **Aceptar al adolescente aun cuando deba rechazar una de sus conductas o un resultado en particular.**
- **Recordar que el auto concepto positivo crece con base en el éxito en la vida cotidiana.**

- **Fomentar en el adolescente la responsabilidad de sus reacciones a los eventos.**
- **Ayudarlos a que establezcan metas y objetivos.**

Un autoconcepto desvalorizado y una baja autoestima, son condicionantes para que se genere la deserción escolar, ya que en la adolescencia es el periodo en el que hombres y mujeres llegan a sentirse más inseguros, incómodos con su propio cuerpo por la transición física a la que se enfrentan, haciéndolos sentir sensibles a las críticas, y buscar la soledad evitando así las presiones de que son objeto.

El rechazo, en ocasiones, no es abierto como tal, pero no significa que sea menos efectivo, ya que el adolescente se hace vulnerable y sutil ante comentarios que (incluso, cuando no son dirigidos a la persona de manera directa) le hacen daño. Esto le genera inseguridad al adolescente, la cual refleja en todos sus entornos, sobre todo en el escolar.

La escuela tiene una significativa influencia sobre la imagen que los alumnos se forman de sí mismos. Los años que el alumno permanece en la escuela condicionan la Autoestima, sobre todo en el plano académico. Todo lo que recibe de los demás: valoraciones, crítica, informaciones, etc. Tendrán una fuerte influencia que debe aprender a manejar.

El alumno que rinde adecuadamente tendrá una opinión positiva de sí mismo y de su capacidad como estudiante; por el contrario, el alumno que fracasa, construye un esquema negativo de sus capacidades y posibilidades académicas. Asimismo, a la inversa, cabe destacar que el alumno que tiene un buen rendimiento académico tiende a elevar su autoestima. No se puede afirmar de modo categórico que todo alumno con elevada autoestima tiene necesariamente un buen rendimiento académico. Una autoestima positiva es condición necesaria para un buen rendimiento académico, pero no es suficiente.

En nuestra sociedad, el éxito o el fracaso académico llevan consigo un sin número de valoraciones personales. Ser "buen estudiante" es constantemente catalogado como sinónimo de "ser bueno", valioso, competente. La comunidad educativa en general y los propios alumnos miden el valor del estudiante por los resultados académicos, y sucede, a menudo, que el profesor encuentra alumnos desmotivados, que se dejan llevar por tal situación.

La mayoría de estos alumnos tienen capacidad para rendir adecuadamente en las labores escolares e incluso muchos de ellos desean alcanzar mejores resultados, pero parecen haber abandonado el afán de superación y terminan aceptando resignadamente su posición de "malos alumnos" llegando a no creer en sus propias capacidades. Reiteradas experiencias de fracasos les han llevado a construir un auto concepto negativo.

Muchos estudiosos e investigadores, especialmente educadores han asumido de modo categórico que el rendimiento académico y aptitudes están fuertemente ligadas con la autoestima en general y, así mismo, tienen una sólida la relación con lo académico.

CAPÍTULO III

**"Cuando la persona descubre
lo que hace y como lo hace,
se da cuenta de sus opciones,
se actualiza,
entonces decide si cambia,
como, cuando y donde."
(Perls, 1893 - 1970).**

III.1.- ADOLESCENCIA

Para iniciar el contenido de este capítulo citamos a Enrique Dulanto (1998), quien nos dice que la adolescencia.

“Comienza cuando termina la pubertad, abarca un largo periodo de la vida que comprende, por lo general, de los 10 a los 12 años de edad hasta los 22 (depende de quien la analiza), las limitantes de esta etapa varían según las prácticas y estructuras sociales donde se gesta el proceso”.

De acuerdo con la cita anterior, es pues, la adolescencia, el periodo que inicia aproximadamente desde los 10 hasta los 12 años tanto en la mujer como en el varón respectivamente, y que culmina con el desarrollo pleno biológico y espiritual del ser humano; cuando se ingresa a la adolescencia, en relación con etapas previas, encontramos una fase definida culturalmente, más que biológicamente.

Existen muchas maneras de considerar las diversas etapas del desarrollo humano, a grado tal de que, incluso, no existe un común acuerdo para establecer tanto el número en que se dividen y clasifican estas etapas que forman parte del devenir en la adolescencia, como en lo que concierne a los aspectos con que se caracteriza a cada una de ellas.

A la madurez biológica se le conoce como pubertad, mientras que al largo periodo que sigue para encontrar la madurez emocional y social se le denomina adolescencia.

III.1.1.- DEFINICIÓN DE ADOLESCENCIA

En todo el mundo la estadística marca que uno de cada cinco individuos transita la adolescencia. De acuerdo a la **Organización Mundial de la Salud (OMS)**. El 85% habita en Naciones de escasos recursos o de ingresos medios. Cerca de 1,7 millones de adolescentes mueren cada año. Entre los principales cambios que experimenta una persona en su adolescencia, aparece el desarrollo del pensamiento abstracto y formal.

<http://www.who.int/es/> extraído el 23 de Agosto del 2011.

La primera etapa es calificada por la Organización Mundial de la Salud, como adolescencia temprana; y el período siguiente, hasta alrededor de los 19 años, es denominado adolescencia tardía. Las edades varían de acuerdo a diferencias étnicas, culturales, factores, económicos y sociales. Su estudio y

conceptualización datan de la segunda mitad del siglo XIX, como etapa diferenciada con características peculiares, que coincide con la juventud, aunque ésta se extiende unos años más. Etimológicamente proviene de vocablo latino “adolecer” que quiere decir, “madurar”. Por ejemplo, (**Rice, 1992**) señala que:

Por tradición se ha considerado que la adolescencia comienza con el término de la pubertad, un estirón súbito en el crecimiento físico que es acompañado por la madurez sexual y que termina cuando los individuos asumen su responsabilidad asociada con la vida adulta, como casarse, trabajar, etc.

Para ilustrar metafóricamente el proceso de desarrollo humano en sus diversas etapas y, en el contexto figurado de la descripción literaria encontramos que,

(...) sus actos comprenden siete edades. Primero es el niño que lloriquea y se refugia en los brazos de su nodriza. Luego es el escolar quejumbroso que con su mochila y su reluciente cara matinal reptante de mala gana a la escuela. Y luego el enamorado, cuyas pasiones encendidas le hacen suspirar y tararear una triste balada inspirado en las rejas de su amada.

Después es un soldado, colmado de extraños juramentos, barbudo como leopardo, celoso en el honor, ágil y atrevido en la querrela que anda en busca de la reputación pomposa por el fragor de la banda. Más tarde es el juez, que forra el bien con su orondo vientre, su mirada severa y una barba de corte formal; que lleno de sabias sentencias y sugerencias nuevas representa así su papel. La sexta etapa no lo transforma en el personaje del enjuto y escurrido pantalón con unas gafas a media nariz y el baúl a un lado (...).

La última escena que pone fin a esta historia es la segunda infancia y el mero olvido, sin dietas, sin ojos, sin gusto, sin nada.

**William Shakespeare
A vuestro gusto
Acto II Escena VII**

La adolescencia como proceso personal y social se da en un aquí y ahora, dentro de un marco cultural, social, familiar, económico, político. Como todo marco social cuando es “sano” tendrá que ser contenedor y, por lo mismo, establecerá normas y límites para que el adolescente, al formar parte de él, obtenga (si este marco de referencia funciona) el sentimiento de pertenencia, arraigo y seguridad que le permitan experimentar la libertad.

La adolescencia y la consecuencia de vivirla afectan de muy diferentes formas a las personas. El éxito o la problemática que presentará un adolescente

dependerán en gran parte, del marco de referencia que lo ha contenido desde la infancia y deberá contenerlo en el presente.

Al respecto de lo anterior, (Benedict, 1934); (Brown, 1969); (Munroe y Munroe, 1975), plantean que:

En la adolescencia existen ritos de transición, es decir, en algunas culturas, la pubertad marca el principio de la adolescencia; en otras culturas se señala la transición hacia la edad adulta.

En las culturas en las que el cambio de niño a ser adulto es abrupto, esta transición podría subrayarse con una ceremonia de iniciación que indica de manera específica que se ha alcanzado el status de adulto.

Esta ceremonia, en general, está llena de simbolismos que indican que es necesario un evento explícito y dramático para establecer ante la comunidad, no menos que ante el iniciado, el hecho de que ya se es adulto; en ciertas culturas los ritos de iniciación de los niños implican demostraciones de valor y habilidades, que son cualidades necesarias para los hombres, de manera que los niños podrían ser golpeados, arrojados al agua helada, circuncidados o escarificados.

Para las niñas, los ritos de iniciación con frecuencia implican un periodo de soledad o aislamiento de otras personas. Por ejemplo, la niña podría irse a una cabaña alejada del pueblo, en donde las mujeres le enseñaran las habilidades necesarias para ser amante, esposa y madre, incluyendo conocimientos sobre las relaciones amorosas, la anticoncepción y los alumbramientos.

También podría pasar por ciertas pruebas: mutilación de los genitales, tatuaje o escarificación de la piel, ennegrecimiento y afilado de los dientes. Cuando regresa a su periodo de aislamiento en general se le rinden honores en una gran ceremonia. Con frecuencia hace notar su cambio de estatus con un peinado diferente y ropa de mujer adulta. (Benedict, 1943).

En este orden de ideas, cabe señalar lo dicho por (Papalia, 1997) con relación a que;

Erick Erickson, creador de la teoría psicosocial, hace un seguimiento del desarrollo de la Personalidad en el transcurso de la vida destacando la injerencia de la sociedad y la cultura sobre el ego, señalando que para la adolescencia la tarea central es la búsqueda de Identidad lo que relaciona con la consolidación del vivenciarse a sí mismo como una estructura con estabilidad a lo largo del tiempo, con la adopción de una identidad psicosexual y la búsqueda de una pareja.

Otra tarea para esta etapa según el mismo autor es la separación de la familia de origen para posibilitar la individuación personal, lo que implica un grado de conflicto y rebeldía con los padres. Esta separación - individuación se logra en forma importante a través de lazos amistosos y emocionales con sus pares. Tal transición es importante, pero implica riesgos de desarrollo mal adaptativo.

Finalmente, se encuentra la definición de identidad en el plano de la elección vocacional y laboral, la que se ve más afectada por el entorno sociocultural. Erickson denomina esta etapa como "moratoria de identidad", en la cual posterga y prolonga el período de definiciones hacia delante y dentro del período de la vida adulta.

El adecuado equilibrio entre capacidades, expectativas, logros académicos y oportunidades laborales, determina en buena medida la calidad de vida y satisfacción personal posterior del sujeto. Veamos lo que nos dice (Florenzano, 1998):

La familia es el más importante grupo de pertenencia y podríamos definirla como grupo primario, organismo mediador entre el individuo y la sociedad, en la medida que actúa como conducto de transmisión por medio del cual la cultura se mantiene viva, cuna de la personalidad, ya que en ella se producen los primeros intercambios de experiencias a través de las cuales se constituyen formas particulares de ver el mundo y de verse a sí mismo.

Así mismo, conviene considerar lo planteado por Ackerman citado por (Florenzano, 1988):

En lo psicológico, la familia tiene que satisfacer fundamentalmente ciertas necesidades básicas. Dentro de éstas podemos señalar las de afiliación, estimulación, afecto, identificación, seguridad, adquisición de habilidades básicas y de interacción social. Es la encargada de proveer alimentos y medios económicos, de preparar al individuo para la vida futura, de permitirle desplegar una determinada identidad, al tiempo que debe moldear los roles sociales y apoyarlos en etapas transicionales a objeto de facilitar el cambio y el desarrollo. En ella se aprenden formas de evolución y de expresión emocional, las que se pueden vincular con la mantención de la autoestima.

Los cambios de evolución que corresponden a este ciclo, ejercen influencias en el sistema familiar y, a la vez, este interviene significativamente sobre los adolescentes haciendo necesaria la realización de ajustes para mantener las relaciones y la salud mental de sus miembros.

Cuando una familia es capaz de hacer frente a estos cambios en forma adecuada, el desarrollo del adolescente será positivo. Si el sistema familiar no se

adecua, el adolescente experimentará dificultades para progresar hacia la adultez.

Relacionado con el comentario anterior, se cita lo siguiente:

Como resultado de la inadecuación y del momento particular de desarrollo familiar, pueden desencadenar patologías que han tenido años de incubación por mal manejo de la estructura de las relaciones familiares. La enfermedad del niño o adolescente puede ser la consecuencia de una crisis determinada por la incapacidad de la familia de brindarle la posibilidad de adquisición de algún aspecto imprescindible en su desarrollo psicológico. Grinder citado por (Florenzano, 1988).

Es pues la familia y las relaciones en el mismo, punto de partida para el desarrollo psicológico, así mismo, el proceso de esas relaciones en la infancia, que si no es la adecuada, sucede tal y como se plantea en la siguiente cita:

Las mayores dificultades que existen para lograr un buen nivel de Salud Mental, es no haber contado con aprobación y afecto en la infancia , especialmente de aquellas personas que fueron altamente significativas en los procesos de socialización. En los niños y adolescentes institucionalizados esta es una dificultad de base, que obstaculiza los demás procesos del desarrollo. Han tenido además de carencias económicas, serias carencias afectivas, pues se ha educado en espacios coercitivos, donde son maltratados o en el mejor de los casos ignorados. Estas situaciones han lesionado seriamente su autoestima. (Alzate y cols, 1988).

III.1.2.- TEORIAS DE LA ADOLESCENCIA

Largo es el camino de la enseñanza por medio de las teorías; breve y sustancioso por medio de ejemplos.
Séneca

Al hablar de teorías, se hace referencia a un grupo de suposiciones generales, coherentes y relacionadas entre sí, que parten de principios para dar explicación a un conjunto de fenómenos con aportaciones congruentes, y que esas aportaciones son reforzadas, relacionadas entre sí, y están entrelazadas. Las teorías nacen de hipótesis (la hipótesis es una aseveración en forma de conjetura), que pueden así mismo, generar otra hipótesis.

Para interpretar la adolescencia se pueden identificar claramente tres enfoques, Según (Horrocks, 1990):

El primero es el que tienen aquellas teorías de la adolescencia que en realidad es un catálogo de problemas que afrontan los individuos a medida que se aproximan o pasan a la segunda década de su vida. El segundo es el de las teorías que se centran en la conducta del individuo y consideran que el ambiente donde éste se desarrolla es el necesario. Estas teorías se orientan hacia lo que sucede en el interior de la persona, y aceptan la influencia del ambiente, pero solo como algo incidental. El tercer enfoque es puramente descriptivo y en realidad no es teórico. Su método es análogo al del naturalista que observa y registra lo que ve sin elaborar una teoría sistemática.

Muchos enfoques se superponen a los otros, y prácticamente no existe uno que explique la adolescencia solo desde su propio punto de vista. Desde los inicios del siglo XX al cual se le puede llamar “el siglo de la invención de la adolescencia como etapa de vida” se ha caracterizado a la adolescencia como una época problemática. Al respecto (Dulanto, 1990) señala que:

Hay muchas teorías que explican la adolescencia, las puramente biológicas, las que solo admiten los procesos psíquicos y aquellas que la ubican como un acontecer social.

Así pues, son muchas las teorías que explican (o intentan explicar) el periodo de la adolescencia, y cada una de ellas retoma los diversos aspectos que conllevan los factores psicológicos, físicos, familiares, sociales, biológicos, etc.

En el presente trabajo se explicarán las teorías de manera específica y sin connotaciones de baja comprensión ya que, como antecede, los espacios para permitir la explicación de cada una de las teorías, es tanto igual como no finalizar en el tema.

Del enorme, complejo y competente acervo de investigación acerca de la adolescencia, se explicarán las siguientes:

1.- Teoría fisiológica:

Los factores biológicos que conducen a la pubertad son en sí el sólido detonador de la adolescencia. Con la maduración biológica pubescente, aparecen cambios impactantes, de gran significación para la vida personal y social de los menores.

(Aberastury y Knobel, 2011) denominan este acontecimiento como la pérdida del cuerpo de la infancia.

La pubertad no solo altera y modifica la apariencia de la niña o el niño, hasta llevarla a la configuración definitiva del adulto joven, sino que se logra la maduración del aparato reproductor, y la aparición de los caracteres sexuales secundarios, la acción de las hormonas para que se genere una diferencia en el

comportamiento humano. Estos cambios, relacionados con el crecimiento físico, son, de alguna manera contundentes en el tránsito del adolescente.

Ante un cambio radical de la figura, ante tanta mudanza del ser, es obvio entender y aceptar que quien la sufre recibe el fuerte mensaje de que su vida infantil está por terminar y que, irreversiblemente, deberá integrarse a un proceso de cambio y desarrollo acelerado que acontecerá tanto en su cuerpo, como en su vida psíquica, espiritual y en su conducta ante la sociedad.

2.- Teoría psíquica:

Esta teoría, la más antigua y la que realiza mayores aportaciones acerca del ser humano, tiene su origen en los conceptos de Sigmund Freud sobre el desarrollo psicosexual. Según esta teoría, la maduración sexual biológica en el púber revive y aumenta las múltiples y súbitas descargas de impulsos sexuales y eróticos. Los impulsos agresivos, los pensamientos y sensaciones difíciles de aceptar y, al mismo tiempo, de controlar hacen que el joven entre en una etapa de inestabilidad caracterizada por periodos de agresión, poca sociabilidad y abrumadores sentimientos de culpa.

Para el caso, los autores psicoanalíticos describen al joven como una persona en tensión, agitación y confusión. Frente a esta situación el joven responde al manejo de los mecanismos de defensa (se le llama mecanismos porque son reacciones automáticas e inconscientes que utiliza el ser humano para “responder” o “defenderse” de situaciones que le causen ansiedad, temor, miedo, inseguridad etc.) de manera inmadura, lo cual le genera estrés emocional y social.

Los mecanismos de defensa que más dominan son la regresión (mecanismo de defensa que consiste en utilizar conductas, pensamientos anteriores, ejemplo: portarse como niño) y la negación (mecanismo de defensa que consiste en utilizar la no aceptación de eventos, Se rechazan aquellos aspectos de la realidad que se consideran desagradables ejemplo: “no me hace daño”, “a mí no me está pasando”).

Estos mecanismos de defensa, son naturales en el ser humano, es decir, se utilizan a lo largo de la vida; pero un mecanismo de defensa cuando es usado constante e inmoderadamente, es decir, cuando su uso persistente se ve afectado y conduce a un comportamiento inadaptado de tal manera que la salud física y/o mental del individuo es desfavorable, entonces se vuelve patológico.

El propósito de los mecanismos de defensa es proteger a la persona de la ansiedad o sanciones sociales y/o para proporcionar un refugio frente a una situación a la que uno no puede hacer frente por el momento.

Según esta teoría, la única manera de salir y superar este estado, es cuando el joven aprende a usar el razonamiento abstracto. A partir de esta teoría, se piensa que todo adolescente que no presente cierta confusión y problemática durante la etapa debe verse como una persona que está alterando o deteniendo su adolescencia.

3.- Teoría del desarrollo cognitivo:

Los cambios suceden de manera cualitativa en la forma de pensar del joven; el autor de esta teoría, Piaget, pone en claro que estos cambios ocurren en áreas como los valores, la interacción social, la personalidad, en el modo de visualizar el mundo social, y la vocación.

Dichos cambios ocurren al ir dejando atrás, de manera paulatina, una visión global indiferenciada, egocéntrica, inculcada y gobernada por quienes ejercen autoridad, aquellos entre quienes ha crecido el joven previamente, y así pasar a otra visión para iniciar el trabajo de crear nuevos conceptos originales, individuales, cada vez más complejos y con mayor diferenciación.

El joven presenta cambios en sus conceptos, normas y maneras de enfocar diversos problemas personales cotidianos, como aquellos que ocurren en su entorno (de manera circunstancial o voluntaria), va descubriendo que los tiene que enfrentar.

La personalidad del joven no comienza a cristalizarse hasta esta fase, en la que está en condiciones de utilizar el pensamiento deductivo: momento en el que se definen las reglas y valores y puede elaborar sus propias hipótesis.

La personalidad existe cuando el sí mismo es capaz de someterse a cierto tipo de disciplina social.

4.- teoría del aprendizaje social:

Se acepta que el ser y hacer de un adolescente en gran parte se relaciona con la conducta social de su familia, la escuela, el barrio donde pasó la infancia y transcurre la adolescencia. La conducta final del joven, en gran parte, se vinculará con los reforzadores conductuales sociales predominantes y elegidos en cada contexto.

Sociólogos antropólogos y psicólogos de esta línea de pensamiento han propuesto el concepto de autosuficiencia para entender las motivaciones del adolescente. Este concepto propone que los jóvenes solo actúan con verdadero esmero y voluntad para alcanzar una meta y una recompensa en la medida del conocimiento, la habilidad y la seguridad de que pueden alcanzarlas.

Es decir, si un joven no está convencido de que puede lograr lo que se propone, independientemente del esfuerzo que haga y lo favorecedor del medio, la probabilidad de que lo consiga disminuye drásticamente.

(Erikson y sus seguidores, 1950, 1987). Consideran que la esencia del proceso del adolescente es la consolidación de la identidad. Todo el desarrollo de la adolescencia está dirigido y dominado por la urgente necesidad de dar un nuevo sentido al yo (quién es) y por ello, la formación de la identidad bien puede calificarse como rasgo dominante.

Erickson menciona el primer postulado de su teoría, en el cual el escenario donde surgen las actitudes es el amplio medio social del niño y del joven; en el segundo postulado afirma que, a medida que se desarrolla el ego, el joven se enfrenta a crisis psicosociales ocasionadas por diferentes circunstancias que surgen en cada etapa.

Para Erickson existen ocho etapas importantes del desarrollo humano a lo largo de la vida, las cuales son:

- 1. Logro de la confianza (confianza básica en comparación con desconfianza básica).**
- 2. Logro de autonomía (autonomía en contraposición a vergüenza y duda).**
- 3. Logro de iniciativa (iniciativa en contraposición a sentimiento de culpa)**
- 4. Logro de laboriosidad (laboriosidad en contraposición a inferioridad).**
- 5. Logro de identidad (identidad en contraposición a disolución de la identidad).**
- 6. Logro de intimidad (intimidad en contraposición al aislamiento).**
- 7. Logro de creatividad (creatividad en contraposición del estancamiento).**
- 8. Logro de la integridad del ego (integridad del ego en contraposición a desesperanza).**

Las tres primeras etapas se viven en la primera infancia y en la niñez, la cuarta etapa tiene su apogeo en la escuela primaria, la quinta etapa se presenta en la pubertad y adolescencia, la sexta etapa, en la juventud, y la séptima y octava etapas, en la edad adulta y vejez.

Estas etapas acontecen por todo el proceso madurativo que conlleva la persona, y para ello el adolescente requiere entrar con voluntad y resolución en el terreno del conocerse a sí mismo, e iniciar la exploración de su identidad: quién se es en verdad. Lograr esto último es una tarea que se inicia en la infancia y continua no solo durante la adolescencia, sino a lo largo de toda la existencia, y se consigue cuando hay voluntad, deseos de superación personal, constancia, disciplina, afecto equilibrado, generosidad y responsabilidad para con uno mismo.

Sin embargo, este dejar de ser niño no es el fin en ningún sentido, ya que continúa la tarea de desprenderse temporalmente de algunos símbolos, actitudes, ritos y, definitivamente de otros, para lograr establecer un vínculo con una nueva opción de vida. Si bien alcanzar esta nueva vida será una labor más ardua, personal, que demandará mayor responsabilidad, se tendrá la posibilidad de que la vida sea inventada por quien la vive.

III.2.- EL ADOLESCENTE Y LA AUTOESTIMA.

Una buena “dosis” de autoestima y otras habilidades, son herramientas indispensables de todo ajuste, más aún en la etapa adolescente, éstas permitirán estar más capacitado para aprovechar las oportunidades que se presenten, para desarrollarse productivamente y ser autosuficiente y tener claro el rumbo a seguir y mejor aún, colocar los cimientos para una etapa de adultez plena y satisfactoria.

Erikson es un psicólogo del Yo freudiano. Esto significa que acepta las ideas de Freud como básicamente correctas, incluyendo aquellas debatibles como el complejo de Edipo, así como también las ideas con respecto al Yo de otros freudianos como Heinz Hartmann y, por supuesto, Anna Freud.

No obstante, Erikson está bastante más orientado hacia la sociedad y la cultura que cualquier otro freudiano, tal y como cabía esperar de una persona con sus intereses antropológicos. Prácticamente, desplaza en sus teorías a los instintos y al inconsciente. Quizás, por esta razón, Erikson es tan popular entre los freudianos y los no - Freudianos por igual.

Erikson es muy conocido por su trabajo sobre la redefinición y expansión de la teoría de los estadios de Freud. Postulaba la existencia de ocho fases de desarrollo que se extendían a lo largo de todo el ciclo vital. Nuestros progresos a través de cada estadio están determinados en parte por nuestros éxitos o por los fracasos en los estadios precedentes.

Cada fase comprende ciertas tareas o funciones que son psicosociales por naturaleza. Aunque Erikson les llama crisis por seguir la tradición freudiana, el término es más amplio y menos específico.

Por ejemplo, un niño escolar debe aprender a ser industrioso durante ese periodo de su vida y esta tendencia se aprende a través de complejas interacciones sociales de la escuela y la familia.

Las diversas tareas descritas por el autor se establecen en base a dos términos:

Una es la tarea del infante, llamada “confianza - desconfianza”. En el que los niños adquieren confianza en sí mismos si aprenden a regular sus cuerpos y a actuar independientemente. Si no logran hacerlo o son etiquetados de inadecuados, experimentan vergüenza y duda.

Así mismo, la búsqueda de la identidad personal como proceso esencial en la teoría del desarrollo psicosocial. “Identidad – confusión de rol” logro de un sentido de identidad y dirección estable y satisfactoria que implican el éxito y la satisfacción combinados con la aceptación y el reconocimiento sociales. (Erikson, 1950 - 1987).

Un adolescente con baja autoestima tiende a ser agresivo, indiferente, rebelde; le cuesta relacionarse con la gente, se siente inseguro consigo mismo y piensa constantemente que lo están atacando, por lo que se defiende de modo violento. También puede ser tímido y retraído, sentirse temeroso, tener dificultades para adaptarse socialmente y ceder fácilmente a las presiones del grupo.

Por el contrario, un adolescente con alta autoestima, asumirá las responsabilidades de sus actos, actuará independientemente, afrontará nuevos retos, estará orgulloso de sus logros y metas, demostrará amplitud y plenitud en sus emociones y sentimientos, tolerará la frustración de no conseguir algo que se propuso, se sentirá capaz de influir en otras personas, se atreverá a dar su opinión, y será creativo e imaginativo.

Cabe preguntarse, por la influencia que ejercen los adultos con quienes convive el adolescente ¿Qué conductas de los adultos ayudan a que los adolescentes tengan una autoestima elevada? Para así, tomar en consideración las siguientes recomendaciones:

- ✓ **Expresarles cariño, física y verbalmente. (Muchos padres con sus hijos varones, cambian su manera de expresarles afecto cuando observan que entran a la adolescencia, y se generan cambios en su cuerpo, por el mito aquel de que: «ya es un hombre, que actúe como tal»).- Cuando se les critica o corrige, hacerlo constructivamente, sin ridiculizar ni descalificar.**
- ✓ **Valorarlos, reconocer lo que hacen y lo que son. Decirles abiertamente lo que no gusta de ellos, enfatizar lo positivo sobre lo negativo. Mostrarles y decirles que son valiosos e importantes.**
- ✓ **Respetarlos, tomar en cuenta y apreciar sus opiniones y gustos, guardar sus secretos. Respetar también sus puntos de vista a pesar que no los compartamos es fundamental, siempre que no afecte su salud integral).**
- ✓ **Hacerlos sentir seguros. Dar apoyo incondicional. Ser consistentes en las normas y límites.**

De este modo, podremos suponer que no tendrá miedo a la gente y será sociable; tendrá, por lo tanto, más probabilidades de ser feliz. Si esto no es suficiente, se debe estar abierto a mejores propuestas.

La autoestima en un adolescente se basa principalmente en lo que él cree que las personas importantes de su vida (padres, hermanos, profesores y principalmente sus amigos) piensen de él.

Conductas tales como ridiculizar, molestar, rechazar, desconfiar, comparar, ser impaciente, van a provocar en ellos una imagen personal no deseable.

Cada fase del desarrollo tiene un tiempo óptimo también. Es inútil empujar demasiado rápido a un niño a la adultez, cosa muy común entre personas obsesionadas con el éxito. No es posible bajar el ritmo o intentar proteger a nuestros niños de las demandas de la vida.

Existe un tiempo para cada función. Si pasamos bien por un estadio, llevamos con nosotros ciertas virtudes o fuerzas psicosociales que nos ayudarán en el resto de los estadios de nuestra vida; por el contrario, si no nos va tan bien, podremos desarrollar mal adaptaciones o malignidades, así como poner en peligro nuestro desarrollo faltante.

De estas dos últimas, la malignidad es la peor, ya que comprende muchos de los aspectos negativos de la tarea o función y muy poco de los aspectos positivos de la misma, tal y como presentan las personas desconfiadas.

La mal adaptación no llega ser tan contraproducente, y comprende más aspectos positivos que negativos de la tarea, como las personas que confían demasiado.

III.3.- LA ADOLESCENCIA COMO ETAPA EXISTENCIAL.

En este periodo crítico se alcanza la madurez biológica y sexual y, con ello, la capacidad de reproducción. También se abre la puerta a la búsqueda y consecución paulatina de la madurez emocional y social, aquella donde se asumen las responsabilidades y conductas que llevarán a la participación en el mundo adulto.

A la madurez biológica se le conoce como pubertad, en tanto al largo periodo que sigue para encontrar la madurez emocional y social se le denomina adolescencia.

Esta moratoria existencial no es un proceso aislado de la infancia, como tampoco lo es de la adultez, sino uno continuo y no solo contiguo a la primera experiencia de vida en la infancia y pubertad que vincula a estos adolescentes mediante la participación activa al periodo llamado juventud, que a su vez les integra al mundo psicosocial de los adultos.

Este es un proceso de tránsito determinado por varios factores: la vida en familia, la experiencia escolar, el marco cultural que se ha estructurado, el mundo social para la puesta en práctica de normas y límites que forman la base educativa y explican la experiencia de vida comunitaria, y las condiciones económicas y políticas que imperan en la generación que pasa por la experiencia de ser adolescente.

La adolescencia es así una etapa compleja. La experiencia permite describirla como un fenómeno personal, pero a la vez claramente vinculado con los padres, porque tiene también un evidente sello que la distingue como la formadora de una nueva generación.

En base al estudio del desarrollo se presenta la siguiente aportación:

Más allá de las discrepancias existe una etapa en este continuo desarrollo humano a la que todos los autores le otorgan una importancia (Que se le puede denominar el parte aguas de la existencia de todo individuo), y esta es: La adolescencia. (Dulanto, 1990).

Esta es, pues, la época que separa lo que ha sucedido en el mundo infantil y brinda a los menores un panorama de posibilidades existenciales que podrían hacer suyas, si la familia los guía y apoya para que, poco a poco, con voluntad y responsabilidad, experimenten la existencia.

III.4.- EFECTOS DE LA ADOLESCENCIA.

*Acompáñame a crecer
pero no me ahogues.
Yo crezco más con mis errores
que con toda tu sabiduría.
Grupo de adolescentes en el
taller de Relaciones familiares.
Buenos Aires Argentina, 1994*

Quien estudia la adolescencia no podrá hacerlo bien si carece de un conocimiento general acerca de la forma de vida y ser de los adultos, quienes no solo han formado a los adolescentes, sino también de aquellos con quienes estos jóvenes han trabajado. Así, entre los adultos a considerar están los padres y otros de importancia para los adolescentes, como maestros, jefes y figuras importantes dentro de su vida psicosocial.

Los múltiples factores del proceso obligan a ser cautos al estereotipar a los adolescentes o extrapolar los esquemas o pautas seguidos por una misma generación en una cultura dada, en el mismo periodo.

La adolescencia, como ensayo del ser, cuando se le vive con la conciencia de llegar a integrarse como adulto en un grupo social, tiene una temporalidad regulada por la cultura social que le sustenta; así mismo se desvirtuará o se dará con mayores riesgos de los necesarios cuando se vive en condiciones poco favorables, como que en el medio familiar y social abunden actitudes, oportunidades, estilos y vías de acción social que predisponen a los jóvenes a una experiencia desventurada.

A medida que se estudian las comunidades marginadas, o la población joven de aquellas con mayor desorganización social, lo anterior se hace evidente en la siguiente cita:

El efecto de la aparición de la adolescencia varía de una persona a otra, de un grupo familiar a otro, de un país a otro y de una cultura a otra. (Marvin, 1986).

Instituciones, como la familia, el sistema escolar y la sociedad, no siempre facilitan el proceso. Esto no debe entenderse como un propósito deliberado o el uso de una voluntad consciente para entorpecerlo, sino como el resultado de las acciones que cada sector pone en marcha a partir de los conceptos que cada institución tiene acerca de la adolescencia y la información de los objetivos de la adolescencia.

La esencia básica del adolescente, podemos suponer, es la búsqueda de la identidad o, si se prefiere, el reconocimiento e integración de las varias identidades ya tenidas en el proceso de individuación infantil, conducidos por aquellos adultos que han tenido influencia importante en el joven para unirlas

con la “naciente” identidad que, de manera personal, él descubre por medio de la experiencia de ser adolescente.

Esta experiencia de pensarse, descubrirse, inventarse, reinventarse, se va dando de manera integral a través de las sub etapas o momentos de la adolescencia, pero siempre como resultado de la reflexión para analizar la interacción, compromiso y responsabilidad personal de las teorías existenciales por medio de la exposición voluntaria para ensayar la vida.

El adolescente es llevado a generar un nuevo espacio vital tanto para crear su interioridad, como para manejar su exterioridad en el momento de establecer una relación humana.

Por medio de la práctica de esta experiencia existencial, los adolescentes logran la formación de un autoconcepto (siempre en transición con tiempos muy variables de permanencia de cada uno); este les conducirá a construir una determinada autoestima y a descubrir un nuevo estilo de **ser** y **hacer** la vida.

Las generaciones tienen entre sí muchas diferencias, pero a la vez poseen elementos que las ligan y esto hace que en la continuidad de ellas y para la historia social de una cultura se conformen características propias de los adolescentes de todas las épocas y particulares de cada generación; estamos así, de acuerdo con la siguiente cita:

A los adolescentes se les debe entender como el producto de su época, de la cultura donde viven, de su historia personal (infancia y pubertad) y del ambiente donde se gesta el proceso. (Dulanto, 1990)

III.5.- DESARROLLO FÍSICO DURANTE LA ADOLESCENCIA.

Una serie de impresionantes hitos físicos anuncian la adolescencia. El más evidente es el “estirón” del crecimiento, es decir, un aumento rápido en la estatura y el peso que en general comienza hacia los 10 años de edad en las mujeres y hacia los 12 años en los varones, llegando a su nivel máximo a los 12 años en ellas y a los 14 en ellos.

El adolescente “normal” alcanza su estatura adulta aproximadamente 6 años después de iniciado el “estirón”. Los individuos difieren mucho en la edad en que pasan por los cambios en la pubertad. Algunas mujeres de 12 años y algunos varones de 14 años parecen todavía niños, mientras que en esa edad, otras y otros ya parecen mujeres y hombres jóvenes.

Entre los varones, la maduración temprana tiene ventajas psicológicas. Los varones que maduran antes destacan más en los deportes y en las actividades sociales, siendo además más respetados por sus compañeros. (Conger y Petersen, 1991).

Sin embargo, en un estudio (Peskin, 1967);

Se descubrió que los niños de maduración tardía adquieren un sentido más sólido de identidad durante la adultez temprana, quizá porque no tienen la presión de crecer demasiado pronto. Por lo que diferenciando a los niños se menciona que:

A las niñas la maduración temprana les aporta ventajas y desventajas. A una niña que madura pronto se le puede ser admirada por sus compañeras, pero sus compañeros pueden avergonzarlas si la tratan como un objeto sexual. (Clausen, 1975).

El “estirón” del crecimiento comienza con el agrandamiento de las manos, los pies, los brazos y las piernas, lo cual confiere al adolescente un aspecto delgado y desgarbado. A esta etapa le sucede el crecimiento del torso, con lo cual el cuerpo recobra sus proporciones.

En los varones, durante la etapa final de su crecimiento se ensancha el pecho (tórax) y los hombros, y aparecen músculos más pesados. En las mujeres, los cambios corporales se perciben al ensancharse las caderas y al depositarse grasa en los senos, en las caderas, glúteos y muslos. Todo esto obedece a un aumento de las hormonas, que son sustancias químicas segregadas por el sistema endócrino.

En ambos sexos se observan cambios en el rostro; el mentón y la nariz cobran mayor prominencia, mientras que los labios se engrosan. El aumento de las

glándulas sebáceas de la piel favorece la aparición del acné, las glándulas sudoríparas producen mayor secreción olorosa.

Los siguientes, son algunos de los principales cambios que se manifiestan en el adolescente:

- ❖ **Crecimiento y maduración del aparato genital.**
- ❖ **Aparición de los caracteres sexuales secundarios.**
- ❖ **Crecimiento acelerado del sistema músculo esquelético.**
- ❖ **Adquisición de la capacidad de procreación.**

En particular, son los factores genéticos, nutricionales, de salud, ambientales y endocrinos, los que participan en la determinación y desarrollo, de las modificaciones biológicas involucradas en el adolescente.

El desarrollo del aparato genital femenino, (en el que participan los ovarios, trompas de Falopio, útero, vagina, vulva), permite la aparición de la menarquia, que es la primera menstruación de una joven, proceso en el que, definitivamente, los factores genéticos tienen influencia de acuerdo al ambiente en que se desarrolla la joven.

El desarrollo del aparato genital masculino, los testículos, se ajustan al programa general de crecimiento y desarrollo, aparece la espermarquía, proceso en el que la liberación de espermatozoides en los varones no sigue una pauta reconocible, a diferencia de lo que ocurre en el sexo femenino. Cuando alguien logra las poluciones o consigue eyacular por masturbación, es indispensable que sepa que ya se ha convertido en una persona fértil y que, por tanto, toda actividad coital sin protección (sin preservativo o condón) implica el riesgo de embarazo, aunque el joven se considere inmaduro para ello.

Cabe señalar que grandes y variados son los cambios en la persona del adolescente, (que lógicamente, se generalizan ya que los cambios físicos son difíciles de plantear, explicar y mencionar en su totalidad y de manera exhaustiva, lo cual rebasa los propósitos de este trabajo).

Reconociendo los cambios abruptos en el adolescente, y valorizando los efectos que estos cambios conllevan, deberemos respetar sin afán de burla al adolescente y otorgarle el respeto a su individuación y su individualidad, ya que un adolescente con baja autoestima tiende a ser agresivo, indiferente, rebelde; le cuesta relacionarse con la gente, se siente inseguro consigo mismo y piensa constantemente que lo están atacando, por lo que se defiende de modo violento. También puede ser tímido y retraído, sentirse temeroso, tener dificultades para adaptarse socialmente y ceder fácilmente a las presiones del grupo.

III.6.- DESARROLLO COGNOSCITIVO DURANTE LA ADOLESCENCIA.

*Le tocó como a todos los hombres,
malos tiempos que vivir
Borges.*

Hacia los 11 o doce años, los niños llegan a la última etapa del desarrollo cognoscitivo, la de las operaciones formales; en este sentido (*Inhelder y Piaget, 1958*); (*Piaget, 1972*) señalan que **durante el proceso de las operaciones formales, se adquieren importantes facultades cognoscitivas que no se tenían en la primera infancia.** La teoría de Piaget acerca del desarrollo cognoscitivo es una teoría de etapas, un tipo de teoría que propone que todos los humanos pasamos por una serie ordenada y predecible de cambios.

Si partimos de la premisa de que la esencia básica del adolescente es la búsqueda de la identidad y el reconocimiento e integración de las varias identidades ya tenidas en el proceso de individuación infantil el cual, reiteramos, ha sido conducido por los adultos como una influencia ejercida de manera importante para el joven.

Esto con el propósito de unificar una “naciente identidad” que de manera personal se descubre en base a las experiencias de ser adolescente y que, en esta experiencia, en la que se piensa, se descubre, se reinventa de manera gradual en las diversas y diferentes sub etapas o momentos de la adolescencia, siempre como resultado de la reflexión para analizar las interacciones, los compromisos y las responsabilidades personales.

El resultado de esta práctica es una nueva experiencia en la que el adolescente logra la formación de un autoconcepto (siempre en transición, con tiempos muy variables de permanencia cada uno) que le conducirá a construir, a la vez, una autoestima y, de este modo, a descubrir un nuevo estilo de ser, hacer, pensar, pero sobre todo de actuar.

En prácticas constantes es como el adolescente se cuestiona, se plantea dudas, hipótesis, utiliza la exploración así como algunas alternativas para alcanzar el crecimiento cognitivo y emocional. En este sentido, conviene acotar, el adolescente se transforma en “cuestionador” de sí mismo y de sus diferentes entornos; la familia, escuela, sociedad, etc. Estos cuestionamientos incluyen tipos como valores, normas morales, éticas y culturales, etc.

Así, con este nuevo “estilo”, el adolescente trata de conseguir la oportunidad de una experiencia más personal, que reconozca y valore como propia, aquella en la que pueda controlar la experiencia por medio de sus vivencias existenciales y con apoyo de la participación social, de la cual adquiere primero el sentimiento y posteriormente la aceptación de ser responsable en su proceso de vida.

Sin embargo, no todo adolescente tiene la capacidad de cuestionar, valorar y sintetizar, no todo adolescente separa y diferencia un vínculo en permanencia, quienes lo logran, tienen ciertas habilidades, maneras y formas de preguntar, cuestionarse; por ejemplo, la habilidad de concentración, espíritu constructivo, etc. Estas habilidades se adquieren de manera paulatina desde la infancia, en la familia, en el entorno social y escolar.

Con estas habilidades no se nace, son hábitos y actitudes, conductas establecidas que primero se descubren, fomentan y toman expresión propia por medio del ejercicio.

En esta perspectiva cognitiva - evolutiva los individuos construyen modelos y representaciones del mundo que les rodea a partir de experiencias que obtienen en la interacción con los demás, siendo el nivel intelectual un factor que repercute en la comprensión de ciertos problemas; algunos estarían al alcance y otros no.

Esto no significa que los sujetos de una misma edad o nivel tengan las mismas ideas, pero sí que, probablemente, las organicen de manera semejante.

III.7.- FAMILIA Y ADOLESCENCIA.

Por familia se entiende un grupo humano unido por lazos de consanguinidad o sin ellos, que reunido en lo que se considera su hogar, intercambia afecto, valores y otorga mutua protección. La familia es en sí una sociedad privada, pero al estar formada por niños, jóvenes y adultos con diferentes características de personalidad y en diversos momentos del desarrollo biológico obliga, o debería obligar, a reconocerla como una unidad plural, dado que cada miembro es una unidad, es una persona con características biológicas, psíquicas y espirituales individuales, las cuales tienen un dinamismo existencial en particular.

Dichas características marcan el devenir de la familia en el libre juego de la interacción social, así pues:

La familia se puede considerar como una especie de unidad de intercambio. Los valores que se intercambian son el amor y los bienes materiales. Estos valores fluyen en todas las direcciones dentro de la esfera familiar. (Ackerman, 1977).

Cuando se habla de la relación entre adolescentes y padres como un acto de interacción, se hace necesario hablar de la familia y la adolescencia. Para analizar la relación que existe entre comportamiento individual y grupo familiar; es necesario considerar a la familia como un todo orgánico, es decir, como un sistema relacional que supera y articula entre sí los diversos componentes individuales.

Se define como sistema relacional “ al conjunto constituido por una más unidades vinculadas entre sí de modo que el cambio de estado de una unidad va seguido por un cambio en las otras unidades; este va seguido de nuevo por un cambio de estado en la unidad primitivamente modificada, y así sucesivamente” (Parson y Bales, 1955).

Al observar a la familia, y su interacción entre las unidades, siguiendo un enfoque sistémico, debemos aplicar los principios básicos del sistema relacional, como por ejemplo el caso que en seguida se describe:

El número de miembros en una familia (es decir, unidades de 4 personas), que serían padre, madre, hijo e hija. Cuando el miembro (unidad) hijo, se encuentra en un problema determinado, este problema genera automáticamente a la unidad padre un problema, y el problema del padre pasa a ser problema de la unidad madre, la que a su vez le propicia problemas a la unidad hija... y así sucesivamente.

Todo organismo es un sistema, o sea un orden dinámico de partes y procesos entre los que se ejercen interacciones recíprocas. (Bertalanffy, 1971).

Del mismo modo se puede considerar a la familia como un sistema abierto, en el que se intercambian materiales, energía o informaciones con su ambiente. Constituido por unidades ligadas entre sí por reglas de comportamiento y por funciones dinámicas en constante interacción.

A modo de generar una explicación y una comprensión, nos limitaremos a comentar solo tres aspectos de las teorías sistémicas aplicadas a la familia:

- **La familia como sistema en constante transformación. Esto es, la familia que se adapta a los diferentes cambios que los miembros manifiestan de acuerdo a las etapas existenciales y físicas, mediante un equilibrio dinámico homeostático.**
- **La familia como sistema activo que se autogobierna. Mediante ensayo y error, la familia ejerce entre los miembros de la misma, reglas, acuerdos, normas, que se experimentan y se establecen entre lo que está permitido y lo que no es permitido.**
- **Todo tipo de tensión, sea originada por cambios dentro de la familia (intrasistémicos: nacimiento de hijos, su crecimiento hasta que se independizan, un luto, un divorcio, etc.). O provenga del exterior (cambios intrasistémicos: mudanzas, cambio de ambiente, de trabajo, etc.) tiene reacción en el funcionamiento familiar y requerirá de cierta adaptación.**

Esto sugiere que los cambios en la familia pueden ser diversos, pero la familia es capaz de mantener su continuidad y, así, poder consentir el crecimiento de sus miembros. Una de las tareas básicas de la familia es el conocerse.

Es obligación de los padres entender a sus hijos; pero también es un imperativo que ellos permitan ***que sus hijos le conozcan***, solo así podrá haber diálogo en el núcleo familiar y se logrará que la relación trascendental se dé.

Conocerse en familia es el punto de partida de toda acción futura y promisorio que permitirá el desarrollo individual de los componentes del grupo de la familia como unidad.

Justo resulta enfatizar que la adolescencia es una etapa crítica del desarrollo humano, dominada fundamentalmente por la tarea de lograr la maduración psicosocial del individuo. En corto tiempo quien vive la adolescencia tendrá que vivir una experiencia existencial única e intransferible, aquella que le haga madurar emocionalmente al cumplir, entre muchas, las siguientes tareas, con el

propósito de poder integrarse a la vida social como persona adulta contribuyente en la comunidad:

- a. Aceptar el papel psíquico y sexual.**
- b. Establecer un nuevo tipo de relación hacia los padres.**
- c. Adquirir autonomía (independencia emocional y económica).**
- d. Descubrir la vocación, desarrollar capacidades intelectuales y conceptos nuevos, para la competencia social adecuada.**
- e. Adquirir pautas de conducta responsables.**
- f. Construir valores propios armónicos con el medio donde vive.**

Estas trascendentes labores serán viables solo si se realizan en una familia funcional. La familia funcional ha sido y seguirá siendo el mejor agente preventivo de la salud psicosocial del adolescente, ya que esta contribuye en mucho a la salud de la comunidad.

En contraparte, familias que niegan, impiden, sabotean la oportunidad de que la adolescencia de sus hijos se presente o que la permiten para manejarla y controlarla solo logra, por medio del mecanismo elegido, posponerla, desviarla o convertirla en un proceso patológico.

Durante la adolescencia la función de los padres es la de seguir siendo padres, no su amigo ni maestro, la palabra amigo y maestro significa y obliga a otras funciones. Se puede entender y comprender a los hijos, pero no ser su “amigo” puesto que la distancia que debe existir para realizar la función de padre y madre lo demanda.

Es fácil enumerar los compromisos adquiridos tanto por el núcleo familiar como por quien cursa la adolescencia; sin embargo, cumplirlos, resulta en ocasiones muy difícil, por eso la necesidad de pensar, construir y reflexionar nuevos referentes.

CAPÍTULO IV

*“Más al alzarse de nuevo sobre el horizonte,
como un cometa pavoroso, la urgente
duda del hombre respecto a sí mismo
fue menester desentenderse de meras
ejemplaridades y ponerse a estudiar
los hechos de la multiforme
realidad humana.”*

Ortega y Gasset.

IV.1.- APRENDIZAJE.

IV.1.1.- DEFINICIÓN DE APRENDIZAJE.

Son múltiples las aportaciones que del aprendizaje se han realizado, y realmente ninguna teoría simple o de lista breve encaja en todas las situaciones de aprendizaje igual de bien, es decir, se necesitaría conocer los diferentes y diversos tipos de aprendizaje para poder establecer estrategias y, de esta manera, ubicar y ser específicos en estas múltiples aportaciones que del aprendizaje se hacen.

En el presente trabajo, se aplican definiciones concretas y específicas que intentan explicar los conceptos de aprendizaje.

El aprendizaje es un evento cognoscitivo interno. Crea el potencial para posibilitar cambios en la conducta observable, pero la acción potencial adquirida a través del aprendizaje no es lo mismo que su aplicación en una ejecución observable. Las relaciones entre el aprendizaje anterior y el desempeño subsecuente son imperfectas.

La ausencia de una conducta particular no significa que la persona no conoce nada sobre ella y la desaparición de una conducta observada en el pasado no significa que la capacidad para ejecutarla se ha perdido. Así pues;

El aprendizaje es el proceso de adquirir cambios relativamente permanentes en el entendimiento, actitud, conocimiento, información, capacidad, y habilidad por medio de la experiencia (Wittrock, 1977).

El comportamiento de las personas y el de los animales cambia continuamente por las experiencias que tienen en el mundo. Nadie “tropieza dos veces con la misma piedra” (se supone que así sea); como ejemplo a lo anterior se encuentra el caso del niño que se quema y que después evita la llama. En este ejemplo se aplica el ejercitamiento, la práctica, la experiencia, que prácticamente, es la mejor escuela.

Así mismo, se hacen notorios los cambios relativamente permanentes en el conocimiento, en la manera de pensar, de ser, y de actuar, de tal modo que:

El aprendizaje es un cambio relativamente permanente en la capacidad de ejecución, adquirida por medio de la experiencia. La experiencia puede implicar interacción abierta con el ambiente externo, pero también puede implicar procesos cognoscitivos cubiertos (y en ocasiones esta confinada a ello). (Good y Brophy, 1983).

Al hablar de procesos cognoscitivos se encuentra implícito el pensamiento, que puede producir aprendizaje, pero aprendizaje no es lo mismo que pensamiento, aunque estos dos procesos se ayudan y se apoyan de manera conjunta.

Pensamiento se refiere al uso de habilidades cognoscitivas tales como plantear y responder preguntas, buscar en la memoria, procesar información o evaluar soluciones potenciales para el problema.

Los cambios que son generados por el aprendizaje, sirven para adaptarnos al mundo en que vivimos, es decir, casi todos aprovechamos la experiencia para solventar situaciones de conflicto o situaciones de simple vivencia cotidiana.

Existe tal cantidad de aspectos relacionados con el pensamiento, que dar una definición resulta difícil. De las muchas definiciones que podrían darse, algunas de ellas lo consideran como una actividad mental no rutinaria que requiere esfuerzo, o como lo que ocurre en la experiencia cuando un organismo se enfrenta a un problema, lo conoce y lo resuelve.

Podríamos también definirlo como la capacidad de anticipar las consecuencias de la conducta sin realizarla. Es pues, un proceso cognoscitivo en el que el sujeto se encuentra inmerso, y que se hace presente este proceso al generar aprendizaje.

IV.2.-EL PROCESO COGNOSCITIVO EN EL APRENDIZAJE.

Líneas arriba mencionamos: *El pensamiento puede producir aprendizaje...pero aprendizaje no es lo mismo que pensamiento, aunque estos dos procesos se ayudan y se apoyan de manera conjunta.*

Retomando la anterior consideración, el desarrollo cognoscitivo es mucho más que agregar nuevos hechos e ideas a un almacén de informaciones, y de acuerdo con Piaget, nuestros procesos de pensamiento cambian de manera radical, aunque con lentitud, del nacimiento a la madurez. Es decir, en referencia a la siguiente cita. Es un;

Modelo que describe como los humanos dan sentido a su mundo, extrayendo y organizando información. (Piaget, 1954, 1963, 1970).

¿Cómo ocurren estos cambios? La teoría subyacente de Piaget es la suposición de que luchamos de manera constante para darle sentido al mundo.

Nuestro pensamiento maneja tendencias para combinar, ordenar, volver a combinar, y volver a ordenar conductas y pensamientos en sistemas coherentes, a través de la organización, (el niño “organiza lo que sabe”). Posteriormente, surge la adaptación o ajuste y control del entorno.

La organización y adaptación fueron denominadas por Piaget como esquemas, como elementos de construcción básicos del pensamiento, es decir, sistemas organizados de acciones o pensamientos que nos permiten representar de manera mental o “pensar acerca de los objetos y eventos de nuestro mundo”.

En cuestión de aprendizaje, en lo que concierne al paradigma conductista, ha existido una serie de “crisis” con respecto a sus aportaciones y en ello se han sobrepuesto las teorías cognitivas que comenzaron a concentrarse en el aprendizaje humano, en especial el aprendizaje significativo de información y de las habilidades cognitivas que ocurre en el proceso del mismo.

Las teorías cognoscitivas sostienen que el ingreso de información del ambiente es activo y lleno de significado, en efecto, el aprendizaje implica un procesamiento cognoscitivo de información en lugar de una simple asociación - estímulo respuesta. La variable organismo: input (estímulo) - organismo, procesos mentales - output (respuesta).

En la actualidad, una de las áreas de debate se enfatiza en el modelo de transmisión del aprendizaje y el modelo constructivista del aprendizaje. En este sentido la teoría de Piaget ha sido una de las más difundidas en el ámbito educativo.

Piaget fue uno de los primeros psicólogos que reconocieron que nacemos como procesadores de información, activos y exploratorios, y que construimos nuestro

conocimiento en lugar de tomarlo ya hecho en respuesta a la experiencia o la instrucción.

Los conocimientos clave que se derivan de su teoría e investigación se presentan en la siguiente aportación:

Un ímpetu importante para el desarrollo cognoscitivo es el niño mismo. Gran parte del desarrollo cognoscitivo es auto motivado. Los niños son buscadores de conocimiento, desarrollan sus propias teorías acerca del mundo que les rodea y de manera continua someten a prueba sus teorías, aun en ausencia de retroalimentación externa. Ejecutan experimentos de pensamiento y acción por sí mismos, continuamente y sin presión externa.

Los niños al igual que los adultos “juegan” con su conocimiento en desarrollo, realizan de manera espontánea actividades que extienden y refinan el conocimiento, discutiendo consigo mismos por medio de un dialogo interno.

Cuestionan la veracidad o rango de aplicabilidad de sus teorías, ejecutan experimentos de pensamiento, cuestionan sus propias suposiciones básicas, proporcionan contraejemplos de sus propias reglas y razonan con base de cualquier conocimiento que tengan, aun cuando pueda estar incompleto o su lógica pueda ser errónea...esta metáfora del niño como un pequeño científico es obligatoria y central para muchas teorías del desarrollo. (Brown, 1983, pp.31 - 32).

El desarrollo cognoscitivo supone mucho más que la adición de nuevos hechos e ideas a un almacén de información. La tesis de Piaget, es que desde el nacimiento a la madurez nuestros procesos de pensamiento cambian de manera radical, aunque lentamente, porque de continuo nos esforzamos por imponer un sentido al mundo.

Así, Piaget identificó cuatro factores que interactúan para influir en los cambios de pensamiento:

- **Maduración.**
- **Actividad.**
- **Experiencias Sociales.**
- **Equilibrio.**

En el proceso de desarrollo, el sujeto se relaciona con la gente que le rodea. De acuerdo con Piaget, el desarrollo cognoscitivo está influido por la transmisión

social, el aprendizaje de los demás. Sin la transmisión social se tendría que reinventar los conocimientos que ya posee nuestra cultura. Para Piaget, el aprendizaje es la modificación de los conceptos previos, pero además, se integran conceptos nuevos aprendidos con los que ya se poseen.

En el contexto de este escrito lo fundamental que se destaca de la teoría de Piaget, es que los conocimientos se construyen y ***el alumno es el verdadero protagonista del aprendizaje***, partiendo de esta premisa, Piaget propuso cuatro etapas de desarrollo cognoscitivo, como generador del aprendizaje, las mismas que se desarrollan a través de niveles sucesivamente superiores de organización e integración. Estas etapas se conocen como:

- **El período sensorio motor (que se presentan en el niño de los cero a los dos años de edad, en el que tiene permanencia de objeto y habilidades conductuales iniciando con su imaginación y pensamiento).**
- **El periodo pre operacional (que se presentan en el niño de los dos a los siete años de edad, en el que inicia con el desarrollo del lenguaje y de la capacidad de pensar).**
- **El período de las operaciones concretas (que se presentan en el niño de los siete a los doce años de edad; en él es capaz de solucionar problemas concretos de manera lógica y considera las intenciones en el razonamiento moral).**
- **El periodo de las operaciones formales (de los doce hasta la adultez), donde el pensamiento hipotético y puramente simbólico (complejo verbal), se vuelve posible, el pensamiento tiene combinaciones lógicas y surgen las preocupaciones acerca de la identidad y las cuestiones sociales.**

Esta es la fase del desarrollo cognoscitivo que comienza a experimentar el niño en la educación secundaria y se consolida de manera gradual a lo largo de la adolescencia. En ésta etapa los alumnos tienden a volverse más capaces de manejar el material abstracto.

En las operaciones formales, siguen presentándose las operaciones y habilidades dominadas en etapas anteriores, es decir el pensamiento formal es reversible e interno y está organizada en un sistema de elementos independientes. Sin embargo, el centro del pensamiento cambia de lo que “es” a lo que “puede ser”.

Quien maneja las operaciones formales puede considerar una situación hipotética y razonar deductivamente. Siendo esta etapa específicamente, la que centra nuestra atención, sin menosprecio de las demás ya que es meramente vital en el adolescente y su vínculo con el aprendizaje.

En lo que concierne al aspecto sociocultural el teórico Lev Vygotsky, considera que el hombre no se limita a responder a los estímulos, sino que actúa sobre ellos, transformándolos.

La actividad es un proceso de transformación del medio que se da a través del uso de instrumentos; así mismo, planteó que los procesos psíquicos: pensamiento (cognición) y el lenguaje (habla), comienzan con la interacción social, entre mayores y menores rescatando la importancia del contexto cultural por medio del habla abierta (conversaciones con los demás, en especial padres y profesores) luego, explican este conocimiento por medio del habla interna (pensamiento).

Con ello queda claro que el aprendizaje supone un carácter social determinado y un proceso por el cual los niños se desarrollan a introducirse en la vida intelectual de aquellos que les rodean.

El desarrollo cognoscitivo ocurre a partir de las conversaciones e intercambios que el niño sostiene con miembros más conocedores de la cultura, adultos o compañeros más capaces. En este sentido, el maestro debe ser el mediador para que el alumno tenga la capacidad de integrarse a un grupo. Son figuras que sirven como guías que ofrecen la información y el apoyo necesario para que el niño crezca de manera intelectual.

Uno de los aportes más significativos de Vygotsky está relacionado con la “zona de desarrollo próximo” que fue concebida como la distancia entre el nivel actual de desarrollo de un alumno determinado por su capacidad de resolver individualmente un problema y su nivel de desarrollo potencial, determinado por la posibilidad de resolver un nuevo problema cognitivo con la ayuda de una persona adulta con más capacidad. Como un modo de ratificar lo anteriormente expuesto, se comenta lo siguiente:

En la educación escolar hay que distinguir entre aquello que el alumno es capaz de aprender y hacer por sí solo y lo que es capaz de aprender con la ayuda de otras personas, la zona se configura entre estos dos niveles, delimita el margen de incidencia de la acción educativa. El profesor debe intervenir precisamente en aquellas actividades que un alumno todavía no es capaz de realizar por sí mismo, pero que pueda llegar a solucionar si recibe ayuda psicológica suficiente. (Flores ,2000).

A este mismo proceso se le denomina aprendizaje asistido; el mismo que se entiende como participación guiada por el profesor en el salón de clases, miembros de la familia o compañeros. En este caso es necesario contar con un andamiaje (proporcionar información, dar ánimos) y permitir gradualmente que los alumnos hagan cada vez más cosas por sí mismos.

Los docentes revisan los pasos de un problema o lo resuelven, permiten las revisiones o plantean preguntas que reorientan la atención de sus alumnos.

La perspectiva cognoscitiva en el aprendizaje, es un planteamiento que considera el aprendizaje como un proceso mental activo que consiste en adquirir, recordar y utilizar el conocimiento, y con la creciente conciencia de que el aprendizaje es un proceso mental activo; es la razón por la que los psicólogos educativos se interesaron en la manera en que la gente piensa, aprende conceptos y soluciona problemas.

Así pues, se encuentra la siguiente perspectiva, con la cual constatamos estos planteamientos:

Las personas adquieren el conocimiento sobre todo por medio de la recepción en lugar del descubrimiento. Los conceptos, principios e ideas se presentan y comprenden, no se descubren. (Ausubel, 1963, 1977).

El aporte de David Ausubel a la educación es trascendental, el mismo que se traduce a través del aprendizaje verbal significativo, con la siguiente explicación:

La información verbal, las ideas y las relaciones entre ideas se consideran en grupo, así pues, La teoría del profesor radica en presentar el material en forma que alienten a los alumnos a darle sentido relacionándolo con lo que ya conocen.

Ello nos deriva a comprender a que los alumnos aprenden significativamente cuando encuentran sentido a lo que aprenden y este sentido se encuentra cuando son capaces de establecer una relación entre el nuevo conocimiento y el que ya poseen.

En suma, el aprendizaje significativo de Ausubel se caracteriza en la actualidad de manera primordial como un punto de vista de transmisión, el factor más importante que influye en el aprendizaje significativo de cualquier idea nueva en el estado de la estructura cognoscitiva del individuo existente en el momento del aprendizaje.

Así mismo, Ausubel enfatiza la enseñanza de cuerpos de conocimientos organizados, estructurados alrededor de conceptos clave, y sugiere formas en que los profesores podrían estructurar el contenido para sus estudiantes.

También, en este orden de ideas, se puede sostener que el aprendizaje significativo consiste en modificar los esquemas de conocimientos lo cual se produce al generarse cierta contradicción con los conocimientos que el alumno posee, y al romperse el equilibrio inicial de sus esquemas cognoscitivos, produce respuestas en el estudiante de manera regular a fin de estimular el aprendizaje activo y asegurar que cada paso es dominado antes de pasar al siguiente.

Para ello es importante que el alumno codifique materiales con sus propias palabras y lo apliquen a contextos nuevos, tarea en la que se usan comparaciones, analogías y otros modelos concretos que ayuden al aprendiz a vincular lo nuevo con lo familiar.

IV.3.- APLICACIÓN DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y TOMA DE DECISIONES COMO FACILITADOR DEL APRENDIZAJE.

Al parecer, nuestra vida está regida por el logro de objetivos, que fueron planteados de manera consciente y personal , o bien, la participación de los diferentes entornos, permiten que visualicemos los objetivos; por ejemplo, la familia que busca y apoya la consecución de estos logros y objetivos deseados para alcanzar una meta, pero en ocasiones, no existe una forma simple o directa de lograrlo, dichos logros involucran la solución y resolución de problemas...los esfuerzos por desarrollar respuestas que nos permitan alcanzar las respuestas objetivas, así pues, el proceso sería explicado del siguiente modo:

Primero, es necesario entender el problema, saber de qué se trata, y que obstáculos y metas están involucradas. Segundo, tenemos que formular soluciones potenciales...aunque parece sencillo, no lo es, ya que las soluciones no surgen de un vacío cognoscitivo; dependen en gran medida de la información que disponemos, información almacenada en la memoria a largo plazo que puede ser recuperada, tercero, evaluar cada alternativa y sus resultados potenciales . Por último, probar las soluciones potenciales y evaluarlas sobre la base de sus efectos. (Matlin, 1990).

No poseemos toda la información y es posible que no exista la única respuesta correcta, sino que solo contamos con datos probables y las decisiones que podamos tomar, son en realidad, una forma de adivinar. La toma de decisiones nos permite pues, decidir entre un par, o una cantidad variable de opciones que tenemos a nuestro alcance.

La situación personal, que parece ser, en ocasiones constante y frustrante, no nos permite visualizar las opciones que tenemos a nuestro alcance, más sin embargo, cuando reconocemos las posibilidades de opciones, los factores que influyen en la toma de decisiones se pueden deber a “bloqueos” por terceras personas.

En la aportación siguiente se hace manifiesto lo anterior:

En la vida diaria tropezamos con problemas en los cuales debemos tomar decisiones en condiciones de incertidumbre. (Kahneman, Slovic & Tversky, 1982).

De igual modo, suponemos que al partir de la necesidad de comprensión del problema y la solución del mismo, se hace necesaria la estructura del problema tal y como se establece en la siguiente aportación:

Un problema tiene una etapa inicial, la situación actual, una meta- el resultado que se desea y una trayectoria para alcanzar la meta. Las

personas que resuelven problemas a menudo tienen que establecer y alcanzar sub metas conforme avanzan hacia la solución final. (Schunk, 1991)

Y es que, difícilmente podemos comprender que el problema se encuentra en mitad de la solución del mismo, es decir, cuando identificamos, atacamos e intentamos la solución del problema, solo pensamos en dos alternativas: se solucionó el problema o no se solucionó.

La solución de problemas se define por lo regular como la formulación de nuevas respuestas que van más allá de la aplicación simple de reglas aprendidas previamente para alcanzar una solución. Es pues, necesario diferenciar las situaciones tal y como se menciona en la siguiente cita, con la cual coincidimos plenamente:

La solución de problemas es lo que sucede cuando la rutina o respuestas automáticas no se adaptan a la situación actual. Algunos psicólogos sugieren que la mayor parte del aprendizaje humano implica solución de problemas. (Anderson, 1993).

En este contexto, conviene señalar que los procesos en la educación son múltiples y variados, así mismo deben ser multifactoriales, y, la problemática en la misma, se debe comprender como generador multifactorial; aun así, la solución de problemas y toma de decisiones en el aprendizaje, deberá manejar una prescripción paso a paso para lograr una meta, es decir, un algoritmo, en el que estén contemplados:

- 1).- la comprensión de una particularidad en el problema, y
- 2).- la aplicación de posibles soluciones paso por paso.

Suele suceder, a menudo, que la gente calcula la probabilidad de las cosas basándose en estrategias llamadas heurísticas, en las que se reitera; se buscan diversas y novedosas probabilidades. Nuestras decisiones se basan en la relativa probabilidad de que las cosas se presenten de determinada manera, es decir, es una opción que tenemos de buscar solución al problema a través de la heurística, expresada en el intento de tomar una decisión para solventar el problema.

Así pues, una conclusión que pretendemos sea pertinente es asegurar que dependerá del equipo interdisciplinario, la participación que se tenga en la vida escolar del adolescente cuando atraviesa por conflictos en su identidad personal y su aprendizaje. Ya que normal y comúnmente, la solución de problema y toma de decisiones del adolescente, no es conocida, ni apoyada, mucho menos avalada ni reconocida por quien participa en el proceso de formación educativa, aspecto por demás, cabe enfatizar, importante.

IV.4.- LA MOTIVACIÓN COMO MEDIO PARA VALORAR EL APRENDIZAJE.

El hablar de autoestima en el adolescente, requiere la manifestación y aplicación de la motivación como generador de valoración de aprendizaje. En este sentido, retomamos el tema anterior, en el cual se mencionó con respecto al aprendizaje que es un:

Modelo que describe como los humanos dan sentido a su mundo, extrayendo y organizando información. (Piaget, 1954, 1963, 1970).

En esta cita queremos ponderar la idea en que se menciona: dan sentido a su mundo; esto porque al respecto, las interpretaciones pueden ser variadas, y, de igual modo, los medios también pueden ser variados, lo que conlleva a asegurar que de alguna manera, los procesos motivacionales son un puente, un medio, un requisito como valor en el aprendizaje; si nuestra motivación se encuentra disminuida, los procesos para la adquisición del aprendizaje serán complejos, así mismo, la motivación disminuida, no genera valor en la manifestación del aprendizaje.

Su lógica contraparte sería que; a mayor motivación, mayor adquisición y valoración del aprendizaje.

Tradicionalmente podemos constatarlo con las creencias que predominan en padres y maestros, se ha confundido la motivación con el arte de estimular y orientar el interés del alumno hacia el trabajo escolar. En el mismo nivel, consideramos que deben quedar claras las actividades que corresponden al profesor, distinguiéndolas de las que corresponden al alumno. Ante tal situación, es preciso señalar que la motivación tiene que ver específicamente con el interés que tiene el alumno por su propio aprendizaje o por las actividades que le conducen a él.

Esto implica que son las variables personales las que van a determinar, en gran medida, la motivación escolar, siendo referencia obligada de todo profesor que desee incidir en la motivación de sus estudiantes: todo lo que tiene que ver con ***El autoconcepto***, que es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y de la retroalimentación de los otros con quienes interactúa y resultan significativos como compañeros, padres y profesores.

De tal suerte que se regula la conducta mediante un proceso de autoevaluación de modo que el comportamiento de un estudiante en un momento determinado está condicionado por el autoconcepto. Hablar de motivación, puede describirse como:

Un requerimiento biológico o psicológico; un estado de privación que motiva a una persona a actuar hacia una meta. (Darley, Glucksberg y Kinchla, 1991)

Así pues, la motivación es personal, es un estado interno que dirige, activa y mantiene la conducta, siendo importante considerar que se puede inducir a que se genere la misma, así mismo, no está presente como algo estático ni palpable, sin embargo, impulsa a la acción, a la realización, a la toma de decisión, a la solución de problemas, al aprendizaje, etc. de tal manera que, podemos asegurar coincidiendo con la siguiente cita que;

La motivación es un constructo hipotético usado para explicar el inicio, dirección, intensidad y persistencia de la conducta dirigida hacia un objeto. La motivación, como muchos conceptos (por ejemplo la gravedad), es más fácil de describir en términos de características físicas que de definir. (Covington, 1992).

Con lo anterior, cabe preguntarse ¿qué hace que una persona inicie alguna acción? ¿Por qué algunos estudiantes inician la tarea tan pronto como pueden y otros al último momento? Y, en segundo término: ¿cuál es el nivel de participación de la actividad que se selecciona? Es decir, cuando se realiza cierta actividad, ¿estamos realizando la misma de manera absorta, concentrados en la actividad o lo hacemos de manera mecanizada?.

Por otra parte, ¿qué hace que las personas nos rindamos o continuemos con cierta actividad hasta finalizarla?.

Como se puede ver, hay muchos factores que influyen en la motivación; de alguna manera, todos hemos estado y nos hemos sentido motivados, nos movemos de manera enérgica hacia el logro de un determinado objetivo y, cuando las tareas o los objetivos son arduos, difíciles y sobre todo desagradables, ¿que nos impulsa a realizarlo?.

Existen motivos, necesidades, incentivos, temores, metas, presión social, curiosidades, atribuciones para los éxitos o fracasos, pero para todo ello, se puede explicar la motivación en forma de cualidades personales (fuerte necesidad de logro, temor a las pruebas), de modo que su comportamiento es correspondiente a la actividad que están realizando para el logro de los objetivos.

Así mismo, la situación de la motivación se puede considerar como una situación de estado, o situación temporal (el estudiante que estudia hoy para el examen de mañana).

Existen algunos factores personales; miedo, ansiedad, interés, diversión, progreso, etc. De igual modo, existen factores ambientales externos; recompensas, castigos, dinero, presión social, etc. A La motivación con factores

de interés personal de le denomina factor intrínseco y, en éste, no necesitamos premios, castigo, recompensa, etc. ya que es una situación personal la que nos motiva al logro del objetivo, y existe la recompensa de sí mismo.

También encontramos la lógica contraparte; si realizamos cierta actividad en espera de una recompensa, premio, evitación de castigo, o complacencia hacia los demás, experimentamos la motivación extrínseca, es decir, no nos interesa la actividad en sí, sino solo la realizamos para obtención del beneficio al realizarla. El interés se puede adquirir, mantener o aumentar en función de elementos intrínsecos y extrínsecos.

Así pues, con la intención de especificar aún más el concepto de motivación se aplica la siguiente aportación:

El término motivación tiene su origen en la palabra latina “motus” que significa movimiento y referido al hombre, agitación del espíritu y sacudida, es por tanto, un constructo hipotético usado para explicar el inicio, dirección, intensidad y persistencia de la conducta dirigida hacia un objetivo. (Good y Brophy, 1990).

El término motivación hace alusión al aspecto en virtud del cual el sujeto es dinámico, aspecto que le permite la diferencia con los seres inertes. El organismo vivo se distingue de los que no lo son porque puede moverse a sí mismo. La motivación trata por lo tanto de esos determinantes que hacen que el sujeto se comporte de una determinada manera teniendo en sí mismo el principio de su propio movimiento.

La motivación comprende un vasto universo de información, razón por la cual existen múltiples y diversas teorías para poder explicarla, desde experimentos con animales, juegos y rompecabezas para aplicarlos en los humanos; así también podemos encontrar aplicaciones y explicaciones en la psicología clínica, industrial, social, etc. Razón por la que difícilmente se puede abarcar y explicar todo lo que implica la motivación; de igual modo, difícilmente se concluiría con el tema en este trabajo, por lo que en el intento de sintetizar y ser selectivo, explicaremos lo siguiente.

La mayor parte de la teoría y la investigación sobre motivación humana, ha sido desarrollada por psicólogos que trabajan dentro de cuatro planteamientos generales:

- **Planteamiento conductual: se explica la motivación con elementos que se le denominan recompensa e incentivo. La recompensa es un medio para generar en el sujeto la actividad a realizar, el incentivo es un objeto que alienta o desalienta la conducta. Como ejemplo la recompensa es una calificación alta al realizar la tarea, el incentivo es que el alumno pasará de año.**

- **Planteamiento cognoscitivo:** la conducta se motiva por nuestro pensamiento, mediante planes, metas, expectativas. La gente, por ejemplo, no responde por el hambre en sí, sino a la interpretación que del hambre hace. (En ocasiones tenemos hambre hasta que nos damos cuenta de la hora).
- **Planteamiento social:** se aplican planteamientos conductuales y cognoscitivos, por una parte, se analizan los efectos de los resultados de la conducta, y las creencias y expectativas del sujeto acerca de esos resultados de la conducta. La motivación en este aspecto se diferencia bajo dos parámetros, si lo que se obtiene o lo que se ofrece, no tiene valor, entonces la motivación no tendrá fuerza ni valor, resumiendo; si existe valor cero, no existe motivación para trabajar en la consecución del objetivo.
- **Planteamiento humanista:** son las necesidades que las personas tienen de autorrealización, las personas están motivadas a explorar su potencial, es decir, se fomentan los factores internos en las personas.

Abraham Maslow fue un psicólogo estadounidense conocido como uno de los fundadores y principales exponentes de la psicología humanista, quien ejerce una gran influencia en la psicología general y en la psicología de la motivación; en particular, una corriente psicológica que postula la existencia de una tendencia humana básica hacia la salud mental, que se manifestaría como procesos continuos de búsqueda de autorrealización. (Maslow utiliza este término para referirse a autosatisfacción).

La Pirámide de Maslow o Jerarquía de necesidades humanas, es una teoría psicológica sobre la motivación humana. Fue propuesta por Abraham Maslow en 1943. En esta teoría, Maslow formuló una jerarquía de las necesidades humanas, y su teoría es que cuando las necesidades básicas se ven satisfechas los seres humanos van desarrollando necesidades y deseos más altos.

Maslow teorizó que al menos que las necesidades primarias sean satisfechas, las necesidades posteriores superiores pueden ser apreciadas, motivando la conducta, ejemplificando: un estudiante descansado, psicológicamente seguro, (es decir, cubrió su necesidad fisiológica) puede buscar más posibilidades y realizaciones académicas. Por el contrario, el estudiante exhausto, tiene poca energía para dicha actividad.

(Maslow, 1943) Conceptualizó una jerarquía de necesidades humanas arreglada en el siguiente orden, de acuerdo con las prioridades:

- 1. necesidades fisiológicas (sueño, sed, alimentación, respiración, etc.).**

2. **necesidades de seguridad y protección (libertad del peligro, ansiedad o amenaza psicológica, seguridad moral, del núcleo familiar, etc.).**
3. **necesidad social (necesidad de pertenencia y amor, aceptación de los padres compañeros y maestros).**
4. **necesidades de estima (experiencias de dominio, confianza en la capacidad propia).**
5. **necesidades de autorrealización o autosatisfacción (autoexpresión creativa, intento de satisfacer la curiosidad propia).**

Esta jerarquía se suele graficar como una pirámide de cinco niveles: en los cuatro inferiores se pueden ver agrupadas las necesidades del déficit, y en el nivel superior está coronado por las necesidades del ser.



- **Necesidades fisiológicas:** se incluyen las necesidades básicas para mantener la vida humana y la supervivencia de la especie. En estas necesidades fisiológicas encontramos las funciones básicas de alimentación, respiración e hidratación así como las necesidades internas para regular la temperatura. Además, se incluyen las necesidades de evitar el dolor, mantener el equilibrio, expulsar los desechos de nuestro cuerpo y por supuesto la necesidad de tener relaciones sexuales.
- **Necesidades de seguridad y protección:** Una vez cubiertas y compensadas las necesidades básicas, en los individuos aparecen las necesidades de seguridad y protección. En estas necesidades, se desarrollan también conceptos que acotan y ponen límites. Pensemos por ejemplo en la

seguridad física, en la salud de los individuos, en la necesidad de cobertura del empleo, mantenimiento de ingresos u obtención de recursos. Maslow también encuadra dentro de estas necesidades la seguridad moral, el núcleo familiar y la necesidad de la propiedad privada como tal. El concepto de hogar y propiedad ligado a las necesidades anteriores, por ejemplo, explica gran parte de nuestra organización social.

- Necesidad social: necesidades de pertenencia y amor, Dentro del tercer nivel, se encuentra el desarrollo afectivo de las personas y los niveles relacionales de la sociedad. Encontramos como necesidades de este nivel la asociación, la participación en colectivos, el sentimiento de sentirse aceptado en integrado entre otras. Este grupo de necesidades se cubren mediante la realización de servicios y prestaciones que incluyen actividades deportivas, culturales y recreativas. El ser humano por naturaleza siente la necesidad de relacionarse, ser parte de una comunidad, de agruparse en familias, con amistades o en organizaciones sociales. Entre estas se encuentran: la amistad, el compañerismo, el afecto y el amor. Tengamos presente también que estas necesidades surgen de manera colectiva en función de la propia organización social de los colectivos.
- Necesidades de estima: Maslow describió dos tipos de necesidades de estima, un estima alta y otra baja. La estima alta concierne a la necesidad del respeto a uno mismo, el cuidado de nuestro yo y las necesidades de comunicación interna y auto comprensión que los individuos tenemos sobre nosotros mismos. Dentro de estos sentimientos propios nos encontramos con la confianza, competencia, maestría, logros, independencia y libertad. La estima baja concierne al respeto de las demás personas y a la traslación de las necesidades de estima alta al resto de interacciones sociales.

Maslow sitúa en esta escala la necesidad de atención, aprecio, reconocimiento, reputación, estatus, dignidad, fama, gloria, e incluso dominio sobre el resto de los individuos. La carencia de estas necesidades se refleja en una baja autoestima y el complejo de inferioridad, al igual que el exceso de muchas de ellas, también es un origen de graves psicopatologías en muchos individuos.

- Autorrealización o autosatisfacción: Este último nivel es algo diferente y Maslow utilizó varios términos para denominarlo a lo largo de toda su vida tales como “motivación de crecimiento”, “necesidad de ser” y “autorrealización”. En este nivel se encuentran las necesidades más elevadas, se hallan en la cima de la jerarquía, y a través de su satisfacción, se encuentra un sentido a la vida mediante el desarrollo potencial de una actividad. Para alcanzar este nivel, todos los individuos necesitan alcanzar y completar hasta el mejor punto posible, el resto de niveles y necesidades inferiores.

La responsabilidad de cada individuo, en definitiva es propia, mas sin embargo, cuando nuestra interacción se hace presente con los diferentes y diversos

entornos, el apoyo de quienes son participes en nuestra formación, es vital para generar la motivación como medio para enaltecer el aprendizaje y así generar en el sujeto cambios relativamente permanentes en el sujeto y en su comportamiento.

La función de una psicología aplicada en el constructo académico, no solo debe de ser centrada en estereotipos y en procesos administrativos que en la mayoría de las ocasiones solo generan en el sujeto un condicionamiento que está al alcance de los demás, es decir, la valoración del aprendizaje adquirido en sus diversas y diferentes modalidades de motivación, NO DEBEN ser coartadas, ya que, en la medida en que el alumno tenga la disposición de rendir, aportar y aplicar en su largo devenir como su propio formador de conducta y comportamiento, esto redundará tanto para el bienestar de el mismo, como para el de los demás.

CAPÍTULO V

**Las investigaciones en psicología
han de estar regidas por
principios éticos
que están dirigidos a preservar
y promover la dignidad,
bienestar e integridad de
los participantes.
Código ético AMAPSI**

V.1.- EL EJERCICIO PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO

El logro de identidad es cuestión que genera preocupación de primera magnitud para todo ser humano sin excepción. Es tarea de cada individuo replantearse quién es realmente para así lograrla. Ese mismo cuestionarse es ya una parte importante del proceso de adquisición del sentimiento de identidad.

En la época actual, en función de los avances científicos y tecnológicos que suceden en el ámbito socioeconómico, político, cultural, laboral y profesional, se hace necesaria en el ejercicio profesional del psicólogo, como profesional generador de cambios; así mismo, se requiere diferenciar la imposición de aspectos éticos y legales de la profesión del psicólogo, y la profesionalización de servicio con carácter humano, es decir, la aportación que realiza como profesionista, en lo que concierne a su ejercicio.

En lo que concierne a su ejercicio, una premisa fundamental es que deberá ser profesional con el trato hacia las personas, otorgarles atención, respeto, empatía; esto con el fin de que su actividad sea de amor a la profesión, y que al momento de ejercer labores que le son designadas, por ejemplo de carácter administrativo, no utilice la prepotencia ni el desinterés en su trato; (se supone que existe conocimiento de la conducta).

En este trabajo, y en este tema; no intento recurrir al carácter legal del ejercicio profesional del psicólogo como tal, ni utilizar la imposición que otorga el título del mismo; metafóricamente, no pretendemos explicar matemáticamente porque 2×2 es igual a 4, sino sumergirnos en la comprensión del porque el resultado es 4. Recurrimos a la siguiente cita como apoyo a este comentario:

“No me propongo efectuar un análisis total y detallado que expurgue los más recónditos secretos conceptuales, históricos y éticos de la psicología. Mi propósito es más simple: pretendo únicamente demostrar que, cuando menos en el caso de nuestra disciplina, es engañoso suponer que se puede abordar el problema del ejercicio profesional, y su vinculación con la formación universitaria, al margen de los supuestos fundamentales sobre la naturaleza de la disciplina y de su particular configuración histórica.” (Iñesta, 1982)

En el contexto de esta cita, se requiere especificar que las profesiones fueron creadas para el desarrollo de la sociedad; y la psicología no fue la excepción. Las características de su función social son definitivas en los criterios formativos. Parece confuso encasillar a la psicología meramente en sus campos de acción, ya que los distintos enfoques y formas de definirla e interpretarla son multifactoriales, así mismo, en diversos enfoques, la psicología requiere de distintos puntos de vista que no limitan en mayor proporción dicho campo de acción.

Así pues, en la experiencia en el ejercicio profesional de la psicología, se ha podido analizar que en la formación profesional de esta disciplina, se genera un proceso de crecimiento equiparable al desarrollo que se produce en la personalidad del ser humano. Es decir, también se observan las diversas etapas en la psicología, de igual modo que las diversas etapas por las que atraviesa el hombre desde el momento de su nacimiento hasta su muerte.

Para el caso de una psicología netamente aplicada, los aspectos enumerados en seguida, ejemplifican algunos de los procesos que la misma analiza:

- **Fenómenos anímicos**
- **Órganos de los sentidos**
- **Sentimientos**
- **Procesos psicofisiológicos**
- **Procesos inconscientes**
- **Sistema nervioso y neurológico**
- **Toma de consciencia**
- **Campo vital**
- **Percepciones**
- **Desarrollo de la personalidad**
- **Aprendizaje**
- **Motivación**
- **Conducta**
- **Organización laboral**
- **Etc.**

Estos procesos no los estudia la psicología de manera aislada y, cabe señalar, no están delimitados exhaustivamente, es decir, no son solo estos procesos los concernientes a su estudio pero, lógicamente, son enunciativos de su actividad. Específicamente, en el área educativa, podemos notar que abarca diversas problemáticas que acontecen en el ámbito escolar; por ejemplo de rendimiento

académico, problemas de atención, concentración, memoria, orientación vocacional, aplicación y análisis de pruebas etc.

Así, los problemas psicológicos, nos permitimos asegurar, propician y convierten al “verdadero” psicólogo en un experto en la resolución y prevención de conflictos interpersonales, de tal manera que el ejercicio de la profesión psicológica, necesariamente está encaminada a brindar un servicio social. Esto permite que específicamente y de manera constante, se amplíe el mercado profesional de trabajo (debería ser así) en campos de acción que antes eran insospechados para el psicólogo.

En referencia al ejercicio profesional del psicólogo y su requisito fundamental, la identidad, analicemos la siguiente situación: una persona que experimenta problemas personales con diversas y múltiples vicisitudes, y decide, ante esta situación, la elección vocacional de ser psicólogo, lo hace probablemente con la intención de solventar su crisis emocional, y también con la idea de la trascendencia del rol profesional del psicólogo como agente de cambio, que supone el logro de una entidad profesional y, por ende, de conciencia y responsabilidad tanto personal como social; ante esta situación se requiere el planteamiento de los siguientes cuestionamientos:

- ❖ **¿Las características mencionadas con anterioridad en el comportamiento de la persona que sea iniciada o profesional (legalmente hablando) es típica del psicólogo?**
- ❖ **¿La persona iniciada o profesional (legalmente hablando); es posible que su proceso de crecimiento personal ocurra a lo largo de su formación profesional?**
- ❖ **¿En la persona iniciada o profesional (legalmente hablando); Existen cambios en la estructura de su personalidad, como resultado de esa actividad profesional?**
- ❖ **¿Realmente existe una relación formativa y con la imposición de adquisición de la ética como persona moral al estudiar psicología?**
- ❖ **¿En el periodo de formación académica; el estudiante logra estructurar un sentimiento de identidad como profesional de la psicología; el yo como psicólogo?**

No es fortuito cuestionarse lo anterior, ni tampoco es producto de la imaginación de quien esto escribe suponer el que afanosamente, las personas utilicen su sentido común al ingresar al campo de la psicología como una modalidad de superación y resolución de problemas de manera personal.

Ante esta situación, el comentario se debe a la importancia que reviste la necesidad imperiosa que tanto el iniciado en la Psicología como el profesional (legalmente hablando) no utilicen su ejercicio profesional de manera arbitraria y "light"; es decir, la profesionalización en su ejercicio, requiere amor, respeto, empatía, madurez, y sobre todo, dirigir y enaltecer de manera convencida y comprometida, en forma digna, el ejercicio profesional del psicólogo.

Así pues, en lo concerniente a la legalidad profesional, la profesión del psicólogo también exige una ética profesional que cada día debe ser impositiva y más precisa. De tal manera, los psicólogos profesionales deberán (y en su momento deberemos) unirse para formar el cuerpo colegiado capaz de defender sus derechos y mantener en todo instante el decoro y prestigio mediante exigencias académicas y aplicaciones jurídicas y morales, así como estímulos y recompensas para sus miembros.

En lo concerniente a la participación de academias, escuelas, institutos, universidades, en las que se realiza un intento de formación profesional del psicólogo; deberán implementar mecanismos más estrictos en la aplicación del conocimiento de la conducta humana, y deberán implantar estrategias en las que participen la omisión o participación de alumnos en la profesión de la psicología de acuerdo a "estándares", perfil, etc. es decir, que aunque en la actualidad la sociedad ha vuelto a los hombres (en su generalidad), "hombres económicos", quienes participan en la formación de los alumnos anteceden el factor económico como requisito para esa formación.

Para abordar la formación del psicólogo desde el punto de vista político y de los intereses personales en su ejercicio profesional y en el desarrollo de la profesión del mismo, no dispondríamos de espacio en este trabajo, ya que tampoco es el propósito; sin embargo, para al menos intentar dar a entender algo tan complejo, como referencia, adjuntamos la cita siguiente:

"La desgracia del psicólogo es que nunca está seguro de hacer ciencia y cuando la hace nunca está seguro de que ésta sea psicología." (Poltzer, 1928).

V.2.- PERFIL PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO.

Para intentar explicar este punto, partamos de una premisa; una psicología aplicada contempla al psicólogo como un investigador, proceso en el que esencialmente, el psicólogo deberá transferir metodológicamente las dimensiones psicológicas de los problemas que le competen dentro de su profesión.

En esta tarea, deberá también ser integrada de manera interdisciplinaria con otras disciplinas científicas y otras profesiones, que competen, de igual modo, a la necesidad de solución de problemas inherentes a su profesión, para así, identificar la dimensión de los problemas psicológicos y determinar los criterios valorativos de los mismos.

El psicólogo al conocer los campos en los que se aplicará su bagaje de conocimientos teóricos, debe estar consciente de sus recursos y limitaciones; de los principios éticos que gobiernan el ejercicio de su profesión así como la necesidad de una continua capacitación que su ciencia le demanda. (Forgus, 1981).

A partir de las condiciones estructurales generales y de las consecuencias multifactoriales para el buen o mal desempeño (incluso la incapacidad de ejercitar una psicología aplicada), tanto para el estudiante y el iniciado en la psicología, como para el candidato a ser profesional en la psicología; incluso psicólogos cuyo requisito para ejercer la profesión ha sido cubierto, por cuestiones también multifactoriales, se pueden claramente identificar 2 problemas que en seguida enunciamos:

- 1. La preparación académica del estudiante compete a la enseñanza de la psicología; es decir, los problemas existentes en la estructura y fundamentos de planes y programas de estudio, tiene como consecuencia que repercute en el desempeño profesional que el estudiante tendrá a futuro.**

Por otra parte, los planes de estudios y programas de educación se encuentran con características que muestran un sesgo en lo concerniente a la actualización de la preparación académica y, en éste punto, quienes participan en la formación y estructura de estos planes de estudio, generalmente, orientan sus preferencias teóricas personales lo cual genera, en ocasiones, la falta de una educación integral del estudiante.

- 2. Desempeño profesional del psicólogo dentro del mercado de trabajo; agrupa los problemas más significativos del profesional en psicología cuando está inserto en el ámbito laboral.**

Cabe aclarar que muchos de estos problemas se originan a partir de la contradicción que existe entre lo que los psicólogos ofrecen y lo que los contratantes requieran.

La atención personalizada que requiere el estudiante, para generarle autoestima en el aprendizaje, debe superar por mucho esta problemática. Lo anterior es real, situaciones vividas en instituciones educativas diversas así lo manifiestan. El ejercicio profesional del psicólogo no debe ser coartado cuando la disposición, el conocimiento y sobre todo el amor a la psicología anteceden a las necesidades de las personas.

De esta manera, principios básicos como la responsabilidad, competencia profesional, normas morales y legales, confidencialidad, bienestar del cliente, relaciones profesionales, evaluación, e investigación, (entre muchas más) comprometerán al iniciado, y al psicólogo como tal.

V.3.- CARACTERIZACIÓN DE UNA PSICOLOGÍA APLICADA.

Anteriormente en este escrito se comentó que **“las profesiones fueron creadas para el desarrollo de la sociedad, y la psicología no fue la excepción”**.

Ante esto, la psicología participa en el desarrollo con el objetivo de llevar a cabo una psicología aplicada, por lo que se hace necesario tipificarla como tal. En este sentido, resulta pertinente referirnos a los tipos de conocimiento que son básicos para el ejercicio de la profesión, en el caso de una psicología aplicada, que implica:

- **Conocimiento tecnológico, cuyas características son predictivas y operativas.**
- **Conocimiento práctico, que es narrativo y rutinario, repetitivo.**
- **Conocimiento científico, que es enunciativo y descriptivo.**

Estos tres tipos de conocimiento han estado presentes (aunque no de manera sistemática) en una psicología aplicada, y la relación tan estrecha entre ellos, ha propiciado que en ocasiones se les confunda, e incluso, se les identifique **como semejantes, sin la necesaria distinción que merecen.**

Una de las características **fundamentales y definitorias** de los conocimientos tecnológico, práctico y científico, es que no constituyen formas equivalentes de conocimiento, por lo que difieren en su **procedimiento** y objetivos.

Para respaldar lo anteriormente expuesto se menciona la siguiente cita:

Las disciplinas dirigidas al conocimiento y aquellas interesadas en las aplicaciones y sus resultados pertenecen a distintos ámbitos. (Ribes y López, 1985); (Ribes, 1987).

Las ciencias, como modo especializado de conocimiento, abstraen **propiedades** de los eventos y circunstancias concretos mediante un proceso de análisis, que permite *describir* tales hechos y circunstancias. Los conocimientos tecnológico y práctico, aplican cuando se refieren a resultados y operaciones con circunstancias concretas.

Más, sin embargo, aun así, existen diferencias entre estos dos tipos de conocimiento; la tecnología tiene una teoría explícita o tácita en la que reúne los conocimientos que son analíticos de una ciencia, como reglas, procedimientos, y criterios predictivos, por ello, su tipo de conocimiento es operativo y predictivo. Y el conocimiento práctico se produce por repetición, rutina y narración.

Para sustentar el planteamiento anterior incluimos la siguiente aportación:

El conocimiento científico y las soluciones prácticas y/o tecnológicas de los problemas sociales no se han acompañado de manera sistemática en la historia de las diversas disciplinas. Por lo común, las soluciones prácticas y ciertas formas de tecnología rudimentaria han antecedido a la formulación de teorías y métodos investigativos que den cuenta de sus resultados y su operacionalidad. (Iñesta, 1982)

De tal manera que, al examinar la aplicabilidad del conocimiento psicológico en la educación, y para el caso concreto de esta tesis, en la que destacan las características de los adolescentes, consideramos viable hacer la caracterización de una psicología aplicada, la cual tendría que centrarse en lo siguiente:

- **Utilizar una caracterización del conocimiento que se aplicará; el conocimiento, al aplicarse, debe adecuarse a situaciones concretas, con criterios de acción operativos y que requieren complementarse con otros tipos de conocimientos (proceso interdisciplinario) para hacer viable y efectiva su aplicación.**
- **Diferenciar la tipificación de su modo de aplicación; es decir, el conocimiento en una psicología aplicada debe ser «tipificado» o, lo que es lo mismo, descrito con precisión. Clasificarlo en lotes homogéneos por clases, tipos, categorías, etc. según ciertos criterios, p.ej. baja autoestima, lento aprendizaje, personalidad bipolar, etc.**
- **Ontogenia; describe el desarrollo de un organismo, todo el desarrollo biológico individual o de sistemas autónomos, en la búsqueda de plenitud en su crecimiento interno y en constante correlación con el medio donde adquiere este desarrollo. Esto con el propósito de buscar homeostasis, p.ej., en el alumno de secundaria ¿qué relación existe en su educación primaria para que el alumno tenga baja autoestima?**
- **Individuación; son comportamientos que realiza el sujeto en circunstancias de aplicación natural y social, es decir, el entorno en el que el sujeto convive y la relación que existe con él. Es, concretamente, la relación que existe entre el sujeto y su medio ambiente.**
- **Individualidad; tiene que ver con la singularidad de que somos únicos e irrepetibles, como consecuencia de una peculiar historia interactiva.**

- **La relación que existe entre los organismos individuales y los objetos individuales; es decir, el proceso por el que las personas interactúan en circunstancias particulares, en eventos y situaciones específicos y en tiempo real. Es la persona y su relación con “sus objetos”, familia, amigos, maestros, etc.**

V.4.- ASPECTOS ÉTICOS Y LEGALES DE LA PROFESIÓN DEL PSICÓLOGO SOBRE LA EDUCACIÓN.

El Código Ético del psicólogo es un instrumento que tiene, como uno de sus propósitos fundamentales, garantizar la protección de los usuarios de los servicios psicológicos, ofreciendo al profesional de la psicología un apoyo, tanto en la toma de decisiones como en situaciones en las que se enfrente a dilemas éticos.

La permanente evaluación y retroinformación de su aplicación, además del conocimiento de casos concretos de conflictos de naturaleza ética, servirán para modificar y generar mejoras continuas en su formación; siempre con la finalidad de aumentar su eficacia en el desempeño profesional.

El código ético es un conjunto de normas, reglas o requisitos que se prescriben con la finalidad de garantizar, en su aplicación, la calidad profesional; por tal razón, el código ético es impositivo. Es decir, no tenemos opción de dudar y preguntarnos acerca de su aplicación o no en determinados momentos del ejercicio profesional, ya que su aplicación es pues, (reiterando) impositiva, para todo profesional de la psicología.

Así pues, el buen cumplimiento de las funciones profesionales prevé altas exigencias a la eficiencia de cada especialista. Sin embargo, es necesario conjugar el profesionalismo con la capacidad de comprender a fondo la responsabilidad adquirida y la obligación de cumplir irreprochablemente el deber profesional.

La falta a las normas de la moral profesional o el menosprecio de sus valores influyen negativamente, tanto en la calidad del trabajo de los especialistas como en el status de su grupo profesional.

La ética, tiene una estrecha relación con la educación, relación para la que afirmamos de ésta última que es un arte, en tanto que la ética es una ciencia, más sin embargo, la educación se complementa con la ética; cuando educar significa conducir o guiar, evidentemente se requiere de un paradigma acerca de la conducta humana “buena” para que se trate de una educación correcta.

Definiciones de ética existen muchas y, prácticamente, en todas las definiciones incluyen a la moral como base de la definición; en este trabajo, se presenta la siguiente aportación:

Definición nominal de la Ética: la palabra ética proviene del griego ethos, que significa costumbre. La palabra Moral proviene del latín mos, moris, que también significa costumbre. Por tanto, etimológicamente, ética y moral significan lo mismo. (Gutiérrez, 2002).

Con la siguiente aportación, complementamos lo concerniente al ejercicio de la profesión:

Ética profesional o moral profesional, se suele definir como la “ciencia normativa que estudia los deberes y derechos de los profesionistas en cuanto tales”. (Menéndez, 1972).

Ampliando la definición de ética diremos que es la ciencia que trata, desde la perspectiva de la razón, acerca de la bondad o maldad de los actos humanos; así pues, la ética es un criterio que sirve al hombre para orientar y elegir su propia conducta con rectitud y dignidad, en la práctica para desarrollar las virtudes humanas.

Ahora bien, a lo largo de su vida, un individuo puede utilizar una gran variedad de criterios orientadores, aunque muchos de ellos no tengan nada que ver con la ética y la moral, por ejemplo, el placer y los instintos.

En este contexto, visualizamos que, al ser una obligación del psicólogo prestar sus servicios a personas o grupos, en su ejercicio profesional debe caracterizarse por un comportamiento digno, responsable, honorable y trascendente.

En la lógica del más elemental sentido común ayudar representa, por sí sólo, un acto de moralidad; por lo tanto, aquellos hombres y mujeres que se dedican a procurar la salud en los demás deben actuar con una ética impecable.

Siendo la misión del psicólogo el conocimiento científico de los procesos psicológicos de los seres humanos y el empleo de tal conocimiento en beneficio de cada persona, éste debe tener presente en todo momento que trata con el aspecto más complejo y determinante en la vida de los seres humanos: la esfera psicológica, y que ha de empezar su trabajo respetando el valor y la dignidad que cada individuo posee.

Cada acto que lleve a cabo el profesionista, determinará la salud psicológica y/o física de quienes soliciten sus servicios, cualquier error o equivocación que se llegara a cometer tendría repercusiones incalculables en la vida de quienes acuden a él.

El Código de Ética Profesional del Psicólogo pone de manifiesto el alto valor que posee cada persona, así como la afirmación de los principios humanitarios que han de prevalecer en las relaciones interpersonales.

Es, por tanto, un cúmulo de principios dirigidos a mantener un alto nivel ético que la Asociación asume, y que propone a los profesionistas de la psicología, los cuales son aplicables al ejercicio profesional dirigido a orientar la conducta del profesionista en sus relaciones con la ciudadanía, las instituciones, grupos,

organizaciones, sus socios, clientes, superiores, subordinados, profesionistas de otras disciplinas, y sus colegas.

En los aspectos éticos y legales de la profesión, y de acuerdo con el código ético del psicólogo de la sociedad mexicana de psicología (2005), en el Capítulo IV, en lo concerniente a los deberes de la docencia, que de aplicarse tal cual, nos permitiría la generación de una psicología aplicada.

Dicho capítulo y algunos de sus artículos se mencionan a continuación:

CAP. IV. DE LA DOCENCIA

Son deberes fundamentales en esta área:

Art.44. Reconocer que, como profesor, el psicólogo tiene la obligación primordial de ayudar a otros a que adquieran conocimientos y habilidades, a mantener altos niveles académicos y a proceder con objetividad al presentar la información.

Art.45. Considerar que la finalidad de la educación es el pleno desarrollo del individuo y la sociedad.

Art.46. Fundamentar las actividades docentes en una preparación cuidadosa, de modo que la enseñanza sea precisa y actualizada.

Art.47. Evitar, en el área de la docencia, la incapacidad pedagógica y científica comprobada y el reiterado incumplimiento de los deberes docentes, así como la delegación de estas obligaciones en asistentes no capacitados.

Art.48. Presentar en sus programas los temas de sus cursos en términos claros y concretos, de forma que ilustren su naturaleza y características.

Art.49. Aclarar en los anuncios o folletos que describan talleres, seminarios u otros programas educativos, sus alcances y limitaciones, sus objetivos, duración, requisitos, material requerido y honorarios.

Art.50. Estimular a los estudiantes en su búsqueda del conocimiento, prestándoles apoyo para la libre investigación dentro de los cánones del presente código. Promover a lo largo de sus cursos el conocimiento y observancia de la ética profesional para garantizar su mayor difusión.

Art.51. Adoptar siempre una actitud de respeto y atención a los puntos de vista de sus alumnos. Tener presentes los diversos antecedentes de los estudiantes y, cuando se manejen temas potencialmente ofensivos para alguno, tratarlos objetivamente y presentarlos de manera que el estudiante los comprenda.

Obviamente, existen otros capítulos que se encuentran inmersos en el código ético del psicólogo, pero en éste trabajo, única y exclusivamente, se anexa el concerniente a la docencia.

Como se desglosa en el capítulo IV, es verdaderamente exhaustivo inmiscuir al ejercicio de la profesión de manera tan inmersa en el desarrollo y formación del adolescente en la educación; y solamente como indicadores de vital importancia menciono algunos de los elementos clave de este capítulo IV:

- **El psicólogo tiene la obligación.**
- **La educación es el pleno desarrollo del individuo.**
- **Enseñanza precisa y actualizada.**
- **Incapacidad pedagógica.**
- **Estimular a los estudiantes en su búsqueda del conocimiento.**

Quisiéramos concluir este capítulo señalando que, en la opinión personal del autor de esta tesis y por lo que concierne al estilo personal, manera de ser, pensar y actuar, existe éste artículo que en particular enfatizamos, por considerarlo de vital importancia:

Art.51. Adoptar siempre una actitud de respeto y atención a los puntos de vista de sus alumnos. Tener presentes los diversos antecedentes de los estudiantes y, cuando se manejen temas potencialmente ofensivos para alguno, tratarlos objetivamente y presentarlos de manera que el estudiante los comprenda.

Así pues, en lo que concierne a los procesos psicológicos del ser humano; tendremos una ilimitada participación en el ejercicio profesional de una psicología aplicada, lo cual nos permitirá con ello, la imposición a la que hace referencia la ética en el que, independientemente de la tipificación de los problemas en los que las personas se encuentran sujetas, habremos de realizar lo conducente para el logro de una salud mental positiva.

El pleno reconocimiento de la importancia que reviste el cumplimiento de la normatividad aquí señalada, en el trabajo profesional del psicólogo, permitirá acceder al desarrollo de acciones consistentes y efectivas, precisamente por la intervención de la ética

CONCLUSIONES

Por la investigación documental realizada, nos permitimos afirmar que existe una clara participación entre autoestima y su vínculo con el aprendizaje en adolescentes, quisiéramos hacerlo abarcativo a cuyas edades fluctúan entre los 11 y 14 años de edad en la escuela secundaria “Leyes de Reforma” segundo grado en la Ciudad de Mazatlán, Sinaloa.

Así pues, como resultado de lo expuesto a lo largo de este escrito, podemos asegurar que el análisis de la línea de investigación con modalidad documental que asignó la dirección de la presente tesis, nos permite aceptar la hipótesis de investigación, haciendo pertinente, a su vez, exponer a manera de conclusiones, los siguientes planteamientos, que consideramos tan solo como un fin de este trabajo, pero que es inicio para nuevas investigaciones.

Las siguientes propuestas tienen la intención de contribuir efectivamente a la realización del propósito de este trabajo en la mencionada secundaria.

- **Premisas y**
❖ **recomendaciones.**

- **La autoestima del adolescente en el ámbito escolar, influye en su aprendizaje.**
- **Una baja autoestima genera un bajo desempeño en su aprendizaje; en contraparte;**
- **una alta autoestima genera un alto desempeño en su aprendizaje.**
- **Las influencias cognitivas en la autoestima repercuten en el autoconcepto del adolescente y su vida escolar, así pues, las causas de una autoestima baja, son multifactoriales, por lo que sugerimos y proponemos:**
 - ❖ **Un análisis exhaustivo de las características propias de la adolescencia, con intervención psicológica y el apoyo y la participación de un equipo inter y multidisciplinario.**

Los cambios físicos y cognitivos que se presentan en la etapa de la adolescencia, definen en el mismo adolescente, su etapa existencial y, de nueva cuenta, señalamos que;

- ❖ **la participación y apoyo de una psicología aplicada se hacen necesarios para intervenir en la mejora de esas etapas.**

Así mismo, y como justo complemento de lo planteado con anterioridad, nos permitimos asegurar que:

- ❖ **Se requiere la participación de los padres como mediadores de la etapa en la que se encuentra el hijo adolescente, y como sugerencia;**
- ❖ **la escuela deberá aportar la propuesta de capacitación adecuada a los padres de familia, tal propuestas sería la creación de una escuela para padres, en la que se especifique, y conozca la relación existente padre - hijo.**

El conocimiento de los aspectos trascendentes de la educación en los procesos y etapas de la vida, son también importantes y necesarios en la formación participativa como maestros en la escuela, así pues:

- ❖ **Los planes y propuestas de capacitación en la escuela deberán ser ininterrumpidos y avalados por un equipo inter y multidisciplinario, ya que;**
- **la relación maestro - alumno deberá ser cordial y participativa, y como los procesos de la educación no son reglas o códigos, esta relación no deberá ser impositiva.**

No se ignora que las medidas de orden numérico con el que se lleva a cabo una evaluación en el proceso educativo, son prácticamente observadas como si fuera “bajo lupa”, por el nivel y grado de crítica que implica; es por ello que;

- **el proceso de adquisición de aprendizaje en el adolescente deberá ser considerado como una de las atenciones especiales y, por tal razón, proponemos:**
- ❖ **Buscar alternativas de evaluación, con apoyo de cursos, talleres, y terapias grupales e individuales, que permitan identificar a los maestros, aquellos alumnos potenciales en el proceso educativo Vs. alumnos que impiden su potencialización en la educación por anteponer problemas del orden psicológico, y**
- ❖ **ya identificados estos alumnos, deberán ser canalizados con el psicólogo.**

En este sentido, una estrategia que complementa lo anterior sería considerar que:

- ❖ **La familia como sistema relacional, requiere ser partícipe de los cambios del adolescente; y con el apoyo de cada uno de los miembros de la familia, se logrará un cambio de mejora constante en**

el adolescente mismo; cambios de mejora que serán manifiestos en su proceso escolar.

Aunque el aprendizaje memorístico es necesario y fundamental en algunos casos:

- **Se requiere de un aprendizaje significativo, en el que;**
- ❖ **el maestro deberá utilizar una pedagogía que genere la comprensión del alumno acerca de lo que el maestro está pretendiendo enseñar en ese momento, y:**
- ❖ **Buscar apoyo psicológico para que el aprendizaje se convierta en comprensión y que ese aprendizaje se aprecie en la modificación aparentemente permanente en el adolescente y en su comportamiento.**

Los procesos de vida son diversos y significativos en la experiencia del alumno, al igual que los procesos de la educación. Ante tal circunstancia, existen alumnos que sobresalen en algunos casos con “altas calificaciones” muy a pesar de la nula relación familiar que tienen y poca o nula motivación por parte de la familia.

Sin embargo, queremos enfatizar que la motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje, es necesaria y;

- ❖ **Las estrategias motivacionales en la escuela deberán ser aplicadas como reconocimiento al alumno; independientemente del resultado de sus calificaciones; pero visualizando al adolescente como persona necesitada de elogio y motivación por parte de maestros, padres y familia.**
- ❖ **Estos procesos de motivación deberán tener apoyo del psicólogo para que la motivación aplicada hacia el adolescente no sea aplicada de manera fortuita, y si eficaz, para que el uso y aplicación de la motivación sea regulada y que no genere, en un futuro, motivación nula.**
- ❖ **No se requiere de un cubículo típico ni tradicional para que el ejercicio de la profesión del psicólogo esté presente en la escuela y en los procesos educativos.**

Esta recomendación se basa en la realidad escolar y el entorno escolar del adolescente. El adolescente se encuentra en aulas específicas, destinadas para tal fin en la escuela, por lo cual:

- ❖ **Se propone que el ejercicio profesional del psicólogo esté presente en el salón de clases, pero existen momentos en los que los adolescentes se encuentran dispersos y centrados en grupos.**
- **Es en esos lugares en la que la participación del psicólogo deberá estar presente, en esos momentos de vivencia y convivencia entre adolescentes, en los que se pueden detectar con la mera observación problemas de conducta, de autoestima, aprendizaje, en la relación familiar, de relación maestro - alumno. Y:**
- **La intervención del psicólogo deberá ser inminentemente aplicada en la mejora de la formación del adolescente.**

Una psicología con una caracterización del orden de su aplicación en la educación, puede romper esquemas tradicionales, usos y costumbres también tradicionales. Para ello:

- ❖ **Se requiere un perfil del psicólogo y una ética profesional en el orden educativo, en el que por medio de la participación del psicólogo, se rompa con tradicionalismos, Inactivismo, inercias conformistas y aprendizajes “burocratizados”, ante lo cual conviene que maestros, psicólogos y directivos:**
- ❖ **busquemos esquemas claros y precisos para promover el aprendizaje y la autoestima, mediante la aplicación de pruebas psicométricas, terapias, cursos, talleres, incluso visitas domiciliarias para aquellos alumnos que representen un llamado de Atención a las autoridades educativas por la problemática que afecte su desempeño.**

Y, al final, lo preocupante es este último párrafo; tradicionalismo, usos y costumbres, (que no son malos; pero tampoco buenos), o para que nos podamos explicar: para algunos son buenos y para otros son malos. Lo pertinente es que:

- **Debemos romper con creencias del orden del sentido común en referencia a la participación del psicólogo (también por tradicionalismo, usos y costumbres), y reconocer que:**
- **La formación e intervenciones del psicólogo tienen un único propósito: la conquista de espacios y actividades en los que predomine la salud mental.**

Como corolario de todas estas recomendaciones nos permitimos señalar, de la manera más enfática, que la dinámica de trabajo en la escuela exige de la participación inteligente, planeada, convencida, comprometida, creativa,

oportuna, coordinada, proactiva y decidida de todos los involucrados, esta será siempre la base de inicio, el punto de partida de las grandes pretensiones educativas; ideal, sueño, esperanza, deseo, utopía, que son la luz que guía el curso correcto de las acciones trascendentes.

Quede pues esta propuesta para ser retroalimentada por la práctica y por las reflexiones de todos los interesados, en el ánimo de hacer de la educación de la autoestima un espacio de colaboración y trabajo permanentes.

Finalmente, queremos señalar que toda esta investigación cobraría su verdadero significado al ser retomada, como una aportación que requiere del diseño de estrategias específicas de intervención, por las autoridades de la escuela secundaria “Leyes de Reforma” en la ciudad de Mazatlán, Sinaloa, esperando sean implementadas en el corto plazo, después de su análisis y discusión.

En este sentido, tanto el personal administrativo y docente, así como los padres de familia y el alumnado de la institución, tendrían que involucrarse en las actividades generales que a continuación se desglosan:

- **Cursos y talleres de Autoestima en el adolescente, dirigidos a docentes, ponderando su vínculo con el aprendizaje.**

Pretendiendo lograr el siguiente objetivo:

- **Analizar, vivenciar, intercambiar experiencias y diseñar estrategias de intervención acerca de la influencia que existe, como impulsores del conocimiento, para que motiven al adolescente a la adquisición y desarrollo de la autoestima.**
- **Cursos y talleres dirigidos a padres de familia, para que ponderen la Atención hacia sus hijos, punto de partida para generar y desarrollar autoestima en ellos.**

Pretendiendo lograr el siguiente objetivo:

- **Comprender, vivenciar, intercambiar experiencias y diseñar estrategias de intervención acerca de la importancia que reviste la atención de los cambios que se suscitan en su hijo adolescente, como transición en su desarrollo.**

- **Cursos y talleres para alumnos, trabajando el tema de Autoestima, en mí.**

Pretendiendo lograr el siguiente objetivo:

- **Reflexionar, vivenciar, intercambiar experiencias y diseñar estrategias de intervención acerca de la transición de los cambios que presentan; para que le permitan comprenderse e identificarse en su interacción con los demás.**

BIBLIOGRAFÍA

1. Ackerman, N. *Teoría y práctica de la terapia familiar*. (1970). Buenos Aires: Proteo.
2. Adler. A: *El conocimiento del hombre*.1927. Edit. Espasa - Calpe. Madrid.
3. Andolfi, Mauricio, *Terapia Familiar*, 2ª. ed. 1987, Edit. Paidós.
4. *Aprendizaje cooperativo en el aula?* 1996, Murcia: D.M.
5. Arieti. S: *La cognición en el psicoanálisis*. 1980 Edit. Paidós. Barcelona.
6. Baker, B.L. Y otros: *¿Cómo enseñar a mi hijo?* 1980. Madrid. Pablo del Río.
7. Bandura. A: *Pensamiento y acción*.1990. Edit. Martínez Roca. Barcelona.
8. Bandura. A: *Principles of behavior modification*. 1969 New York, Rinehart Winston, (traducción: Edit. Sigüeme. 1983).
9. Barón, Robert A, *Psicología*, 3a. ed., 1996, Edit. Prentice Hall.
10. Berk Laura, *Desarrollo del Niño y del Adolescente*, 2000, Edit. Prentice Hall.
11. Berk Laura, *Psicología del Desarrollo*, Edit. McGraw-Hill.
12. Berwart, Hernán; Zegers, Beatriz. *Psicología del adolescente*. 1980. Ediciones Nueva Universidad.
13. Blanco Regueira José, *Antología de Ética*, 2ª. ed. 1988, Universidad Autónoma del Estado de México, UAEM.
14. Boszormeny - Nagy, I. *Terapia familiar intensiva*. (1976). Edit. Trillas.
15. Bowen, M.L. *De la familia al individuo*. (1991). Edit. Paidós.
16. Branden, N. *¿Cómo mejorar la autoestima?* 1989. Editorial Paidós, Buenos Aires.
17. Carretero, M., Palacios, J. y Marchesi, *Cómo Educar la Autoestima*. 1995, Edit. CEAC. S.A.
18. Charles G. Morris, Albert A. Maisto, *Introducción a la Psicología*, 10a. ed. 2001, Pearson Education.
19. Chávez Calderón Pedro, *Ética*. 2ª. ed. 2002, Edit. Publicaciones Culturales.
20. *Código Ético del Psicólogo*, Sociedad Mexicana de Psicología, 2005, Edit. Trillas.
21. Coleman, L. *Psicología de la Adolescencia*. 1999, Edit. Morata.
22. Coopersmith, S. (1976). Estudio sobre la estimación propia. *Psicología Contemporánea*. Selections Scientifics American. Madrid. Blume.
23. Darley, Glucksberg, Kinchla, *Psicología*, 4ª. ed. 1990, Edit. Prentice Hall.
24. Del Rio Sánchez Carmen Guía de Ética Profesional en Psicología Clínica, 2005. Edit. Pirámide.
25. *Desarrollo Psicológico y Educación*. Vol. 3 Madrid: Alianza Psicología.
26. Díaz - Aguado, Mª. J. *Aprendizajes cooperativo y experiencias de responsabilidad en Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. 1996 Vol. 1. Fundamentación

- Psicopedagógica. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud.
27. Dulanto Gutiérrez Enrique, *El Adolescente*. Asociación Mexicana de Pediatría, 1998, Edit. McGraw-Hill. Interamericana.
 28. Echeita, G. Y Martín, E. *Interacción social y aprendizaje*, 1990, en A. Marchesi, C. Col y J. Palacios.
 29. Elkaim, M. *Si me amas no me ames*. (1990). Edit. Gedisa.
 30. Erdelyi . M. H: *Psicoanálisis. La psicología cognitiva de Freud*. 1987 Edit. Labor Universitaria.
 31. Erikson, E. *Infancia y sociedad*. Ediciones Hormé Buenos Aires 1976.
 32. Fernández, P. Y Melero, M. A. *La interacción social en contextos educativos*. 1995 Madrid: Siglo XXI de España Editores.
 33. Fierro Alfredo, *Manual de Psicología de la Personalidad*, 1996, Edit. Paidós.
 34. García Eduardo, *Ética*, 2ª. ed. 1966, Edit. Porrúa.
 35. Gardner. H., *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. 2ª. ed. 1995, Edit. Paidós.
 36. González A. T, *Aqué! Aspecto Oscuro Llamado Autoestima*. 1995, Edit. Addictus.
 37. González - Pienda, J. A., Núñez, J. C. y Valle., A. 1992, *Influencia de los Procesos de Comparación Interna/Externa Sobre la Formación del Autoconcepto y su Relación con el Rendimiento Académico.*, Revista de Psicología General y Aplicada. 45, 73 - 82.
 38. Grace J, Craig., *Desarrollo Psicológico*, 8ª. ed. 1997, Edit. Pearson Education.
 39. Gutiérrez Sáenz Raúl., *Introducción a la Ética*. Edit. Esfinge.
 40. Haberman, Balderas Margarita, *Comunicación, Ética y Política*, 1996, Edit. Tecnos.
 41. Hernán Nohl, *Introducción a la Ética*, 3ª. ed. 1975, Edit. Fondo de Cultura Económica.
 42. Hernández R, *Metodología de Investigación*. 4ª. ed. 2006 Edit. McGraw-Hill.
 43. Hernández Sampieri Roberto, Fernández collado, Carlos & Baptista Lucio Pilar, *Metodología de la Investigación*, 3ª. ed. 1991, Edit., McGraw-Hill.
 44. Hernández, R. *Metodología de la Investigación*. 2003. Cuba. Félix Varela.
 45. Huertas, J. A. *Motivación en el aula y Principios para la intervención motivacional en el aula*, 1996, Aique, Buenos Aires.
 46. Huertas, J. A. *Motivación en el aula y Principios para la intervención motivacional en el aula*” (1996), Buenos Aires.
 47. J.M. Brown, *Psicología Aplicada*, 1966, Edit. Paidós.
 48. L. Good Thomas, Brophy Jere, *Psicología Educativa Contemporánea*, 5a. ed., 1996. Edit. McGraw-Hill.
 49. Lansing, J.B. Y Heyns, R. *Motivación y Emoción*. 1959 McGraw-Hill.
 50. Mc Clelland, D y Atkinson J. *Estudios de la motivación humana*. 1989. España. NARCEA.
 51. Mc Clelland, D y Atkinson J. *Motivación y Emoción*. 1985. McGraw-Hill.
 52. Menéndez Aquiles, *Ética Profesional*. Edit. Herrero Hermanos.

53. N. Kerlinger, Fred, *Investigación del Comportamiento*, 3ª. ed. 1994, Edit. McGraw-Hill.
54. Navarro Góngora, J. *Técnicas y programas en Terapia Familiar*. (1992). Edit. Paidós.
55. Navarro Góngora, J. y Beyebach, M. *Avances en terapia familiar sistémica*. (1995). Edit. Paidós.
56. Palmero Francisco, *Psicología de la motivación y de la emoción* (Edit. McGraw-Hill).
57. Palmero, F.; Fernández-Abascal, E.G.; Martínez, F. y Chóliz, M. *Psicología de la Motivación y la Emoción*. 2002. Madrid: McGraw-Hill.
58. Papalia, D. Y Wendkos, S *Psicología*. 2003. McGraw-Hill.
59. Papalia, D. Y Wendkos, S. *Serie Psicología del Desarrollo Humano*. 1997. Volumen II. McGraw-Hill.
60. Piaget, Jean, *Psicología y Pedagogía*, 5ª. ed. 1981, Edit. Ariel.
61. Piaget. J: *La equilibración de las estructuras cognitivas*. 1978. Madrid. Edit. Siglo XXI.
62. Powell Marvin, *La Psicología de la Adolescencia*, 3a. ed. 1992, Edit. Fondo de Cultura Económica.
63. Ramírez, N, *¿Valgo o no Valgo? Autoestima y Rendimiento Escolar*. 2000, Edit. LOM.
64. Ribes Iñesta Emilio, *Psicología General*, Ed. Trillas.
65. Ribes Iñesta Emilio, *Psicología y Salud, Un Análisis Conceptual*, 1ª. ed., 2008, Edit. Trillas.
66. Rogers, C. *Psicoterapia y relaciones humanas*. 1967. Ediciones Araguara. España.
67. Rojas Soriano Raúl, *Guía Para Realizar Investigaciones Sociales*, 8a. ed. 1987, Edit. Plaza y Valdéz, PYV.
68. S. Felman Robert, *Introducción a la Psicología*, Edit. McGraw-Hill.
69. Salem, G. *Abordaje terapéutico de la familia*. (1990). Edit. Masson.
70. Satir, V. *Terapia familiar conjunta*. (1983). Edit. La Prensa Mexicana.
71. Serrano, J. y González - Herrero, E. *Cooperar para aprender. ¿Cómo implementar el aprendizaje?*.
72. Shaffer A. y Kipp K., *Psicología del Desarrollo, Infancia y Adolescencia*. 2007, Edit. Thompson.
73. Slavin, R. (...) *Aprendizaje cooperativo*, Buenos Aires: AIQUE.
74. Tapia Alonso, J. *Motivar para el aprendizaje*, 1997, Edebé, Barcelona.
75. Whittaker, C. & Bumberry, W.M. *Danzando con la familia*. (1988). Edit. Paidós.
76. Whittaker, C. *De la psique al sistema*. (1991). Edit. Amorrortu.
77. Whittaker, C. *Meditaciones nocturnas de un terapeuta familiar*. (1992). Edit. Paidós.
78. Whittaker, *Psicología*, 4ª. ed. 1985, Edit. Interamericana.
79. Wolfock, Anita E., *Psicología Educativa*, 6ª. ed., 1996, Edit. Prentice Hall.
80. Woulf. N: *La inclusión de la familia en el tratamiento del niño: un modelo para terapeutas racional-emotivos*. 1990 Manual de terapia racional - emotiva. Volumen 2. Edit. D. D. B. Bilbao.