



UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA IBEROAMERICANA



INCORPORADA A LA UNIVERSIDAD NACIONAL

AUTÓNOMA DE MÉXICO

CLAVE DE INCORPORACIÓN 8901-25

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

PRESENTA:

**“PROBLEMAS EDUCATIVOS EN ADOLESCENTES ANTE LA
MUERTE DE UN PROGENITOR.”**

TESINA

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

GENERACION:

2018-2022

GARCIA VILLAR LIZBETH GUADALUPE

MATRICULA:

417567916

DIRECTOR

JORGE NOÉ GÁMEZ MORA

Xalatlaco, Estado de México. A 16 de junio



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

INDICE

“PROBLEMAS EDUCATIVOS EN ADOLESCENTES ANTE LA MUERTE DE UN PROGENITOR.”	1
AGRADECIMIENTOS:	3
INTRODUCCIÓN:	4
JUSTIFICACIÓN:	7
CAPÍTULO I: ADOLESCENTES	8
1.1 CONCEPTO DE ADOLESCENCIA	8
1.2 CAMBIOS EN LA ETAPA DE LA ADOLESCENCIA	23
1.3 VIVENCIA EN LA ADOLESCENCIA	29
1.4 DESARROLLO EN ADOLESCENCIA	32
1.5 PUBERTAD Y ADOLESCENCIA	36
CAPÍTULO II: PROBLEMAS EDUCATIVOS EN LA ADOLESCENCIA	39
2.1 PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	39
2.2 AFECTACIONES EN LA EDUCACIÓN	50
2.3 APRENDIZAJE EN LA ADOLESCENCIA	54
2.4 PROBLEMAS QUE AFECTAN EL ENTORNO ESTUDIANTIL	56
2.5. PROBLEMAS DE LENGUAJE	57
CAPÍTULO III: MUERTE DE LOS PROGENITORES	61
3.1 PROGENITORES	61
3.2 MUERTE	63
3.3 MUERTE EN UN PROGENITOR	66
3.4 AFECTACIONES POR LA PÉRDIDA DE UN PROGENITOR	67
3.5 MUERTE DEFINIDA POR UN ADOLESCENTE	69
CONCLUSION	74
FUENTES CONSULTADAS	76
TALLER	79

AGRADECIMIENTOS:

A mis padres

“Ustedes han sido siempre el motor que impulsa mis sueños y esperanzas, quienes estuvieron siempre a mi lado en los días y noches más difíciles durante mis horas de estudio. Siempre han sido mis mejores guías de vida. Hoy cuando concluyo mis estudios, les dedico a ustedes este logro, como una meta más conquistada. Orgullosa de haberlos elegido como mis padres y que estén a mi lado en este momento tan importante.

Papá, gracias por tu apoyo, la orientación que me has dado, por iluminar mi camino
Gracias por ser quienes son y por creer en mí.

A mi tutor

Laura Susana Mendieta Acosta. Sin usted y sus virtudes, su paciencia y constancia este trabajo no lo hubiese logrado tan fácil. Sus consejos fueron siempre útiles cuando no salían de mi pensamiento las ideas para escribir lo que hoy he logrado. Usted formó parte importante de esta historia con sus aportes profesionales que la caracterizan. Muchas gracias por sus múltiples palabras de aliento, cuando más las necesite; por estar allí cuando mis horas de trabajo se hacían confusas. Gracias por sus orientaciones

A mis tías

Sus palabras fueron sabias, sus conocimientos rigurosos y precisos, a ustedes les debo mis conocimientos. Donde quiera que vaya, los llevaré conmigo en mí transitar profesional. Su semilla de conocimientos, germinó en el alma y el espíritu. Gracias por su paciencia, por compartir sus conocimientos de manera profesional e invaluable, por su dedicación perseverancia y tolerancia.

INTRODUCCIÓN.

El presente trabajo de tesina tiene como principal objetivo identificar, aplicando métodos cuantitativos, las principales variables que se han determinado, en el comportamiento del adolescente tras la muerte de un progenitor. Así mismo identifica aquellas relaciones entre estas mismas variables que se dan en la conducta del adolescente.

La adolescencia es la etapa quizás más crucial del ser humano, por la gran turbulencia de transformaciones físicas y psíquicas que ella implica. Es entonces, como un puente que enlaza la niñez a la adultez, un puente, cuya resistencia o firmeza dependerá en gran medida del entorno donde se ubique el individuo, siendo ese entorno en primera instancia conformado por la familia.

La importancia de estudiar este tema en particular radica en la obtención de información sobre las implicaciones y problemas que conlleva la pérdida de un progenitor en la adolescencia.

La adolescencia supone un periodo de cambio en el que las alteraciones de todo tipo, ya sean biológicas, cognitivas, sociales y/o del comportamiento aparecen con una mayor proporción, en comparación con aquellas que aparecen en otros niveles de edad. Todos estos cambios suponen, además, un ajuste emocional que no siempre se logra.

Para fines explicativos de la presente investigación, se estructuraron tres capítulos. En el primero, se identifica el problema central, sus objetivos y justificación de la investigación dando a conocer cada una de las definiciones y observaciones de la adolescencia desde distintos autores. El segundo se enfoca a los problemas educativos como conllevan una serie de comportamientos en el área educativa. El tercero está comprendido por cada una de las decisiones y entendimientos de la muerte de los progenitores, esta investigación da pauta para seguir teniendo una amplia información y enfoque para conocer e ampliar más el tema de la adolescencia.

DELIMITACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

Para A. Knobel la adolescencia es una etapa de la vida durante la cual el individuo busca establecer su identidad adulta, apoyándose en las primeras relaciones objétales-parentales internalizadas y verificando la realidad que el medio social le ofrece, mediante el uso de los elementos biofísicos en desarrollo a su disposición y a la vez tienden a la estabilidad de la personalidad en un plano genital, lo que es posible si se hace el duelo por la identidad infantil. (Knobel 1989).

Peter Bloss nos decía que en “La adolescencia es la suma total de todos los intentos para ajustarse a la etapa de la pubertad, al nuevo grupo de condiciones internas y externas –endógenas y exógenas- que confronta el individuo” (Bloss 1990).

En la adolescencia cuando la muerte de un progenitor llega produce diversos estados, emociones o sentimientos, tales como ansiedad, miedo o preocupación, estados que se consideran adaptativos dentro de un rango normal, y llevan a la persona a tener conductas muy variadas como evitar la muerte, aceptarla como parte integral de la vida, o incluso, verla como una alternativa si ésta se ha producido en una persona que ha tenido una vida llena de dolor.

La aparición de alteraciones psicológicas precoces en los niños siguiendo al fallecimiento de alguno de sus padres es muy frecuente, y entre estos problemas a corto plazo se han señalado en la literatura síntomas emocionales, tanto depresivos (llanto, tristeza, trastornos del sueño) como ansiosos (miedos, ansiedad de separación), alteraciones de conducta (inquietud, agresividad), problemas en el aprendizaje y rendimiento escolar, trastornos de eliminación y síntomas somáticos.

Enfatizando la teoría de Journey en la que habla en la actitud neurótica manifiesta que se puede tener un desajuste emocional pero no es visible y se puede narcotizar en él estudió. (Journey 1983)

En la autorrealización mencionada para un adolescente comienza desde el duelo o pérdida de un ser que sea cercano a él, Bucay refiere que es necesario pasar por ese proceso para tener una mejor autorrealización individual.

De acuerdo a la revista de psiquiatra el adolescente experimenta la etapa de negación seguida de un abandono de todas sus relaciones con el objeto, se lucha por recuperarlo, por evitar la disolución de la relación, pero una vez que se han agotado los recursos es importante que la persona abandone esta lucha.

Freud, decía que si no se abandona esa lucha se ingresaría ante una fijación al objeto perdido que pudiera durar toda la vida. Revisar el proceso de duelo de los adolescentes, puede explicar muchas de sus conductas durante esta etapa y de esta manera comprenderlos y saberlos acompañar durante los cambios que vayan experimentando ya sea como padres, maestros o profesionales de la salud mental.

En nuestra sociedad, la muerte no es un tema que se aborde desde el punto de vista educativo, formal o no formal. Incluso se puede afirmar que es uno de los asuntos más taburizados en nuestra sociedad. Paradójicamente, es una realidad absolutamente irremisible y, por el contrario, se obvia y rechaza psicológica y socialmente. La negatividad y el miedo bloquean un enfoque normalizado y relegamos un abordaje sano y preparatorio hasta que es ineludible por haberse producido el deceso de una persona cercana. Y en ese momento, inevitable, enfrentamos y manejamos la realidad estresante y dolorosa de la muerte y el duelo como buenamente somos capaces. (Enciclopedia de psicología 1991)

Tomando en cuenta que la Educación Emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral.

Se sabe que los adolescentes son un grupo prioritario para el desarrollo social, económico y político de cualquier país, se encuentran no solo en el umbral de su vida productiva; esta es la etapa en la cual definen su plan de vida y delinean la personalidad que propiciará su conducta y comportamiento en la vida adulta.

Ya que los adolescentes empiezan a tener más asimilación y conocimiento de la palabra muerte, llamada también pérdida de un ser querido ya sea (mama, papa),

comienzan a comprender que la pérdida es un proceso que se tiene que pasar, en este proceso se comienza a desplazar las conductas educativas dando a conocer ciertas anormalidades en la escuela y en su vida social.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son los problemas educativos que presentan los adolescentes ante la muerte de un progenitor?

JUSTIFICACIÓN.

En el presente trabajo se hablar en primera instancia de la situación que a través de la historia de vida se sabe que pasamos por pérdidas significativas; sin embargo, la pérdida de un ser querido en este caso el de un progenitor (madre o padre) que es la persona o ser que nos dio la vida, el cuidado y educación por más de 12 años resultaría una pérdida significativa que va a cambiar el contexto familiar, social, entre otros.

Un estudiante que pase una etapa de duelo, podría verse afectado anímicamente, produciéndose pérdidas de identidad, autoestima, siendo esto perjudicial para su interacción con sus compañeros, así como el rendimiento académico se vería mermado, siendo pertinente que docentes, padres, representantes, tengan conocimientos sobre el manejo asertivo del duelo en los estudiantes, con lo cual podrían contribuir en la aplicación de estrategias en favor de que el estudiante supere la etapa del duelo sin ver afectado en gran proporción su calidad educativa.

Dando énfasis en lo estipulado por Jorge Bucay él decía que para tener una autonomía se tenía que pasar por una pérdida, un desprendimiento ya que si se iba creando nuestra autonomía y auto dependencia.

OBJETIVO GENERAL

Analizar los problemas educativos en adolescentes ante la muerte de un progenitor.

CAPÍTULO I: ADOLESCENTES

1.1 Concepto de Adolescencia

La palabra adolescencia deriva del latín *adolescere*-crecer. Sin embargo, definir la fase de la vida que se extiende entre la infancia y la edad adulta ha planteado hace mucho tiempo un interrogante. A comienzos del siglo XX, G Stanley Hall definió vagamente la adolescencia como el período de desarrollo que va desde los 14 a los 24 años en su tratado sobre la adolescencia. (Pérez 2014)

Piaget:

La adolescencia es la fase de la vida que se extiende entre la niñez y la adultez, y su definición ha planteado desde hace tiempo una interrogante. La adolescencia abarca elementos de crecimiento biológico y grandes transiciones de roles sociales, ambos de los cuales han cambiado en el siglo pasado. La pubertad temprana ha acelerado el inicio de la adolescencia en casi todas las poblaciones, mientras que la comprensión del crecimiento continuo ha elevado su edad del punto final hasta los 20 años. Paralelamente, el tiempo retrasado de las transiciones de roles, incluida la finalización de la educación, el matrimonio y la paternidad, continúan cambiando las percepciones populares de cuando comienza la edad adulta.

Podría decirse que el período de transición de la infancia a la adultez ahora ocupa una mayor porción del curso de la vida que nunca antes en un momento en que las fuerzas sociales sin precedentes, incluyendo la comercialización y medios digitales, están afectando la salud y el bienestar en estos años. Una definición ampliada e inclusiva de la adolescencia es esencial para enmarcar las leyes, las políticas sociales y los sistemas de servicios de acuerdo con el desarrollo. Más bien de 10 a 19 años, una definición de 10-24 años corresponde más estrechamente al crecimiento adolescente y a los entendimientos popular de esta fase de la vida y facilitaría inversiones extendidas en una gama más amplia de configuraciones. (La psicología evolutiva de Jean Piaget, 1981).

Las reflexiones precedentes podrían hacer creer que el desarrollo mental finaliza a los once o doce años y que la adolescencia es, simplemente, una crisis pasajera que separa la infancia de la edad adulta, y que se debe a la pubertad. Evidentemente, la maduración del instinto sexual es indicada por desequilibrios momentáneos, que dan una coloración afectiva muy característica a todo este último período de la evolución psíquica. Pero estos hechos perfectamente conocidos, a los que ha convertido en banales una cierta literatura psicológica, están lejos de agotar el análisis de la adolescencia y, primordialmente, no representarían más que un papel totalmente secundario si el pensamiento y la afectividad característica de los adolescentes no les permitieran, precisamente, exagerar su importancia.

Así pues, lo que debemos describir aquí son las estructuras generales de estas formas finales de pensamiento y vida afectiva y no ciertas perturbaciones características. Por otra parte, si bien existe un desequilibrio provisional, no debe olvidarse que todos los pasos de una fase a otra son susceptibles de provocar tales oscilaciones temporales: en realidad, a pesar de las apariencias, las conquistas características de la adolescencia aseguran al pensamiento y a la efectividad un equilibrio superior al que existía durante la segunda infancia. En efecto, estas conquistas duplican sus poderes, lo que perturba tanto al pensamiento como a la afectividad, pero posteriormente los hace más fuertes.

Examinemos las cosas agrupándolas, para abreviar, únicamente en dos apartados: el pensamiento con sus nuevas operaciones y la afectividad, incluyendo el comportamiento social. El pensamiento y sus operaciones Comparado con un niño y un adolescente es un individuo que construye sistemas y teorías. (Piaget, 1981).

El niño no edifica sistemas, aun cuando posea sistemas inconscientes o preconscientes, pero en el sentido de que son informulables o informulados y que únicamente el observador exterior logra captar mientras que el propio niño no los reflexiona nunca.

Dicho de otra forma, el niño piensa concretamente, problema tras problema, a medida que la realidad se los propone y no relaciona las soluciones mediante

teorías generales que pondrían de relieve su principio. Al contrario, lo que resulta sorprendente en el adolescente es su interés "por todos los problemas inactuales, sin relación con las realidades vividas diariamente o que anticipan, con una desarmante candidez, situaciones futuras del mundo, que a menudo son quiméricas. Lo que resulta más sorprendente es su facilidad para elaborar teorías abstractas. Hay algunos que escriben y crean una filosofía, una política, una estética o lo que se quiera. Otros no escriben, pero hablan.

La mayoría de ellos incluso hablan muy poco de sus propias producciones y se limitan a rumiarlas de forma íntima y secreta. Pero todos ellos tienen teorías o sistemas que transforman el mundo de una u otra forma. Ahora bien, la desconexión de esta nueva forma de pensamiento, mediante ideas generales y construcciones abstractas, se efectúa en realidad de una forma más continua y menos brusca de lo que se cree, a partir del pensamiento concreto característico de la segunda infancia.

En realidad, debemos situar hacia los doce años el momento en que se produce este giro decisivo, después del cual el impulso se adquirirá paulatinamente hacia la reflexión libre y desligada de lo real. Hacia los once o los doce años, en efecto, se produce una transformación fundamental en el pensamiento del niño, que indica su final con relación a las operaciones construidas durante la segunda infancia: el paso del pensamiento concreto al pensamiento «formal» o, tal como se dice utilizando una expresión bárbara pero clara, «hipotético-deductivo». Hasta esa edad, las operaciones de la inteligencia infantil son únicamente «concretas», o sea, sólo se refieren a la realidad y, particularmente, a los objetos tangibles susceptibles de ser manipulados y sometidos a experiencias efectivas (Psicología evolutiva de Jean Piaget, 1981).

Cuando el pensamiento del niño se aleja de lo real ello se debe, simplemente, a que sustituye los objetos ausentes por su representación más o menos viva, pero esta representación va acompañada de una creencia y equivale a lo real. Por el contrario, sí se les pide a los sujetos que razonen sobre simples hipótesis, sobre un enunciado puramente verbal de los problemas, inmediatamente pierden pie y recaen de nuevo en la intuición prelógica de los pequeños. Por ejemplo, todos los

niños de nueve o diez años saben ordenar colores aún mejor que los mayores, pero fracasan totalmente al intentar resolver una cuestión como esta, incluso cuando es planteada por escrito: «Edith tiene los cabellos más oscuros que Lola. Edith es más clara que Susana, ¿cuál de las tres tiene los cabellos más oscuros?» La respuesta es, en general que al tener Edith y Lola un color más oscuro y al tenerlo más claro Edith y Susana la que los tiene más oscuros es Lola, Susana es la que los tiene más claros y Edith semi claros, semioscuros.

Así pues, en el plano verbal, no logran constituir más que una serie de parejas incoordinadas al igual que ocurre con los niños de cinco y seis años en las clasificaciones concretas.

A ello se debe, en particular, que tengan tantas dificultades para resolver en la escuela los problemas de aritmética que se refieren, sin embargo, a operaciones totalmente conocidas: si pueden manipular los objetos razonan sin ninguna dificultad, mientras que los mismos razonamientos, en apariencia, pero exigidos en el plano del lenguaje y de los enunciados verbales, constituyen, de hecho, otros razonamientos mucho más difíciles, debido a que están relacionados con simples hipótesis sin realidad efectiva.

Pero a partir de los once o los doce años el pensamiento formal se hace posible, justamente, o sea que las operaciones lógicas empiezan a ser traspuestas del plano de la manipulación concreta al de las meras ideas, expresadas en cualquier tipo de lenguaje (el lenguaje de las palabras o el de los símbolos matemáticos, etc.), pero sin el apoyo de la percepción, de la experiencia y ni siquiera de la creencia. Cuando se dice, en el ejemplo citado anteriormente, «Edith tiene los cabellos más oscuros que Lola, etc.» se plantea, en efecto, en abstracto a tres personajes ficticios, que para el pensamiento no son más que puras hipótesis, y es precisamente sobre estas hipótesis que se pide el razonamiento. (Piaget, 1981).

El pensamiento formal es, por tanto, «hipotético-deductivo», o sea, es capaz de deducir las conclusiones que deben extraerse de simples hipótesis y no únicamente de una observación real. Sus conclusiones son incluso válidas independientemente de su autenticidad y es por ello que esta forma de pensamiento representa una

dificultad y un esfuerzo mental mucho mayores que el pensamiento concreto. ¿Cuáles son, efectivamente, las condiciones de construcción del pensamiento formal? Para el niño se trata, ya no únicamente de aplicar operaciones a objetos o, dicho de otra forma, de efectuar mentalmente posibles acciones sobre estos objetos, sino de «reflexionar» estas operaciones independientemente de los objetos y sustituir a éstos por simples proposiciones. Esta «reflexión» es, por tanto, como un pensamiento en segundo grado: el pensamiento concreto es la representación de una acción posible y el pensamiento formal la representación de la presentación de acciones posibles. (Flavell, 1968).

Así pues, debe sorprendernos que el sistema de las operaciones concretas deba terminar, en el curso de los últimos años de la infancia, antes de que sea posible su reflexión en operaciones formales. En cuanto a estas operaciones formales no se trata de algo distinto a estas mismas operaciones, pero que están aplicadas a hipótesis o proposiciones: estas operaciones consisten en una «lógica de las proposiciones», por oposición a la de las relaciones, de las clases y de los números, pero el sistema de las «implicaciones» que regulan estas proposiciones no constituye más que la traducción abstracta de las operaciones concretas.

A los once o doce años, cuando se ha iniciado este pensamiento formal, es posible la construcción de sistemas que caracterizan a la adolescencia: las operaciones formales facilitan, efectivamente, al pensamiento un poder totalmente nuevo, que equivale a desligarlo y liberarlo de lo real para permitirle trazar a su antojo reflexiones y teorías. La inteligencia formal señala pues el despegue del pensamiento y no debe sorprendernos que éste use y abuse, para empezar, del imprevisto poder que se le ha concebido.

Esta es una de las novedades esenciales que opone la adolescencia a la infancia: la libre actividad de la reflexión espontánea. Pero según una ley, cuyas primeras manifestaciones hemos podido apreciar ya en el lactante y, posteriormente, en la primera infancia, todo nuevo poder de la vida mental empieza incorporándose al mundo en una asimilación egocéntrica, para encontrar a continuación el equilibrio componiéndose con una acomodación a lo real. Por tanto, existe un egocentrismo

intelectual de la adolescencia, comparable al egocentrismo del lactante que asimila el universo a su actividad corporal y al egocentrismo de la primera infancia que asimila las cosas al pensamiento naciente (juego simbólico, etc.). (Faroh 2007)

Esta última forma de egocentrismo se manifiesta mediante la 86 creencia en el infinito poder de la reflexión, como si el mundo debiera someterse a los sistemas y no los sistemas a la realidad. Esta es la edad metafísica por excelencia: el yo es lo suficientemente fuerte como para reconstruir el universo y lo suficientemente grande para incorporárselo.

Posteriormente, al igual que el egocentrismo sensorio-motor es reducido progresivamente por la organización de los esquemas de acción, y del mismo modo que el egocentrismo del pensamiento característico de la primera infancia analiza con el equilibrio de las operaciones concretas, de idéntica forma el egocentrismo metafísico de la adolescencia encuentra paulatinamente su corrección en una reconciliación entre el pensamiento formal y la realidad: el equilibrio se alcanza cuando la reflexión comprende que su función característica no es contradecir, sino preceder e interpretar a la experiencia. Y entonces este equilibrio es ampliamente superior al del pensamiento concreto puesto que, además del mundo real, engloba las construcciones indefinidas de la deducción racional y de la vida interior.

La afectividad de la personalidad en el mundo social de los adultos Con un perfecto paralelismo con la elaboración de operaciones formales y la finalización de las construcciones del pensamiento, la vida afectiva de la adolescencia se afirma mediante la doble conquista de la personalidad y de su inserción en la sociedad adulta. Los psicólogos acostumbran a distinguir el yo y la personalidad e incluso a oponerlos en uno u otro sentido.

El yo es un dato que si bien no es inmediato al menos es relativamente primitivo: en efecto, el yo es como el 87 centro de la actividad propia y se caracteriza precisamente por su egocentrismo, inconsciente o consciente. La personalidad resulta, al contrario, de la sumisión o, más bien, de la auto sumisión del yo a una disciplina cualquiera: se dirá, por ejemplo, de un hombre que posee una fuerte personalidad, no cuando lo refiere todo a su egoísmo y es incapaz de dominarse a

sí mismo, sino cuando encarna un ideal o defiende una causa con toda su actividad y voluntad. (Faroh, 2007)

Se ha llegado incluso a convertir la personalidad en un producto social, estando relacionada la persona con el papel (persona = máscara teatral) que representa en la sociedad. Y, efectivamente, la personalidad implica la cooperación: la autonomía de la persona se opone a veces a la anomía, o ausencia de reglas (el yo), y a la heteronomía, o sumisión a las coacciones impuestas por el exterior: en este sentido la persona es solidaria de las relaciones sociales que mantiene y promueve. La personalidad se inicia, pues, a partir de la infancia (de los ocho a los doce años), con la organización autónoma de las reglas, los valores y la afirmación de la voluntad como regulación y jerarquización moral de las tendencias. Pero la persona no se limita a estos únicos factores.

También incluye la subordinación a un sistema único que asimila el yo de forma sui generis: existe, por lo tanto, un sistema personal y en el doble sentido de lo particular a un individuo dado e implicado una coordinación autónoma. (Enciclopedia de psicología, 1891)

Pero este sistema personal no puede construirse precisamente más que al nivel mental de la adolescencia, puesto que este nivel supone la existencia del pensamiento formal y de las construcciones reflexivas a las que acabamos de referimos. Así pues, podríamos decir que hay personalidad a partir del momento en que se constituye un programa de vida (Lebensplan) que sea a la vez la fuente de disciplina para la voluntad e instrumento de cooperación; pero este plan de vida supone la intervención del pensamiento y de la reflexión libres, y a ello se debe que no se elabore más que cuando se cumplen determinadas condiciones intelectuales, como son precisamente el pensamiento formal o hipotético-deductivo. (Lebensplan, 2007).

Pero si la personalidad implica una especie de descentralización del yo que se integra en un programa de cooperación y se subordina a disciplinas autónomas y libremente construidas, está claro que entre los dos polos de la persona y del yo son posibles las oscilaciones a todos los niveles. De ello proviene, en particular, el

egocentrismo de la adolescencia, del que acabamos de ver su aspecto intelectual y cuyo aspecto afectivo es aún más conocido. El niño lo remite todo a sí mismo sin saberlo, sintiéndose inferior, sin embargo, a los adultos y niños mayores a los que imita: de esta forma se construye una especie de mundo aparte, a una escala inferior a la del mundo de los mayores.

El adolescente, al contrario, mediante su naciente personalidad, se sitúa como un igual de sus mayores, pero se siente distinto, diferente a ellos, debido a la nueva vida que se agita en él. Y entonces, tal como es debido, quiere superarlos y sorprenderlos transformando el mundo. Esto es lo que hace que los sistemas o planes de vida de los adolescentes estén llenos, simultáneamente, de sentimientos generosos, proyectos altruistas o fervor místico y de inquietantes megalomanías o un egocentrismo consciente.

Cuando llevó a cabo una discreta y anónima encuesta sobre los sueños nocturnos de los alumnos de una clase de quince años, un maestro francés encontró entre los niños más tímidos y serios a futuros mariscales de Francia o presidentes de la República, grandes hombres de todo tipo, algunos de los cuales veían ya su estatua en las plazas de Pans, o sea, resumiendo, a individuos que si hubieran pensado en voz alta habrían podido ser calificados como paranoicos.

La lectura de los diarios íntimos de algunos adolescentes muestra esta misma mezcla constante de entrega a la humanidad y de agudo egocentrismo; tanto si se trata de incomprendidos o de ansiosos convencidos de su fracaso, que ponen en entredicho teóricamente el valor mismo de la vida, o de espíritus activos convencidos de su genialidad, el fenómeno es el mismo tanto en lo negativo como en lo positivo. (Pans 2008).

La síntesis de estos proyectos de cooperación social y de esta valoración del yo que indican los desequilibrios de la personalidad naciente adquieren a menudo la forma de una especie de mesianismo: el adolescente se atribuye con toda modestia un papel esencial en la salvación de la humanidad y organiza su plan de vida en función de esta idea. Resulta interesante, a este respecto, notar las transformaciones del sentimiento religioso durante la adolescencia.

Tal como ha demostrado P. Bovet. la vida religiosa empieza durante la primera infancia, confundiéndose con el sentimiento filial: el niño atribuye espontáneamente a sus padres las diversas perfecciones de la divinidad, como por ejemplo la omnipotencia, la conciencia y la perfección moral.

Cuando el niño descubre poco a poco las imperfecciones reales del adulto entonces sublima sus sentimientos filiales para transferirlos a los seres sobrenaturales que le presenta la educación religiosa. Pero, aun cuando se observe excepcionalmente una vida mística activa hacia el final de la infancia, es generalmente durante la adolescencia cuando esta vida mística adquiere un valor real al integrarse en los sistemas de vida cuya función formadora acabamos de ver. Pero el sentimiento religioso del adolescente, por intenso que suela ser (a veces, también de forma negativa), se colorea a menudo de cerca o de lejos con la preocupación mesiánica a la que acabamos de referirnos. (Bovet 2004).

A veces el adolescente establece un pacto con su Dios, comprometiéndose a servirle siempre, pero pensando a 90 su vez representar, por este mismo hecho, un papel decisivo en la causa que quiere defender. En total, vemos cómo el adolescente lleva a cabo su inserción en la sociedad de los adultos: lo hace mediante proyectos, programas de vida, sistemas que a menudo son teóricos, planes de reformas sociales o políticas, etc. Resumiendo, lo hace mediante el pensamiento y podría casi decirse que, mediante la imaginación, debido a lo mucho que esta forma de pensamiento hipotético-deductivo se aleja a veces de lo real.

Así, cuando se reduce la adolescencia a la pubertad, como si el impulso del instinto de amar fuera el rasgo característico de este último período del desarrollo mental, no se toca más que uno de los aspectos de la renovación total que lo caracteriza. Ciertamente, el adolescente descubre, en un sentido, el amor. Pero no resulta sorprendente constatar que, incluso en el caso de que este amor encuentre un objeto vivo, en realidad se trate de una especie de proyección totalmente ideal en un ser real, y de ahí provienen las decepciones tan repentinas como sintomáticas de los flechazos.

El adolescente ama, en el vacío o de forma efectiva, pero siempre a través de una novela, y la construcción de esta novela posee tal vez un interés mayor que su materia instintiva. Sin duda, entre las jovencitas, el programa de vida está relacionado más estrechamente con las relaciones personales y su sistema hipotético deductivo adquiere, primordialmente, la forma de una jerarquía de valores afectivos más que de un sistema teórico. Pero se trata, en todos los casos, de un plan de vida que supera ampliamente a lo real, y si está referido primordialmente a las personas ello se debe a que la existencia a la cual prepara este plan está constituida, precisamente, más por sentimientos interindividuales concretos que por sentimiento generales.

En cuanto a la vida social del adolescente podemos encontrar en ella, al igual que en otros ámbitos, una fase 91 inicial de repliegue (la fase negativa de Ch. Bühler) y una fase positiva. Durante la primera fase. El adolescente parece a menudo totalmente asocial y casi insociable. Sin embargo, no hay nada más falso, puesto que el adolescente medita sin cesar en función de la sociedad. Pero la sociedad que le interesa es la que quiere reformar, despreciando o desinteresándose por la sociedad real, a la que condena. (Urquijo, 1997)

Además, la sociabilidad de la adolescencia se afirma, a menudo desde el principio, mediante la vida en común que llevan a cabo los jóvenes, e incluso es muy instructivo comparar estas sociedades de adolescentes con las infantiles. Éstas tienen como objetivo esencial el juego colectivo o, tal vez menos a menudo (pero esto es debido a la organización escolar que no sabe extraer de ellos el partido requerido), el trabajo concreto en común.

Las sociedades de adolescentes, al contrario, son primordialmente sociedades de discusión: tanto si son dos como varios los que están reunidos, el mundo es reconstruido en común, y principalmente se pierden en discursos sin fin para combatir el mundo real. A veces también se lleva a cabo una crítica mutua de las respectivas soluciones, pero existe un total acuerdo sobre la absoluta necesidad de promover reformas.

Después vienen las sociedades más amplias, como por ejemplo los movimientos juveniles, en los cuales se despliegan los intentos de reorganizaciones positivas y los entusiasmos colectivos. La auténtica adaptación a la sociedad se llevará a cabo, finalmente, de forma automática cuando el adolescente cambie su papel de reformador por el de realizador.

Al igual que la experiencia reconcilia el pensamiento formal con la realidad de las cosas, de idéntica forma el trabajo efectivo y seguido, a partir del momento en que es efectuado en una situación concreta y bien definida, hace que todos estos sueños se desvanezcan. Así pues, no deben inquietarnos las extravagancias y los desequilibrios de los mejores de entre todos los adolescentes. (Ortega 1993).

Aun cuando no sean suficientes los estudios especializados, el trabajo profesional, una vez superadas las últimas crisis de adaptación, restablece con toda seguridad el equilibrio e indica de esta forma, definitivamente, el acceso a la edad adulta. Pero se percibe, en general, al comparar la obra de los individuos con su antiguo comportamiento de adolescentes, que aquéllos que, entre los quince y los diecisiete años, no han construido nunca sistemas que inserten su programa de vida en un amplio sueño de reformas, o aquéllos que, al establecer su primer contacto con la vida material han sacrificado totalmente su quimérico ideal a sus nuevos intereses de adultos, no han sido los más productivos.

La metafísica de la adolescencia, así como sus pasiones y su megalomanía son, por tanto, auténticas preparaciones para la creación personal y el ejemplo del genio muestra que existe siempre una continuidad entre la formación de la personalidad, a partir de los doce años, y la obra posterior del hombre.

Este es, pues, el desarrollo mental. Podemos constatar, a modo de conclusión, la profunda unidad de los procesos que, partiendo de la construcción del universo práctico, debida a la inteligencia sensorio-motriz del lactante, desemboca en la reconstrucción del mundo mediante el pensamiento hipotético-deductivo, pasando por el conocimiento del universo concreto debido al sistema de las operaciones de la segunda infancia.

Hemos visto que estas sucesivas construcciones han consistido continuamente en descentrar el punto de vista inmediato y egocéntrico del principio para situarlo en una coordinación cada vez más amplia de relaciones y nociones, de tal forma que cada nueva agrupación terminal integra cada vez más la actividad propia, adaptándola a una actividad cada vez más extensa. Pero, paralelamente a esta elaboración intelectual, hemos visto cómo la afectividad se separaba paulatinamente del yo para someterse, merced a la reciprocidad y la coordinación de los valores, a las leyes de la cooperación.

Claro está, la afectividad constituye siempre el resorte de las acciones de las que resulta, en cada nuevo nivel, esta progresiva ascensión, puesto que es la afectividad la que asigna un valor a las actividades y regula la energía. Pero la afectividad no es nada sin la inteligencia, que le facilita sus medios y aclara sus objetivos. Atribuir las causas del desarrollo a grandes tendencias ancestrales es una idea ligeramente sumaria y mitológica, como si las actividades y el crecimiento biológico fueran de naturaleza extraña a la razón. En realidad, la tendencia más profunda de toda actividad humana es la marcha hacia el equilibrio, y la razón, que expresa las formas superiores de este equilibrio, reúne la inteligencia y la afectividad. (Ortega 1993).

La pubertad en Freud: la sexualidad en la obra de Freud. Las principales condiciones de la acusación de las neurosis: el carácter discontinuo de desarrollo sexual. El desarrollo de la sexualidad y la época de la pubertad. Las dos tareas que el joven debe resolver y los problemas que emergen a partir del encuentro con el sexo.

La adolescencia es la etapa comprendida entre los doce o trece años, la pubertad, hasta la adultez, tardía para Hall, entre los 22 y 25 años.

Hall describe a la adolescencia como un período de “tormenta e ímpetu”, términos extraídos de una etapa de la literatura alemana idealista, revolucionario, sentimental, apasionado y trágico. (Borrás, 2014)

La adolescencia corresponde a una época en que la humanidad se encontraba en un estado de transición turbulenta para Hall, la adolescencia es un segundo nacimiento porque es cuando aparecen las características esencialmente humanas.

El adolescente vive una vida emotiva fluctuante con tendencias contradictorias. Puede expresar mucha energía y actividad desmedida y alternativamente mostrarse indiferente y desganado. Pasar de la euforia a la depresión, de la vanidad a la timidez, del egoísmo al altruismo idealista. (Borrás, 2014)

Es una etapa de pureza y de tentación en que el adolescente desea la soledad, pero al mismo tiempo necesita integrar grupos y tener amistades, que suelen tener gran influencia sobre él. Puede ser dulce a veces y muy cruel otras, apático y entusiasta.

El adolescente desea encontrar ídolos, pero rechaza la autoridad en el final de la adolescencia se recapitula el comienzo de la civilización moderna, y allí termina el proceso evolutivo, llegando a la madurez.

Blos estudia a la adolescencia como un segundo proceso de individuación, continuando ideas de Mahler, la que plantea el primer proceso de individuación hacia los 3 años, con la separación del yo-no yo y el self del objeto (Mahler, 1968).

Esta segunda individuación es un proceso y es un logro, donde existe un colapso pasajero tendiente a una reconstitución final de funciones y organización yoica. La adolescencia permite, de esta manera, una regresión pulsional que es más que defensiva, adaptativa. Es a través de ella que se opera esta segunda oportunidad, para resolver situaciones abrumadoras de peligro que aún se mantienen desde la infancia (Blos, 1971).

Esta regresión está al servicio del desarrollo: se regresa a lo infantil con una dotación yoica con más recursos, más polifacética y estable de la que tenía el niño pequeño. De esta manera, y a diferencia del niño, el adolescente posee, junto al anhelo de gratificación pulsional y yoica, un Yo auto observador y ligado a la realidad que se mantiene intacto, lo que hace que pueda ir resolviendo de manera

reestructuran té los conflictos y fijaciones pendientes. Al garantizarse el mantenimiento de esta ligazón permanente con la realidad, se desvanece el peligro de hundimiento en una regresión patologizan té. (Blos, 1993).

La regresión al servicio del desarrollo complejiza en definitiva la capacidad de maduración yoica y el proceso de individuación no se altera aun cuando el impulso regresivo posea una fuerza fuera de lo común (Blos, 1972).

El cometido del Yo es antes que nada patentizar la capacidad de tolerar y sostener lo conflictivo, resolviendo todo aquello pendiente desde la niñez. Niñez que, como parte de un proceso irreversible, se debe “completar” y “cerrar”. Es por eso que el sentido de desarrollo implica que la adolescencia debe cumplir cabalmente el logro de esta segunda oportunidad de integración psíquica la adolescencia no puede constituir una etapa evolutiva inconclusa. Su final responde a la ley epigenética del desarrollo.

Como todos los otros períodos de la niñez, también la adolescencia pierde su impulso evolutivo, independientemente de que hayan sido cumplidas o no las tareas o desafíos propios de ella. El término de la adolescencia se produce en un momento biológico y culturalmente determinado, sea de manera normal o anormal. Parece ser una ley del desarrollo que los puntos de fijación de una etapa cualesquiera sean trasladados a la siguiente, manteniendo vivo de ese modo el empeño del Yo por armonizar las sensibilidades, vulnerabilidades e idealizaciones que conforman la esencia del self de cada individuo. En este sentido podemos decir, citando a Wordsworth que “el niño es el padre del hombre”. (Blos, 1981).

Esta segunda oportunidad, la segunda individuación, implica que para Blos en la adolescencia se completa lo que ya existió, pero de una “mejor” manera y desde un Yo maduro y libre de conflictos. Se puede de esta manera pasar del narcisismo primario (pre-edípico) dañino e indiferenciado, a aceptar la diferencia y los traumas residuales.

- Erickson

Estadio: identidad versus confusión de roles fidelidad y fe Adolescencia: de 12 a 20 años.

El período de la pubertad y de la adolescencia se inicia con la combinación del crecimiento rápido del cuerpo y de la madurez psicosexual, que despierta intereses por la sexualidad y formación de la identidad sexual. La integración psicosexual y psicosocial de esta etapa tiene la función de la formación de la identidad personal en los siguientes aspectos:

a) identidad psicosexual por el ejercicio del sentimiento de confianza y lealtad con quien pueda compartir amor, como compañeros de vida;

b) la identificación ideológica por la asunción de un conjunto de valores, que son expresados en un sistema ideológico o en un sistema político;

c) la identidad psicosocial por la inserción en movimientos o asociaciones de tipo social;

d) la identidad profesional por la selección de una profesión en la cual poder dedicar sus energías y capacidades de trabajo y crecer profesionalmente.

e) la identidad cultural y religiosa en la que se consolida su experiencia cultural y religiosa, además de fortalecer el sentido espiritual de la vida. La fuerza distónica es la confusión de identidad, de roles, la inseguridad y la incertidumbre en la formación de la identidad. (Santisteban, 2014).

La relación social significativa es la formación de grupo de iguales, por el cual el adolescente busca la sintonía e identificación afectiva, cognitiva y comportamental con aquellos con los cuales puede establecer relaciones auto definitorias; superar la confusión de roles; establecer relaciones de confianza, estabilidad y fidelidad;

consolidar las formas ideológicas o las doctrinas totalitarias y enfrentar la realidad de la industrialización y globalización. La fuerza específica que nace de la constancia en la construcción de la identidad es la fidelidad y la fe. La fidelidad es la solidificación y asunción de los contenidos y proceso de su identidad, una vez establecida como proyecto de vida, son resumidos en la frase: “Yo soy el que puedo creer fielmente.” un justo equilibrio -entre la formación de la identidad y la confusión- alimenta la búsqueda constante de nuevos estadios de perfeccionamiento del amor, de la profesión, de la cultura y de la fe. Este proceso puede extenderse a través del tiempo previsto. (Santisteban, 2014).

1.2 Cambios en la etapa de la adolescencia

A lo largo de la historia, diversos autores han denominado la adolescencia como: «tormenta hormonal, emocional y de estrés», ya que, en la pubertad hacen eclosión las hormonas gonadales, que originan cambios físicos y en la esfera emocional y psicosexual. En los últimos años, ha pasado de considerarse como un periodo temido (tormenta y estrés) a verse como una etapa de especiales oportunidades para el desarrollo evolutivo, entre las que se encuentra el establecimiento de una autonomía positiva. (Ortega 1993).

Es bien conocido que en la etapa de la adolescencia se vivencian una serie de cambios que en la mayoría de los casos implican ajustes en el entorno tanto familiar como social del adolescente que se está descubriendo. Los jóvenes en su nueva situación social, vinculado a las transformaciones internas y externas a los que están sometidos, suelen enfrentarse a múltiples retos, desafíos. También a obstáculos y complicaciones generadas, muchas veces, por los padres o representantes en general; dificultades que deben vencer para arribar a una adultez.

Características de la adolescencia. Etapas, objetivos, y mitos Hay una amplia variabilidad en cuanto al desarrollo biológico y psicosocial del adolescente. Existen muchos mitos sobre esta edad, que es preciso conocer para identificar lo que realmente es patológico y actuar lo antes posible. Ningún esquema del desarrollo puede describir adecuadamente a cada uno de los adolescentes, ya que estos no

forman un grupo homogéneo. Existe una amplia variabilidad en cuanto al desarrollo biológico y psicosocial. Además, los aspectos biológicos pueden influir en el desarrollo psicológico. Cuando el proceso de desarrollo está muy adelantado o retrasado respecto a sus compañeros, el adolescente tiene a menudo dificultades de adaptación y baja autoestima; por ejemplo, una chica de 11 años cuyo cuerpo está desarrollado como una de 15, o el chico de 14 años con un cuerpo como otro de 10 años. Cada adolescente responde a las situaciones de la vida de una forma personal y única, influido por los diferentes factores de riesgo y protección (resiliencia) presentes en su vida. (Ortega, 1993).

La adolescencia no es un proceso continuo, sincrónico y uniforme. Los distintos aspectos biológicos, intelectuales, emocionales o sociales pueden no llevar el mismo ritmo madurativo y ocurrir retrocesos o estancamientos, sobre todo en momentos de estrés.

Podemos esquematizar la adolescencia en tres etapas que se solapan entre sí:

- Adolescencia inicial. Abarca aproximadamente desde los 10 a los 13 años, y se caracteriza fundamentalmente por los cambios puberales.

- Adolescencia media. Comprende de los 14 a los 17 años y se caracteriza, sobre todo, por conflictos familiares, debido a la relevancia que adquiere el grupo; es en esta época, cuando pueden iniciarse con más probabilidad las conductas de riesgo.

- Adolescencia tardía. Abarca desde los 18 hasta los 21 años y se caracteriza por la reaceptación de los valores paternos y por la asunción de tareas y responsabilidades propias de la madurez. Durante esta época de la vida, se logra un importante crecimiento y desarrollo físico y se alcanzan los objetivos psicosociales necesarios en la evolución del joven a la edad adulta como son: lograr la independencia, aceptar su imagen corporal, establecer relaciones con los amigos y lograr su identidad. (Pérez, 1998).

Existen muchos mitos sobre la adolescencia, se dice que es un periodo de extrema inestabilidad y turbulencia emocional, de ruptura total con lo anterior, de pensamiento irracional, e incluso una etapa de «psicosis normal» y disarmonía

generacional. Hay que tener presente que la mayoría de los adolescentes superan esta fase sin problemas.

- “El desarrollo del adolescente normal es turbulento”. No hay ningún estudio que confirme dicha creencia. Está claramente demostrado que el 80% de los adolescentes no pasan por un periodo tumultuoso, se llevan bien con sus padres y familiares, les gusta estudiar y trabajar y se interesan por los valores sociales y culturales de su entorno.

- “La adolescencia es un periodo de gran emotividad descontrolada”. Los estudios no han mostrado diferencia alguna con la emotividad de los niños. Sí se detecta que, cuanto mayor es el adolescente más negativo es su estado de ánimo, lo que puede deberse a las obligaciones y responsabilidades escolares y laborales crecientes.

- “El pensamiento de los adolescentes es irracional e infantil”. Desde los trabajos de Piaget, sabemos que en la adolescencia se pasa del pensamiento concreto al pensamiento abstracto con proyección de futuro, característico de la madurez. Sobre PEDIATRÍA INTEGRAL 235 Desarrollo durante la adolescencia.

Aspectos físicos, psicológicos y sociales los 12 años se alcanza el desarrollo cognitivo con capacidad de pensar en abstracto, y a los 15-16 el desarrollo moral, el saber lo que está bien y mal. Gracias a los trabajos de Giedd (2004), se sabe que hasta los 25-30 años no se alcanza el desarrollo completo de los mecanismos neurofisiológicos de la corteza prefrontal, gracias a lo cual, se adquiere la capacidad para discernir lo que conviene hacer: la maduración definitiva. Eso explica la implicación del joven, hasta ese momento, en conductas de riesgo. (Pérez, 1998).

A diferencia del adulto, que tiene el lóbulo frontal totalmente desarrollado (conexión de la parte emocional con la racional, originando una respuesta adecuada), un adolescente puede dejarse llevar por el primer impulso emocional de ira (amígdala) ante un compañero que le insulta y empezar una pelea, o adoptar diferentes conductas de riesgo. En definitiva, esta etapa se caracteriza: por un desarrollo emocional progresivo, más que por una ruptura con lo anterior; por la

inestabilidad emocional, más que por un trastorno; y por la formación gradual de la identidad, más que por una crisis de incapacidad y armonía generacional. Si no se tiene en cuenta que estas creencias no son ciertas, se corre el riesgo de no identificar a tiempo lo que realmente es patológico, evitando el tratamiento adecuado lo antes posible.

Operacional formal (a partir de los 11-12 años), en la que los sujetos desarrollan la capacidad de abstracción y de hipotetizar aplicando principios más lógicos que en la etapa anterior. En el caso de la tarea del péndulo (ver actividades), los niños situados en la segunda etapa (Preoperatoria) suelen atribuir al impulso inicial la razón de la velocidad de oscilación del péndulo. En la tercera etapa (operacional concreta) los sujetos son capaces de ordenar las distintas posibilidades - longitud de la cuerda, peso, altura, etc.- pero no son capaces de establecer un control basado en la disociación de factores (variar un factor y dejar el resto inalterados) que les permita aislar el efecto de cada uno de ellos.

Por este motivo, tienden a concluir que todos ellos juegan un papel relevante en la solución del problema. Finalmente, durante el desarrollo de la cuarta etapa (operacional formal), los sujetos van siendo progresivamente capaces de imaginar previamente y llevar a cabo las diferentes posibles combinaciones y ensayos que requiere sacar conclusiones válidas a partir de la disociación de factores. Concluyen correctamente que el único factor decisivo para determinar la velocidad de oscilación del péndulo es la longitud de la cuerda. (Urquijo, 1997)

Junto con la capacidad para razonar de forma abstracta y lógica, los adolescentes son capaces de procesar mejor la información, a partir de capacidades crecientes relacionadas con la atención, la memoria y las estrategias para adquirir y manipular la información (estructuración significativa de los materiales para el recuerdo, por ejemplo). La acumulación de conocimientos que va aparejada al crecimiento en estas edades (a través de las experiencias educativas formales e informales) facilita asimismo la mejora de estas habilidades en el procesamiento de la información y de razonamiento; es el caso de las diferencias entre expertos y novatos en una tarea a la hora de afrontar la resolución de un problema.

Por último, los adolescentes desarrollan sustancialmente sus habilidades para pensar sobre el pensamiento (metacognición), que implica ser capaz de reflexionar sobre los propios procesos cognitivos y desplegar un control sobre su ejecución: saber por qué una determinada estrategia para resolver una tarea no funciona y seleccionar otra diferente. En conjunto, estas tendencias evolutivas en el ámbito del desarrollo cognitivo en la adolescencia tienen importantes repercusiones sobre el aprendizaje escolar.

Así, Limón y Carretero sintetizan cuatro tipos de habilidades a desarrollar en el curso de la enseñanza obligatoria y que deberían concretarse en programas de instrucción con actividades específicas en cada materia o asignatura: a) Habilidades de razonamiento: razonamiento inductivo, deductivo y analógico, junto con la capacidad de argumentación. b) Habilidades de resolución de problemas: selección de información relevante, identificación de objetivos, planificación y elección de la estrategia óptima, toma de decisiones, ejecución de la estrategia y evaluación. c) Estrategias de aprendizaje: técnicas y hábitos de estudio y aspectos estratégicos implicados. d) Habilidades metacognitivas: Conocimiento sobre los propios procesos de pensamiento (conciencia de sus propias habilidades, capacidades...). Las habilidades metacognitivas implican procesos de planificación, evaluación, organización, monitorización y autorregulación. (Limon y Carretero, 1995)

- **El pensamiento formal**

Lo real es concebido como un subconjunto de lo posible: los adolescentes pasan a ser capaces de razonar sobre las distintas posibilidades de una situación, aunque no tengan una existencia real y concreta. Son proclives por tanto a interrogar a la realidad, imaginando otras situaciones posibles a la presente y conjeturando sobre las consecuencias derivadas de esas otras posibilidades. Esta característica se puede interpretar a menudo como una actitud insidiosa y molesta a ojos del adulto, más interesado en asentar normas y conocimientos ante los adolescentes. (Serrano, 1998)

Razonamiento hipotético-deductivo: las conjeturas que el adolescente realiza a partir de imaginar realidades alternativas son estructuradas en forma de hipótesis

que hay que verificar, siguiendo una lógica deductiva y controlando las distintas variables en juego a través de una lógica combinatoria. Típicamente, en un juego como el de los barquitos se puede apreciar esta característica por la forma sistemática y planificada en que los adolescentes eligen sus disparos, realizando deducciones generales que acotan cada vez más las diferentes posibilidades. c) Pensamiento proposicional: los adolescentes son capaces de abordar las relaciones lógicas que se establecen entre enunciados o proposiciones, manifestadas bien a través de un lenguaje verbal, lógico o matemático.

Estas relaciones lógicas entre proposiciones pueden ser de negación, inversión, equivalencia, exclusión, disyunción, implicación, etc., hasta un total de 16 posibles combinaciones proposicionales. El razonamiento se independiza entonces de los datos de la realidad, de los datos empíricos y pasa a depender de una lógica formal. El desarrollo de estas nuevas capacidades funcionales guarda una relación estrecha con la capacidad del sujeto para sustentar verbalmente su pensamiento sobre lo posible. Dicho de otro modo: lo posible, lo imaginario, lo hipotético, sólo existe en el pensamiento. (Serrano, 1998)

Y para operar sobre este pensamiento es necesario verbalizarlo. Lo distintivo del pensamiento formal respecto a la etapa anterior de las operaciones concretas sería la utilización coordinada de estas características antes mencionadas. Así, los sujetos pasarían por una subetapa inicial de adquisición parcial y progresiva de estas habilidades que abarcaría el periodo de los 11-15 años para pasar después a un periodo de consolidación entre los 15-20 años. Sin embargo, no todos los individuos adquieren globalmente este tipo de pensamiento, puesto que su adquisición y su consolidación posterior requiere de una ejercitación de estas competencias, bien a través inicialmente de las experiencias educativas propias de la secundaria y posteriores etapas educativas o bien a través del ejercicio profesional. De ahí la importancia de que la educación secundaria sirva como cauce para su desarrollo.

El psicólogo y psicoanalista Erik Erikson considera que “la adolescencia es definida como el periodo en el que se produce la búsqueda de la identidad que

define al individuo para toda su vida adulta”. Según su teoría del desarrollo de la personalidad, denominada “Teoría Psicosocial”, en la adolescencia se da una crisis de identidad. Erikson distingue tres formas de configuración de la identidad en la adolescencia. Estas tres formas son la difusión de la identidad, por la cual abandonan rasgos característicos de su forma de ser; la confusión de identidad, por la cual se sumergen en un aislamiento; y la identidad negativa, que se representa mediante comportamientos hostiles. (Erickson, 1968).

Los individuos en la etapa de la pubertad deben emprender una búsqueda para reflexionar y encontrarse a ellos mismos. De esta manera Alicia sigue al conejo blanco y cae por la madriguera. La madriguera es un símbolo que representa entrar en “ella misma” o en otras palabras, entrar dentro de su inconsciente. Dentro de su inconsciente, Alicia encuentra muchas puertas que debe abrir. Para poder abrir las puertas necesita cambiar de tamaño. El hecho de tener que cambiar varias veces de estatura simboliza los cambios que ocurren en la pubertad.

Según Freud (citado por R. E. Grinder), el adolescente es más idealista, generoso, amante del arte y altruista que lo que será jamás en lo adelante, pero a la vez es egocéntrico y calculador. (Grinder, 1997)

1.3 Vivencia en la adolescencia

La sexualidad la sentimos, la experimentamos e influye en nuestra relación con las otras personas a lo largo de la vida. La vivencia particular que cada quien tiene de la sexualidad incidirá de manera importante en su crecimiento como persona, e influirá en el equilibrio psicológico, afectivo y emocional. Todos sabemos qué es la sexualidad, reflexionamos con frecuencia sobre ella, aunque nos suele resultar difícil definirla. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2006) define la sexualidad como “un aspecto central del ser humano a lo largo de su vida y engloba el sexo, la identidad de género y los roles, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción. (Pérez, 2006)

La sexualidad se vive y se expresa en pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, roles y relaciones. Aunque la

sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no todas ellas se experimentan o se expresan siempre. La sexualidad está influenciada por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales”. En este sentido, es importante remarcar que la sexualidad va más allá de la genitalidad y las relaciones sexuales coitales, y está presente de un modo u otro en nuestro proceso de aprendizaje y socialización, claramente influido por las experiencias que hemos ido interiorizando durante el crecimiento.

A lo largo de la infancia y la adolescencia se van adquiriendo de manera progresiva conocimientos, se desarrollan modelos, valores, actitudes y habilidades relacionados con la sexualidad a partir de una gran cantidad de fuentes de información del entorno más cercano (familia, escuela, amigos...), de la sociedad y la cultura en que se vive. Por tanto, las personas llenamos de contenido nuestra manera de entender y compartir la sexualidad gradualmente; y la educación sexual que hemos ido recibiendo de manera informal desde nuestro entorno tendrá una influencia decisiva en cómo se vivirán y compartirán las relaciones sexuales posteriores. Este hecho nos puede hacer pensar que ya desde los ámbitos de educación informal se proporciona a los/as niños/as y adolescentes formación suficiente en sexualidad. (Pérez, 2006)

Pero el papel de los/as profesionales (salud, educación, ocio, etc.) que trabajamos en contacto directo o indirecto con ellos/as es también muy importante y completa esta tarea educativa en sexualidad. Los/as jóvenes necesitan recibir afecto, reconocimiento y apoyo desde su entorno social inmediato en el proceso de desarrollo de su identidad sexual; pero también necesitan adquirir conocimientos específicos, actitudes y habilidades en sexualidad, y es en estos aspectos en los que los/as profesionales les podemos ayudar.

La sexualidad, especialmente en la adolescencia, implica una gran variedad de sentimientos, emociones y sensaciones. Es en este momento del ciclo vital en el que esta se expresa con todo su potencial y aparece el deseo de compartirla, de experimentar todo aquello que se está descubriendo; al tiempo que surgen dudas y

miedos ante esa sexualidad que aflora, pero que todavía no se conoce bien. A lo largo de la adolescencia se dan importantes cambios tanto a nivel físico como psicológico y social, de una manera discontinua y asincrónica. (Coon, 1968)

Este hecho hace que con frecuencia encontremos adolescentes con cuerpos físicamente preparados para iniciar las relaciones sexuales compartidas, cuando todavía no han alcanzado la madurez psicológica suficiente que permita poder controlar y gestionar las posibles situaciones de riesgo o las consecuencias que se pueden derivar de esas relaciones sexuales. Por otro lado, durante la adolescencia puede haber conductas de riesgo de tipo reactivo en la vivencia y expresión de la sexualidad, siendo estas conductas manifestaciones, más o menos oportunas, del camino hacia la autonomía y la independencia.

Los/as adolescentes necesitan explorar los límites, cuestionar las normas, hacer frente a sus dudas y emociones, desafiar las potencialidades de su propio cuerpo y establecer nuevas formas de relación con los demás. El sentimiento de invulnerabilidad y la necesidad de demostrarse a uno/a mismo/a y a los/as demás la capacidad de desafío ante la norma también estarán presentes en la sexualidad adolescente.

En los últimos años profesionales de diferentes ámbitos en contacto directo con adolescentes y jóvenes (educación, salud, ocio...) hablan de un ligero descenso en la edad de inicio de las relaciones sexuales compartidas. También diferentes estudios ponen de manifiesto esta realidad. El último Informe de la Juventud en España (INJUVE, 2012), realizado a partir de una muestra de 5000 jóvenes de 15 a 29 años de diferentes comunidades autónomas españolas, manifiesta que “la experiencia sexual de los jóvenes sigue creciendo paulatinamente en términos porcentuales. Una gran mayoría del colectivo ha tenido relaciones sexuales del tipo que sea (88,4 %). Aunque la edad media de la primera relación sexual no ha variado casi, y se sitúa alrededor de los 17 años, sí se observa un ligero descenso desde el 2004. (Coon, 1968)

El porcentaje de jóvenes que han tenido su primera relación sexual antes de los 15 años ha pasado del 5 % en 2004 al 12 % en 2012, a la vez que desciende la proporción en el intervalo de los 16 a los 18 años”

1.4 Desarrollo en adolescencia

La adolescencia constituye un período especial del desarrollo, del crecimiento y en la vida de cada individuo. Es una fase de transición entre un estadio, el infantil, para culminar en el adulto. Se trata de una etapa de elaboración de la identidad definitiva de cada sujeto que se plasmará en su individuación adulta. Todo ello supone un trabajo mental gradual, lento y lleno de dificultades que hacen de la adolescencia un episodio del que casi todo el mundo se avergüenza, se relega al olvido y que como dice J. Marías con facilidad o esfuerzo se confina... a la esfera de los malos sueños, o de lo que no ha existido. (Lozano, 2014)

Esta labor se manifestará en un conjunto de complejos sintomáticos que resumen las luchas y en ocasiones violentos esfuerzos por resolver los retos que plantea el crecimiento y poder alcanzar el estadio adulto. Es lo que se ha venido en llamar el Síndrome Normal de la Adolescencia o la Crisis de la Adolescencia. En la adolescencia se despliegan un conjunto de cambios corporales que incluyen desde el crecimiento físico hasta los neuroendocrinos que ponen en marcha unas modificaciones corporales que culminarán en la consolidación de un cuerpo adulto y facilitarán la aparición de los caracteres sexuales secundarios, diferenciados en el varón y en la mujer.

Aparecen por primera vez manifestaciones de la capacidad genésica y reproductiva con la menstruación y la primera emisión seminal. Estos cambios se acompañan también por el desarrollo de los deseos y las pulsiones sexuales, con una intensidad que desconocía hasta ese momento y que constituyen uno de los elementos más difíciles de asimilar emocionalmente. Este conjunto de cambios físicos recibe la denominación desde la perspectiva biológica de pubertad. Igualmente cambia la ubicación social del adolescente que pasa de la infancia como etapa bien determinada del ciclo de la vida a una nueva, aunque poco definida y de

límites cada vez menos precisos y variables según el contexto cultural. Esta nueva etapa social es transitoria y no tiene la delimitación tan clara como la pueden tener otras. Estos cambios dan lugar a la calificación desde la perspectiva social y antropológica del adolescente como joven, adquiriendo así un nuevo status social. Este concepto de juventud hace referencia a un criterio cronológico en el desarrollo vital y remite a la idea de nuevo y a la vez de inexperto e inmaduro, de algo que requiere tiempo para acabar su proceso de maduración.

El adolescente que no ha logrado la mayoría de edad legal es calificado judicialmente como menor, con unos derechos específicos, así como de unas determinadas responsabilidades penales que han recibido la denominación de Derecho del menor. Este período de la vida se puede y se aborda desde diversas perspectivas dependiendo del vértice desde el que se lo contemple.

El concepto de adolescencia es más abarcativo e incluye a todos ellos: el psicológico, el biológico, el sociológico, el antropológico y el judicial, porque se trata de un proceso de cambio que incluye la mente, el cuerpo y todo el complejo entramado de relaciones con su medio social y en su calidad de ciudadano de la comunidad donde vive. Crecimiento y comportamiento en la adolescencia ORIGINALS Y REVISIONES Varían en cada sociedad y en cada etapa histórica las circunstancias y avatares de lo que hemos venido en llamar adolescencia. Incluso una misma sociedad puede tener criterios diferentes según los conceptos de referencia. (Lozano, 2014)

Hay sociedades o comunidades donde se facilita el tránsito adolescente mediante ritos de iniciación cuya superación supone la consideración de adulto, al igual que en los propios grupos adolescentes podemos encontrar con relativa frecuencia la exigencia de cumplimiento de unos ritos o pruebas para la admisión de un nuevo miembro. Estos ritos y pruebas son unas medidas que el adolescente tiene que superar para ser considerado adulto y admitido entre sus congéneres adultos. La dureza e incluso la crueldad de algunas de esas pruebas nos dan una idea de las dificultades que siente el adolescente que tiene que superar para alcanzar la madurez. El adolescente sabe en estos casos a lo que atenerse, frente

a la indefinición y dudas sobre lo que se le está solicitando como ocurre en la mayoría de las sociedades de ámbito occidental.

Estas pruebas de iniciación dejan claro lo que se espera de él. El adolescente deja de ser un niño, pero a la vez esos cambios no se concretan, no están estipulados o no están claros. Se le pide que se comporte como un adulto, aunque aún no se le reconoce esa cualidad. Se le deja en tierra de nadie, no es un niño y ha de comportarse como un adulto, aunque no se le considere como tal aún.

Entre nosotros este tránsito se produce de forma borrosa, con una amplia gama de variaciones y a lo largo de un período más prolongado de tiempo en los cuales el adolescente se encuentra atemorizado a quedar descolgado de los procesos de desarrollo y crecimiento como un nuevo Moisés que contempla la posibilidad de no entrar en la tierra prometida de ser un adulto y considerado como tal por los demás, o como el cojito del cuento del flautista de Hamelin. (Hernández, 1998)

En las sociedades occidentales podemos encontrar diversos criterios que establecen umbrales diferentes para la entrada en la vida adulta. En los Estados Unidos recientemente hemos podido comprobar que al adolescente se le encuentra maduro para ser juzgado como un adulto por actos delictivos que haya cometido en este período de tiempo y sin embargo esta edad penal puede ser totalmente diferente de la edad para votar, o la edad en la que se considera útil su aportación al mundo laboral en la explotación infantil o la edad en la que se le considera apto para matar o morir en las sucesivas guerras que asolan a gran número de países en calidad de niño-soldado.

Globalmente podemos considerar que los límites de lo que consideramos como adolescencia se han visto ampliados tanto en la edad de inicio como en su terminación. La inclusión de los estudios de E.S.O. en el ámbito de los Institutos ha acelerado la entrada en la adolescencia al aproximar a los niños de 1º de ESO a compañeros ya adolescentes.

Las dificultades y trabas sociales que obstaculizan el desarrollo y elaboración de la Crisis de la Adolescencia, así como el aprovechamiento consumista de los

jóvenes, entre otros factores, ha tenido como consecuencia la prolongación de la adolescencia, llegando en ocasiones a superar la veintena de años. 3119 (60) Crecimiento y comportamiento en la adolescencia ORIGINALES Y REVISIONES Lo que caracteriza a la adolescencia en resumidas cuentas es la simultaneidad de funcionamientos infantiles y adultos en su mundo interno, presentándose un gradiente según la edad del adolescente.

En su inicio encontraremos más manifestaciones de su funcionamiento infantil y tentativas del adulto hasta que a medida que va transcurriendo el tiempo irán predominado los comportamientos adultos sobre los infantiles. Esta simultaneidad es lo que da esta impronta característica a la adolescencia que se expresará en la Crisis de la Adolescencia, donde nos podemos encontrar a adolescentes con una amplia gama de conductas y comportamientos tanto infantiles como adultos simultáneamente y sin diferenciar o discriminar y que en ocasiones ni siquiera los adultos pueden diferenciar dando lugar a las confusiones en el diálogo con los adolescentes. (Hernández, 1998)

La adolescencia sería la etapa de la vida que, por sus características de crisis del desarrollo, presenta un potencial mayor de trastornos en múltiples áreas, que la hacen susceptible de manifestaciones patológicas. Resulta de interés considerar la adolescencia como un período en que el adolescente se encuentra sometido a enormes presiones, tanto internas como externas. El adolescente para alcanzar la etapa adulta tiene que hacer frente a una laboriosa elaboración psíquica de suma trascendencia para su vida futura. Entre los factores comunes a todos los adolescentes, que ejercen un efecto especial sobre su conducta y comportamiento destacaríamos tres:

- Sus relaciones con sus padres: supone su capacidad de ir cambiando de un estadio de dependencia emocional infantil a uno de mayor independencia afectiva, en el que el adolescente adquiere conciencia de que sus pensamientos y sentimientos son propios, no dependiendo totalmente de como pudieran influir, condicionar o reaccionar sus padres. Adquieren conciencia de tener una vida íntima propia que procuran mantener alejada

de los ojos de los adultos, una vida que buscan que sea secreta y propia. Esto es fuente de enriquecimientos lingüísticos ya que es la forma de crear un código de comunicación entre ellos que sea diferente e ininteligible para los adultos.

- Sus relaciones con sus amigos: donde se muestra su capacidad para encontrar y escoger a otros adolescentes, que aumenta, en grupo, sus esfuerzos y deseos de hacerse adulto. Un grupo donde ensayar a través de las múltiples identificaciones proyectivas en sus miembros, su identidad y sus nuevas capacidades.
- La visión que tiene el adolescente de sí mismo como persona: si se ve o no como una persona físicamente madura, que incluye su capacidad para cambiar su visión de su self, pasando de un self dependiente de los cuidados paternos a un self en el que se siente dueño de un cuerpo masculino o femenino. Su visión de sí mismo como persona le tiene que llevar a la exploración del mundo externo, donde ensayar y probar las nuevas posibilidades adquiridas, donde aparecen nuevos intereses y preocupaciones. Es la proyección en el mundo exterior de la transformación que está viviendo, con el consiguiente cambio en sus relaciones sociales. (Moreno, 1876).

1.5 Pubertad y adolescencia

El término pubertad proviene del latín “pubere” que significa pubis con vello. Es un proceso biológico en el que se produce el desarrollo de los caracteres sexuales secundarios, la maduración completa de las gónadas y glándulas suprarrenales, así como la adquisición del pico de masa ósea, grasa y muscular y se logra la talla adulta.

La definición de pubertad obedece a criterios estadísticos, es decir, si la aparición de los caracteres sexuales secundarios se encuentra dentro del intervalo de ± 2.5 DE (desviación estándar) para sexo y población de referencia. Se considera inicio

pubertal normal a la aparición de telarquia entre los 8-13 años en las niñas y el aumento del tamaño testicular entre los 9-14 años en los niños. (Pardo, 1987).

Adolescencia procede de la palabra latina “adolescere”, del verbo adolecer y en castellano tiene dos significados: tener cierta imperfección o defecto y también crecimiento y maduración. Es el periodo de tránsito entre la infancia y la edad adulta. Se acompaña de intensos cambios físicos, psicológicos, emocionales y sociales; se inicia con la pubertad (aspecto puramente orgánico), terminando alrededor de la segunda década de la vida, cuando se completa el crecimiento y desarrollo físico y la maduración psicosocial.

La OMS considera adolescencia entre los 10 y 19 años y juventud al periodo entre los 19 y 25 años de edad. La SAHM (Sociedad Americana de Salud y Medicina de la Adolescencia) la sitúa entre los 10-21 años. Distinguiendo 3 fases que se solapan entre sí: adolescencia inicial (10-14 años), media (15-17 años) y tardía (18-21 años).

Los adolescentes no forman un grupo homogéneo, existe una amplia variabilidad en los diferentes aspectos de su desarrollo; además los aspectos biológicos pueden influir en el desarrollo psicológico. Cuando el proceso de desarrollo está muy adelantado o retrasado respecto a sus compañeros, el adolescente tiene a menudo dificultades de adaptación y baja autoestima; por ejemplo, una chica de 11 años cuyo cuerpo está desarrollado como una de 15, o el chico de 14 años con un cuerpo como otro de 10 años.

Por otro lado, la adolescencia no es un proceso continuo y uniforme; los distintos aspectos biológicos, intelectuales, emocionales o sociales pueden no llevar el mismo ritmo madurativo y ocurrir retrocesos o estancamientos, sobre todo en momentos de estrés. Aunque este período puede ser muy tormentoso, la mayoría de los jóvenes y sus padres lo superan sin excesivos problemas. (Pardo, 1987).

Fisiología de la pubertad El inicio de la pubertad es el resultado de la interacción de variables genéticas (70-80%) y factores reguladores -señales endógenas y ambientales- (20-30%): alimentación, disruptores endocrinos, ciclos luz-oscuridad,

lugar geográfico, estímulos psíquicos y sociales. Los cambios hormonales son debidos a la interacción entre el sistema nervioso central (SNC), hipotálamo, hipófisis, gónadas y suprarrenales. (Hernández, 1985).

CAPÍTULO II: PROBLEMAS EDUCATIVOS EN LA ADOLESCENCIA

2.1 Problemas de Aprendizaje.

Los problemas de aprendizaje se refiere a trastornos que afectan la capacidad de aprender tanto en adultos como en niños. Estos no están relacionados con la inteligencia del ser humano. Sus causas reales radican en algunas estructuras del cerebro y de cómo procesa la información recibida. Pero esto no significa que no tenga solución. (García, 2016)

Kirk y Bateman (1962/73) fueron los primeros autores en utilizar el término “learning disabilities” (dificultades de aprendizaje) en relación al desorden o retraso causado en uno o más de los procesos de habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética u otras materias escolares.

Los problemas que afectan a la educación básica, ya que la importancia de la misma (por su alcance demográfico y por sus múltiples repercusiones en los demás niveles del sistema escolar) está fuera de duda. Esos problemas son:

- a) El hecho de que el aprovechamiento escolar que en general obtienen los estudiantes inscritos en la educación primaria y secundaria es insuficiente para que el sistema educativo desempeñe adecuadamente las funciones que le corresponden en la sociedad contemporánea (v.gr. formación valoral, comportamiento ciudadano, productividad, movilidad social intergeneracional, etc.).
- b) La distribución inequitativa de las oportunidades de acceso, permanencia y aprendizaje, que es, sin duda, el factor que influye en forma más directa en la deficiente eficacia del sistema escolar.
- c) La utilización ineficiente y opaca de los recursos financieros, así como la intervención del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en decisiones que deberían estar reservadas a las autoridades educativas (tales como las reformas educativas, la asignación de plazas y la evaluación magisterial).

a) Incapacidad de la educación para desempeñar adecuadamente las funciones que le corresponden en una sociedad contemporánea. La expansión que ha experimentado la matrícula del sistema escolar desde la segunda mitad del siglo pasado, no ha sido planeada racionalmente, ya que ha sido el resultado de distintas inercias cuyos efectos no han sido contrarrestados por las autoridades educativas del país. En consecuencia, se ha generado un sistema altamente ineficaz e ineficiente que, por lo mismo, ha sido incapaz de cumplir las distintas funciones que corresponden a la educación en una sociedad moderna.

b) Distribución inequitativa de las oportunidades de acceder al sistema, de permanecer en el mismo y de obtener los niveles de aprendizaje previstos en los respectivos currículos. Decíamos más arriba que la inequitativa distribución de oportunidades es el factor que influye en forma más directa en la deficiente eficacia del sistema.

A pesar de esto, uno de los rasgos más visibles de nuestro sistema escolar se encuentra en la injusta y lacerante distribución de las oportunidades educativas (en las distintas acepciones y dimensiones de ese concepto). Es lamentable que este problema sea de la magnitud que ha alcanzado, no sólo por las razones éticas que serían suficientes para reprobalo, sino también porque la equidad es el primer requisito que debe ser satisfecho, si se desea Investigador del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana (UIA). Especialista en temas de planeación educativa; educación, economía y sistema productivo.

En otras palabras, no es posible mejorar en forma generalizada la calidad de la educación que se imparte en el sistema, mientras las oportunidades educativas se sigan distribuyendo tan inequitativamente como se ha observado hasta la fecha. (Kirk y Bateman,1962)

c) Utilización ineficiente y opaca de los recursos humanos y financieros, e intervención del SNTE en la distribución de las plazas destinadas a los docentes, directores y supervisores. Varias investigaciones han demostrado que la distribución de los recursos financieros que se dedican a la expansión del sistema

escolar y al mejoramiento de la calidad de la educación impartida entre las escuelas y las entidades federativas ha sido bastante errática, ya que no se ha basado en la aplicación de ningún criterio, como podría ser la eficiencia de los gastos, la eficacia de los mismos, la contribución a la equidad, etc.). Por otra parte, es sabido que la SEP no controla en forma autónoma la distribución de todas las plazas destinadas a los trabajadores de la educación, ya que en ese proceso intervienen el SNTE y los gobernadores de las entidades federativas.

Además, no se dispone de evidencias que comprueben el uso transparente de los recursos destinados al financiamiento de las plazas mencionadas. Reformas y programas que se han implementado para mejorar la eficiencia y eficacia de la educación a) Reformas con efectos relativamente favorables Debo reconocer que ninguna reforma ni programa que yo conozca, ha generado efectos totalmente favorables en el sistema educativo.

En algunos casos, ello se ha debido a deficiencias en el diseño de las propias intervenciones; y, en otros, a varios errores cometidos al implementarlos. Sin embargo, ciertas intervenciones educativas de ese tipo han generado algunos efectos parcialmente benéficos.

Programa “Oportunidades” Un ejemplo prototípico de las intervenciones que han sido defectuosamente diseñadas se encuentra en el programa “Oportunidades” (anteriormente conocido con el nombre de “Progresá”). Entre otras cosas, ese programa se propone crear las condiciones contextuales necesarias para que los estudiantes procedentes de familias de escasos recursos ingresen al sistema escolar y permanezcan en él hasta que terminen su educación básica.

Con este propósito, “Oportunidades” distribuye becas en numerario y ofrece otros apoyos a sus beneficiarios. Diversas evaluaciones de la efectividad de dicho programa que se han venido realizando han comprobado fehacientemente que, como consecuencia de su funcionamiento, ha sido posible mejorar los índices de escolaridad de sus destinatarios.

Sin embargo, las escuelas a las que asisten esos alumnos, en lugar de aplicar métodos de enseñanza adecuados a las necesidades de los mismos, les ofrecen el mismo trato que reciben los demás estudiantes inscritos en el mismo plantel (en otras palabras, la educación que reciben los beneficiarios de “Oportunidades” no es pedagógica ni culturalmente relevante para sus destinatarios); en consecuencia, los índices de rendimiento escolar que logran esos alumnos son inferiores a los de sus condiscípulos. (García, 2016)

Esto significa que, en el mejor de los casos, el programa mencionado sólo alcanza medianamente los objetivos educativos que, mediante un diseño más adecuado, podrían ser logrados. Por otro lado, también se ha comprobado que en casos excepcionales en los cuales los beneficiarios de “Oportunidades” reciben una educación de alta calidad, aun tratándose de niñas pertenecientes a familias de origen indígena esa educación logra elevar las expectativas educativas y ocupacionales de los alumnos que la reciben.

Sin embargo, las condiciones socioeconómicas que prevalecen en las localidades en las que se encuentran esos estudiantes y el hecho de que “Oportunidades” no sea acompañado de otras acciones que serían necesarias para que sus beneficiarios pudieran desempeñar adecuadamente alguna ocupación remunerada al terminar su educación media superior hacen que dicho programa sólo contribuya a que sus beneficiarios emigren hacia otras localidades del país o del extranjero, o se vean obligados a mantenerse al margen de la población económicamente activa.

Alianza para la calidad de la educación Entre las diversas acciones que realizó la SEP durante el sexenio del presidente Calderón, destaca la decisión de haber suscrito, en una ceremonia pública, la llamada “Alianza para la Calidad de la Educación”. Los actores que la suscribieron fueron el titular del poder ejecutivo y la presidenta del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

La principal cualidad que desde mi punto de vista tuvo esa Alianza, se encuentra en haber logrado orientar, mediante un diseño coherente, diversos programas hacia un conjunto de objetivos y metas que fueron definidos por la SEP con toda precisión.

Cabe mencionar que diversos programas encaminados a mejorar la calidad de la educación (tales como la llamada “Enciclopedia”, el “Programa de Escuelas de Calidad” y la “Carrera Magisterial”), estuvieron incluidos en la propia Alianza. (Bateman,1962)

Sin embargo, al analizar los efectos de los programas mencionados encontramos que no existió una clara relación entre la eficacia o eficiencia de los mismos y la cantidad de grupos en los que cada uno fue implementado. También encontramos una relación inversa entre la eficacia académica de cada programa y la capacidad que el mismo tuvo para contribuir a mejorar la distribución social de los aprendizajes.

Como consecuencia de lo anterior, los mejoramientos en los aprendizajes promedio que se lograron durante el sexenio (además de haber sido bastante tenues) no se acumularon en escuelas ubicadas en localidades a las que corresponden los índices de marginalidad más bajos (como hubiera sido deseable), sino en aquéllas que se encuentran en la situación contraria.

Como sabemos, en estas últimas es más fácil mejorar los rendimientos escolares porque los estudiantes que residen en las mismas están menos expuestos a los factores contextuales que, en otras localidades, se oponen al mejoramiento del aprovechamiento escolar. En conjunto, esos hallazgos significan que la distribución de los programas analizados no obedeció a ningún criterio racionalmente definido, como pudieron haber sido la capacidad de los programas para contribuir a la equidad, la eficacia académica o la eficiencia económica de los mismos.

b) Reformas con efectos desfavorables También puedo mencionar algunas acciones que, desde mi punto de vista, tuvieron (o es casi seguro que hayan tenido) efectos desfavorables en el sistema educativo. Así, por ejemplo, el hecho de que la Alianza para la Calidad de la Educación haya sido suscrita desde la cúpula del sindicato, sin el consentimiento de los titulares de las secciones sindicales que integran la llamada “Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación” (CNTE), tuvo como consecuencia, como sabemos, la suspensión de clases durante largos periodos en algunas escuelas ubicadas en los estados de Michoacán, Oaxaca y Morelos.

En esta misma categoría yo incluiría también la reforma curricular en la educación básica que fue implementada durante el presente sexenio. Es muy probable, en efecto, que por la forma precipitada en la cual dicha reforma se llevó a cabo, no haya sido posible capacitar adecuadamente a todos los maestros que tuvieron que aplicarla.

Además (y debo señalar que esto fue sumamente grave), los procedimientos que siguió la SEP para elegir a los autores de los libros de texto, acordes con los nuevos currículos, produjeron al menos en algunos casos efectos desastrosos, como lo demostraron algunos investigadores del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional, en un foro que se llevó a cabo a la mitad del presente sexenio, en las instalaciones de dicho Departamento. (Kirk, 1962)

Los problemas educativos actuales, cuya presencia en los medios en estos últimos meses es una buena medida de su intensidad, parecieran ser siempre los mismos: problemas de cobertura; problemas de calidad; de “gestión inadecuada”; de recursos insuficientes.

Pero es evidente que tienen ahora expresiones muy específicas que hablan de la evolución que ha habido en las últimas décadas y de la interacción entre problemas identificados, soluciones propuestas y resultados logrados, los cuales están sin duda determinados por la naturaleza de la interacción política entre nuevos y viejos actores ante viejos y nuevos problemas, y por la naturaleza de su intervención en las relaciones del poder (hacer) educativo.

Es por ello que, sin hacer una relatoría de todos los problemas que afectan a la educación en estos momentos, o de todas las reformas que se han propuesto para su solución, selecciono aquellos que considero son los más importantes o significativos.

Los problemas de cobertura (y las políticas que se pusieron en marcha)

Hace un par de semanas descubrí en la prensa una interesante noticia: una comunidad rural y aislada en el estado de Guerrero había logrado una resolución

favorable de la Comisión Nacional de Derechos Humanos ante su exigencia al gobierno del estado de prestar el servicio de preescolar para los niños de 3 a 5 años.

El gobierno del estado, por su parte, alegaba falta de recursos para ello. Sin duda la resolución de la CNDH no podía haber sido diferente: desde el año 2002 la Constitución establece la obligatoriedad (escalonada) del preescolar, y desde entonces hemos tenido noticias de las dificultades para cumplir ese mandato, al extremo de que el propio Congreso decidió suspender la obligatoriedad del tercer grado de preescolar, que se había previsto para el ciclo 2008-2009.

La reforma que establece la obligatoriedad constitucional del preescolar generó un importante crecimiento de la matrícula, que alcanzó en 2010 la cifra de 4 millones 661 mil 060, esto es, 80.9 por ciento del grupo de edad, pero a la vez destacó la ausencia de los recursos humanos y materiales necesarios para hacer realidad esa cobertura para toda la población del país.

Las estadísticas más recientes demuestran también que si bien la cobertura en secundaria alcanza ya a 95.3 por ciento del grupo de edad, el número de jóvenes adolescentes, alrededor de un millón y cuarto, que están fuera del sistema escolar antes de cumplir los 15 años, es muy significativo, a pesar de que este nivel educativo es también constitucionalmente obligatorio desde 1993. (García, 2016)

El crecimiento notable de las oportunidades de escolaridad en este nivel, entre las que destaca la modalidad de telesecundaria, no ha sido suficiente en 20 años para cumplir con el mandato constitucional. Otra noticia que ha invadido los medios de comunicación en los últimos días es la de las manifestaciones de los “rechazados” de los bachilleratos, quienes exigen oportunidades de ingreso a esos niveles; número creciente derivado, sin duda, del crecimiento de los niveles anteriores.

Lo interesante en este momento es la demanda de acceder a instituciones precisas. La reforma educativa de 1970 fue especialmente importante en la creación de nuevas instituciones de educación media superior que pudieran atender el crecimiento de la demanda en este nivel en esa época de la historia reciente de la

educación en el país: adicionalmente a las preparatorias universitarias y las vocacionales del IPN se crearon los Bachilleratos Tecnológicos bivalentes, el Colegio de Bachilleres y el CONALEP; a partir de la federalización de la educación en 1993 se crearon los Cecytes, con el impulso aportado por los estados, y en los últimos años se han incrementado, nuevamente, las opciones de bachillerato abierto y a distancia, video bachillerato y tele bachillerato para atender incluso poblaciones suburbanas marginales y rurales.

A partir de 1994, con la creación del CENEVAL, se hizo un gran esfuerzo para que todos los jóvenes egresados de secundaria encontraran un lugar en el nivel medio superior, racionalizando las oportunidades que ofrecen todas las modalidades de este nivel por medio de un examen de asignación en función de méritos y de oportunidades; sin embargo, ahora nos enfrentamos a la decisión de los jóvenes de elegir ciertas modalidades y no cualquiera disponible.

Por otro lado, la noticia de que la reforma de la educación media superior aseguraría la equivalencia de todas las modalidades y la posibilidad de realizar fluidamente el recorrido escolar por cualquiera de ellas no se ha traducido en hechos. La deserción en este nivel sigue siendo la más impresionante, cercana al 50 por ciento de quienes ingresaron a alguna de las modalidades.

Por supuesto los grupos de jóvenes que se manifiestan, en particular en el Distrito Federal, no representan al total de los jóvenes de todo el país, quienes, sin tal capacidad de presión política, se ven en la necesidad de aceptar las opciones disponibles a su alcance geográfico y económico. La exigencia de los egresados de los bachilleratos por ingresar a las universidades públicas expresa también un viejo problema con nuevos rasgos. Ahora todos los certificados, independientemente de la modalidad que los emita, tienen validez para exigir el ingreso a la universidad, aunque no respaldan de la misma manera la calidad del aprendizaje.

Los estudiantes tienen el certificado, pero no los conocimientos para superar los exámenes de admisión a programas y universidades que elevan sus estándares en función de la demanda que tienen. Las universidades privadas, que crecieron prácticamente sin control en los últimos 30 años, por una parte, y las nuevas

universidades tecnológicas y politécnicas, así como el impulso de la universidad a distancia, no han sido suficientes para una creciente demanda, que se justifica no sólo por quienes lograron su certificado de bachillerato correspondiente, sino por la escasa tasa de atención al grupo de edad en el país. (Kirk y Bateman,1962)

Las nuevas universidades públicas se crearon a consecuencia de una nueva y clara directriz del gobierno federal (con el apoyo de los estatales) de responder a nuevas necesidades del desarrollo económico, incluso en zonas de alta marginación, y mediante la creación de nuevas carreras.

Sobran lugares en las nuevas opciones, aunque ha ido creciendo su aceptación (Mota Quintero, en proceso); por otra parte, aunque muchísimos jóvenes se inscriben en las universidades particulares (que las hay de todos los precios), muchos manifiestan de manera colectiva, públicamente, no tener recursos para pagar las universidades privadas y cuestionan la falta de oportunidades en las públicas.

El apoyo crediticio del gobierno federal y los bancos para pagar las colegiaturas privadas ha sido ya denunciado por las ganancias indebidas que aportará a los bancos y por su evidente fracaso social en Chile. En México, igual que en Chile, el gobierno federal opta por apoyar a los bancos y no a los jóvenes. Siempre ha sido mi interés particular las relaciones entre la escolaridad alcanzada y el destino laboral de los egresados de los distintos niveles escolares.

Los estudiantes de nivel superior siguen prefiriendo las carreras tradicionales, lo que agudiza la tensión entre demanda y oferta disponible. Se observan en la distribución de la matrícula por áreas de estudio las tensiones macro sociales que expresan la planeación de facto que se lleva a cabo en el país respecto de la formación de recursos humanos de alto nivel.

En realidad, no se trata de que el sistema escolar no responda ni en cantidad ni en calidad a las demandas del sector laboral; el problema no se reduce a una relación de mercado educativo (qué escolaridad alcanzan los jóvenes, en qué carreras y en qué tipo de universidades) vs. mercado laboral, que ciertamente no

está abierto a toda la demanda. Las tensiones son muy serias entre por lo menos cuatro grandes tipos de actores:

a) el gobierno federal, que con el apoyo ahora de los gobiernos estatales, negocia la apertura de oportunidades escolares con criterios que toman en cuenta no solamente la previsión de los “recursos-humanos-que-requiere-el país”, según modelos de desarrollo en los que creen sus especialistas, sino la necesidad política de atender la atención a la demanda de los jóvenes; los recursos presupuestales disponibles, y que las oportunidades de escolaridad estén mínimamente consolidadas, aunque se han incrementado sobre todo las opciones abiertas y a distancia de cuya eficacia se sabe muy poco; (Cruz, 2019)

b) el interés de (algunos representantes) del sector laboral: el sector formal de la economía, las cúpulas empresariales nacionales y locales, que enfrentan sus propias dificultades para planear los recursos humanos que requieren e ignoran la heterogeneidad estructural de los diferentes espacios laborales en el país (crecimiento del sector informal de la economía, desempleo o subempleo de los más escolarizados); c) las propias instituciones de nivel superior, en particular las múltiples universidades particulares, cuya oferta puntual se desprende de sus propias posibilidades institucionales, en muchas ocasiones muy precarias, en particular en lo referente a su profesorado, y su interés por responder a las “demandas de sus posibles clientes”;

c) lo que quieren los jóvenes (siempre con el apoyo de sus familias): cada vez mayor escolaridad, el acceso a las licenciaturas tradicionales (que a pesar de todo están bien situadas en el mercado de trabajo), las carreras de moda, las carreras a su alcance según la institución a la que logren ingresar.

A pesar de ello no es posible ignorar el incremento de la matrícula en las ingenierías, que ahora concentra casi a 33 por ciento de los estudiantes y que a pesar de las necesidades pregonadas al respecto no encuentran trabajo en las diferentes áreas en las que se forman; al respecto se aducen problemas de la mala calidad de la formación recibida. Pero el hecho es que los estudiantes de las carreras tradicionales tienden a encontrar trabajo en aquello para lo que se formaron

con más frecuencia que los que estudian las nuevas carreras tecnológicas. Las carreras de ciencias exactas, por ejemplo, la de física, a pesar de su supuesta importancia para la nueva “economía del conocimiento”, ni siquiera aparecen en la bolsa de trabajo o en el laboratorio laboral que ofrece la Secretaría del Trabajo. (Bateman,1962)

Los problemas de calidad (y las políticas que se pusieron en marcha: la evaluación)

Las evidencias señalan que el incremento de la cobertura y de los grados de escolaridad cursados por las nuevas generaciones de mexicanos no ha resuelto serios problemas de calidad. La calidad del sistema escolar ya no se supone a partir de las estadísticas de reprobación y deserción; se cuenta ahora con una nueva evidencia, aparentemente incuestionable, que se fundamenta con precisión matemática por la vía del desempeño de los jóvenes en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales. Según estas evidencias, los niños y los jóvenes mexicanos no dominan las competencias de matemáticas, lectura y ciencias naturales; el porcentaje de alumnos que se clasifica en la categoría de dominio insuficiente se coloca entre los más altos de los países que participan en las pruebas.

Buena parte de los debates académicos y periodísticos actuales se centra en la necesidad de explicar esos resultados y de encontrar la fórmula que permitirá resolverlos. Pero no sólo se identifica la calidad con el desempeño en estas pruebas, que nos informan sobre las competencias de los jóvenes en ciertas áreas, pero nos dejan en ignorancia respecto de su “formación integral”; también se considera que la calidad de la educación mejorará a partir de todo tipo de evaluaciones: selección para el ingreso al bachillerato o a la universidad; pruebas de evaluación del aprendizaje al egreso de (ciertas) licenciaturas; prueba de evaluación (concurso) para el ingreso a las plazas docentes disponibles; y la más reciente y problemática, la evaluación universal de maestros.

2.2 Afectaciones en la educación

A lo largo del tiempo, los propios pueblos han ido buscando y ofreciendo respuestas de toda índole a sus necesidades complejas y diversas y a las de las personas. La riqueza acumulada, comunitariamente construida, conforma un legado. Los humanos poseemos la propiedad de transmitir este tesoro, porque disponemos de las herramientas simbólicas que lo hacen posible. La escuela nace como una de las vías por donde circula el acervo cultural que ha servido a las generaciones anteriores, a la vez que lo ha recreado e incrementado. (Kirk,1962)

Esencialmente, se compone de conocimientos de carácter técnico, científico y éticos. Los pueblos privilegian el saber moral. Las sociedades se reconocen e identifican especialmente en los valores, pues los consideran la lente que les alumbraba con más brillo el abanico variado de sus anhelos más profundos.

Los contextos

La transmisión y adquisición del conocimiento se produce en cuatro contextos: la calle, la escuela, la familia y los medios de comunicación e informáticos. Aprendemos cuando nos hallamos inmersos y sumergidos delante del televisor, en la red, en las iglesias, en las viviendas, en las clases, con la pandilla, trabajando y durante el tiempo libre. No existen, de hecho, espacios y tiempos que tengan la patente en exclusiva. Los contextos se comprenden mejor, si se les contempla como vasos comunicantes. A lo anterior, hay que añadir que cada persona filtra y decide qué lecciones de vida o ruta seguir.

La banda ancha por la que discurren los procesos de enseñanza y aprendizaje del patrimonio cultural de la humanidad es la gran familia humana y debe dotarse de un currículo liberador, que destile como legado, como herencia, lo que conforma su más preciado valor y valía. (García, 2016).

Nuestro mundo “La humanidad no acaba de dar a luz Humanidad” El legado del siglo XX. Las dos guerras mundiales podrían simbolizar a la humanidad embrutecida. Representan la antítesis de la escuela y de una sociedad educada. Son una lección magistral, que aprendemos a la primera. El terror se convierte en

currículo transversal que se imparte a la vez en todos los rincones de la tierra y a cualquier hora del día, también durante las comidas. La vida hoy es radiada y visionada en todas las pantallas y en tiempo real. Es un magisterio a la contra, que por ósmosis guardamos en lo más íncrito de nuestra conciencia. Pero el siglo XX ha esculpido con caracteres indelebles una página que recoge la mejor tradición de la humanidad: la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Otros dos logros son la generalización de la educación para todos y la democracia. Derechos humanos, escuela y democracia forman un tres en uno de valor inconmensurable. Constituyen un espacio de conceptos que reclama una atención viva y celosa, pues fácilmente puede ser malversado. Guerra y derechos humanos nos delatan y nos definen como paradójicos. Estas dos estampas antagónicas nos advierten que el futuro no es progreso infinito guiado por la racionalidad, la economía y la democracia. La realidad no obedece a determinismo apriorístico alguno; la vida deviene como resultado de las decisiones que los humanos adoptamos.

No nos dirigimos hacia un final; y, además, feliz. Ni la historia es circular ni su devenir se halla envasado en rollo de película, previamente rodada. Ésta consiste más bien en el montaje de la misma; y figurarán en los títulos de crédito como realizadores, guionistas y actores los que la protagonicen. El progreso y su sentido emancipador es un buen deseo negado a diario. ¿Cómo es nuestro mundo? Hay conciencia de transición y de encrucijada cultural. Se han disipado las viejas seguridades. Referiré seguidamente un apunte que visualiza lo anterior y sus repercusiones sobre la vida escolar. (Pérez, 1996)

A lo largo del tiempo, los humanos han creado dioses en los que confiar. El conocimiento mítico, la experiencia religiosa, la ciencia y las ideologías de índole filosófica y política son obras humanas que en diversos periodos se han presentado como respuestas a los problemas de la humanidad. Buda, Jesús, Mahoma, por un lado; el liberalismo, el humanismo y el marxismo por otro; así como el fascismo, los problemas de la Educación 418 nazismo y el comunismo han pretendido ser bálsamo y salvoconducto para la aventura humana.

Estas cosmovisiones prestaban un sentido a la vida personal y social. Dichas metáforas eran reproducidas en las familias y en las escuelas: las cosas son así de claras y así hay que aceptarlas. Pues bien, estas seguridades han desaparecido. Ningún credo ni sistema filosófico o ideológico, tampoco la ciencia, tienen hoy el carácter de fuente de verdad del que en otro tiempo gozaron. Hoy esta legitimidad se encuentra distribuida, difuminada y fragmentada. Más que con grandes narrativas, nos encontramos ante una pléyade de pequeños dioses. Cada sujeto debe bucear a cuál de ellos servir. La seguridad, la autoestima y el destino gravitan sobre los propios sujetos: en su libertad y responsabilidad.

El miedo a la libertad de Erich Fromm (1987) es un magistral ensayo sobre la repercusión psicológica y social que el descubrimiento de la condición de libre supone para el hombre de nuestros días. Las ideas pergeñadas nos remiten a una crisis ética y moral, que afecta directamente a la agenda educativa en su arteria más sensible, pues es ateorico concebirla libre de principios, tal como por otro lado le sucede a la vida misma. (Tapias, 1995)

La economía “Llegará un día en que toda la política será política económica” (Nietzsche) La economía tiene un peso desproporcionado a la hora de comprender a los individuos y a la sociedad. Funciona la idea de que uno es lo que hace para ganarse la vida. La hegemonía del mercado está rompiendo los lazos de solidaridad y haciendo trazos el tejido social comunitario (Galeano, 1998).

Estamos ante un mercado global, que es despiadado y expulsa lo que le sobra. La dinámica que genera es muy competitiva y margina a millones de personas, porque no valen según sus criterios: no funcionan como productores ni como consumidores. ¿Cómo es posible en estas condiciones educar para la convivencia en un contexto tan agresivo? De hecho, son otros valores los que se imponen de manera fáctica.

El consumismo parece ser en la actualidad el talismán de la maquinaria de producción. Si no crece incesantemente, se resiente ésta y aumenta el paro. Por tanto, es preciso comprar y almacenar sin descanso para que el sistema laboral no

se tambalee. Llamo la atención acerca del hecho de que el ir de compras se impone a los estudiantes desde que son bebés, vía publicidad.

Érich Fromm (1978 y 1991), nos recuerda la perversión de principios existente en muchas personas acerca de la confusión entre tener o ser. El consumo está ligado también a otro dios: el de la tecnología, que puede multiplicar exponencialmente los bienes. La máquina es un instrumento de dominación sobre la naturaleza. Pero su capacidad es tal que más que subordinarla, la puede hacer desaparecer. De ahí, que la técnica deba ser regulada y controlada por la racionalidad moral.

No hay que idolatrar los inventos, pues solamente son producto de la ingeniería y acompañan a la humanidad desde sus labores. Se sabe lo que dan y quitan la televisión, el motor y los automóviles. Y esta lección es transferible al mundo de los internautas. Podemos naufragar navegando en los mares virtuales (Pérez Tapias, 2003). Necesitamos algo más que inputs de información. No hay nada que objetar a educar para consumir ni a orientar sobre qué trabajo se ajusta mejor a uno. Pero cuando se elevan a categoría metafísica muestran que hemos llegado al límite de nuestro ingenio y sabiduría.

Los problemas de los sistemas educativos son de índole técnica y de naturaleza metafísica. Para la mayoría de los estudiosos, la cuestión más importante es de fines. Cuando éstos están claros, la planificación y organización de la enseñanza quedan facilitadas. A continuación, se ofrece una revisión sobre los problemas de la educación en el mundo de hoy: constituye la agenda de la escuela. Los hemos sintetizado alrededor de diez palabras-clave, que entretujan la urdimbre social, que es la misma que la de las aulas.

Las ideas maestras son: nuestro mundo, la economía, el planeta tierra, la condición humana, la convivencia, los valores, la racionalidad, el lenguaje, la familia y la comunidad social. Son personajes en busca de un autor que los ordene en un guion con principio, argumento y final incluido, si es posible feliz. El problema de la vida y de las escuelas es la falta de una narrativa sobre la que afincar los proyectos biográficos personales y el de la convivencia. La propuesta repercute de modo sensible en los modelos de formación de los profesionales de la educación.

2.3 Aprendizaje en la adolescencia

Los resultados académicos sólo se producen si están asentados sobre un lecho de competencias socioemocionales imprescindibles para alcanzar el éxito en cualquier campo. Estas competencias que entran de lleno en el mundo de la educación socioemocional, son entrenables y educables, pero se necesita convicción para darles la importancia que merecen: un tratamiento sistematizado y planificado que no dependa de voluntarismos o ensayos al azar. (Pérez, 1996)

Se pretende superar dos presunciones totalmente infundadas:

- Pensar que el alumno está dispuesto a aprender.
- Pensar que el profesor está preparado para gestionar eficazmente un aula.

Proponemos para ser profesor cultivar la actitud del optimismo pedagógico. La frase “no hay soluciones mágicas” es una de las más repetidas en el mundo educativo, pero es falsa: sí hay soluciones mágicas, pero la magia consiste en aprender números de magia que, una vez aprendidos, se ensayan y perfeccionan, se automatizan hasta que parezcan eso, mágicos. El punto de partida para aprender números de magia didáctica es el optimismo. Optimismo pedagógico. (García, 2016)

Hay soluciones mágicas siempre que:

- El profesorado se prepare de forma previa y continua para gestionar condicionar la clase eficazmente.
- Se planifiquen, no sólo los contenidos académicos de la materia sino también las variables socioemocionales (respeto, responsabilidad, autocontrol, fuerza de voluntad) • Haya un trabajo en equipo del profesorado.
- Haya una implicación de las familias.
- Haya una atención preferente de las administraciones educativas a la implementación de las intenciones educativas, a la transformación de las intenciones marcadas en las leyes educativas en instrucciones claras, precisas y

eficaces para que el profesorado sepa cómo llevarlas a la práctica. Variables del profesor influyentes en el desarrollo de la clase

- Personal (cómo es).
 - Profesional (cómo trabaja).
 - Teórica (lo que sabe).
 - Cognitiva (lo que piensa).
 - Laboral (cómo progresa).
 - Social (cómo se relaciona). Perfil personal (cómo es)
- Hay rasgos personales del profesor no directamente relacionados con la tarea profesional, pero que afectan a la forma de dar la clase: Cualidades preferidas en el profesor.
- Las relaciones profesor-alumno suponen un choque de expectativas: del profesor respecto de sus alumnos, y de éstos respecto del profesor. Las expectativas que tiene el profesor sobre el alumno influyen más que las de éste sobre el profesor.
- Recibimos el trato que nosotros mismos damos. Nos gustan las personas a las que gustamos, con ellas colaboramos más y mejor que con las que no nos gustan o a las que no gustamos. Por lo tanto, es importante que el profesor llegue a conocer cómo le ven sus alumnos y qué rasgos prefieren éstos en sus profesores.
- Aunque no hay un perfil ideal de profesor, sí hay una serie de características mayoritariamente preferidas.

2.4 Problemas que afectan el entorno estudiantil

Los diversos cambios durante la adolescencia pueden influir en el desempeño académico durante la preparatoria, conoce en qué manera afectan y cómo puedes solucionarlo. (Tapias, 1995)

Desarrollo físico

La adolescencia es una de las etapas con más cambios corporales, y debido a ello, el cuerpo se encuentra haciendo un constante esfuerzo físico, aunque los jóvenes no lo perciban, por lo que muchos adolescentes sufren alteraciones en el proceso de sueño, se sienten cansados y se vuelven más lentos.

Esto puede hacer que les cueste más trabajo adaptarse a nuevas rutinas y horarios, sobre todo si acaban de entrar a la preparatoria o cambiar de grado escolar.

Desarrollo emocional

Además del desarrollo físico, a nivel interno los adolescentes sufren grandes cambios, sobre todo hormonales, lo que ocasiona alteraciones en sus estados de ánimo. Además, vivir nuevas experiencias durante esta etapa también genera picos emocionales importantes.

Por lo tanto, su atención puede estar enfocada en temas que desafían su estabilidad y le pueden generar dudas existenciales, ocasionando que descuiden la parte académica.

Entorno social

Se refiere al ambiente donde los adolescentes se desenvuelven, por ejemplo, el bullying puede generar temor de asistir al colegio o ansiedad durante las clases, por ello, fomentamos la sana convivencia entre los alumnos, además, al ser una preparatoria diferenciada pueden enfocarse en lo realmente importante.

Déficits de aprendizaje

Padecer algún trastorno como la dislexia, la discalculia o la disgrafía pueden ser la razón de un bajo desempeño académico, estar al pendiente del adolescente puede ayudar a que padres y maestros detecten alguno de estos déficits a tiempo.

Una de las ventajas de las asesorías personalizadas es que apoyan a cada estudiante con sus necesidades académicas y, en caso de que padezca algún trastorno de aprendizaje, les brinda las herramientas para superarlo.

Relaciones familiares

Durante esta etapa los hijos suelen distanciarse, además, si existen problemas entre los padres o no se ponen de acuerdo al momento de formar a sus hijos, pueden generar inestabilidad en el adolescente.

Por ello, algunas preparatorias cuentan con escuela para padres para ayudar a los papás en la formación de sus hijos, ya que una de las claves para que el adolescente tenga un buen desarrollo escolar y personal es el involucramiento de la familia.

Relación profesor – alumno

Un buen ambiente dentro y fuera del salón de clases, así como la empatía con el profesor tienen una gran influencia con respecto al desempeño escolar de los adolescentes. Si el alumno siente una conexión positiva con el profesor y el colegio, tendrá un mayor compromiso y atención con su aprendizaje.

En la adolescencia buscamos una formación integral de nuestros alumnos brindando apoyo a las familias y sirviendo como guía en la compleja tarea de ser padres. (Hernández, 2019)

2.5. Problemas de lenguaje.

El lenguaje es un proceso complejo que depende de infinidad de factores para su correcto funcionamiento. Los trastornos de la comunicación comprenden las alteraciones del lenguaje, el habla y la comunicación y se incluyen dentro de los trastornos del neurodesarrollo para facilitar las decisiones diagnósticas.

Ante la sospecha de trastornos del lenguaje y la comunicación son claves los procesos de identificación y diagnóstico de carácter multidisciplinar para determinar la presencia o no de deficiencias. El uso de instrumentos estandarizados adecuados constituye una clave fundamental para el diagnóstico y la comprensión de las entidades nosológicas tanto en lo que al estudio neuropsicológico se refiere como en la evaluación psicoeducativa y clínica. (González, 2019)

El trastorno del lenguaje se refiere a problemas con el desarrollo de las habilidades del lenguaje.

Los niños pueden tener problemas con uno o ambos de los siguientes:

- Darse a entender o comunicar su mensaje a otros (trastorno del lenguaje expresivo)
- Entender el mensaje proveniente de otros (trastorno del lenguaje receptivo)

Los niños con trastornos del lenguaje pueden producir sonidos y su discurso se puede entender.

La mayoría de los bebés y niños desarrollan el lenguaje naturalmente comenzando en el nacimiento. Para desarrollar el lenguaje, un niño debe ser capaz de oír, ver, entender y recordar. Los niños también deben ser físicamente capaces de formar el discurso. (Cruz, 2017)

Hasta 1 de cada 20 niños tiene síntomas de un trastorno del lenguaje. Cuando la causa se desconoce, se denomina trastorno del desarrollo del lenguaje.

Los problemas con las habilidades lingüísticas receptivas comienzan generalmente antes de los 4 años de edad. Algunos trastornos del lenguaje mixtos son ocasionados por una lesión cerebral. Estas afecciones algunas veces se diagnostican de manera errónea como trastornos del desarrollo. (Cruz, 2017).

Los trastornos del lenguaje pueden ocurrir en niños con:

- Otros problemas del desarrollo
- Trastornos del espectro autista
- Pérdida de la audición
- Dificultades de aprendizaje

- Daño al sistema nervioso central, el cual se denomina afasia

Los trastornos del lenguaje en muy pocas ocasiones son causados por falta de inteligencia. (Lajas, 21018).

Los trastornos del lenguaje no son lo mismo que retraso en el lenguaje. Con este último, el niño desarrolla el habla y el lenguaje de la misma manera que otros niños, pero posteriormente. En los trastornos del lenguaje, el habla y el lenguaje no se desarrollan normalmente. El niño puede tener algunas habilidades del lenguaje, pero no otras. O la manera como estas habilidades se desarrollan será diferente de lo usual.

Síntomas

- Dificultad para adquirir y usar la lengua hablada, escrita y gestual
- Tener problemas con el vocabulario, la estructura de la oración y el discurso
- Dificultad para seguir instrucciones u organizar pensamientos
- Dependencia de frases cortas, sencillas
- Uso del orden de palabras extraño o incorrecto, o uso del tiempo verbal erróneo
- Omisión de palabras de oraciones o depender en forma excesiva de sonidos marcadores de posición como “um” para hacer tiempo mientras busca la palabra correcta.
- Repetir partes de preguntas o preguntas completas antes de responderlas
- Poca disposición para hablar, especialmente a personas con las que están poco familiarizados
- Rango de vocabulario pequeño.

Según Aberastury tres son los duelos fundamentales de la adolescencia: por el cuerpo de niño o niña, por el rol y la identidad infantiles, y por los padres de la infancia. (López, 2004).

Cuando uno es adolescente, pierde amigos (los amigos de la escuela ya nada que ver). También pierde la unión con los papás (no le gusta que lo vean con los papás). Y hay un cambio de ambiente: la escuela es más suave, no hay tanta presión como en el colegio. Uno de chiquito no se imagina hacerse un tatuaje, uno crece físicamente. Ya la vida no la ven solo como jugar (el play, las barbies), ya después es salir a bailar. La muerte que experimenta la persona adolescente se relaciona con la pérdida del universo infantil: cambia el cuerpo, cambian las amistades, las demandas académicas, las actividades y la relación con los padres. (Gutiérrez, 2014).

Como se ha señalado al pasar de la infancia a la adolescencia también varían las demandas académicas. El cambio de nivel de segundo a tercer ciclo suele ser muy difícil para un buen número de estudiantes que engrosan las cifras de deserción y repitencia en el séptimo año. Las alumnas y alumnos entran al colegio cuando tienen edades que van entre 12 y 14 años aproximadamente, y pasa de un sistema de cuatro asignaturas básicas y una maestra o un maestro a lo sumo dos que imparte todas esas materias, a un ambiente colegial, donde enfrenta un sistema de más de 10 materias con muchos profesores o profesoras y un trato bastante impersonal, si se lo compara con el de la escuela. (Gómez, 2004).

CAPÍTULO III: MUERTE DE LOS PROGENITORES

3.1 Progenitores

El término proviene del latín *progignere*, “engendrar”, y alude a nuestros antecesores en línea recta, es decir, a nuestros padres, quienes nos engendraron. Los progenitores de un individuo son aquellos que le traen al mundo y con quienes se halla emparentado genéticamente, de acuerdo a las leyes de la herencia.(González, 2016)

Desde el punto de vista jurídico, el vínculo recibe el nombre de paternidad cuando es visto desde el lado de los padres, y de filiación cuando se enfoca desde el ángulo del hijo. Se define a la paternidad como “la relación que existe entre el padre (entendiendo a tal como el progenitor masculino) y sus hijos. Normalmente nos referimos en este concepto a la relación con los hijos.

La paternidad alude a la relación biológica que une a una persona de sexo masculino con su descendencia directa, salvo el caso de paternidad por adopción que une a padre e hijo por elección” Por otra parte, “la paternidad forma parte de la institución jurídica de la filiación, es decir, del vínculo natural y/o jurídico que une a los descendientes con sus progenitores, en efecto, puede derivar dicha relación de la naturaleza (generación) o de la filiación de la ley (adopción).(Cordie, 2003)

La paternidad puede ser definida así: “es la relación real o supuesta del padre con el descendiente”. De igual manera, la paternidad “es el hecho biológico de la procreación de donde se derivan la serie de deberes, obligaciones, facultades y derechos entre el padre y el hijo, de ahí la importancia de su determinación.

Progenitor, cuyo origen etimológico nos remonta al latín *progenitor*, es un término que se usa para nombrar al padre de un individuo. En concreto, el concepto refiere al pariente que, respecto a un sujeto, se halla en una línea ascendente.

Progenitor, cuyo origen etimológico nos remonta al latín *progenitor*, es un término que se usa para nombrar al padre de un individuo. En concreto, el concepto refiere

al pariente que, respecto a un sujeto, se halla en una línea ascendente. (Dolto, 2004).

En la biología, se conoce como progenie a las crías. Esto quiere decir que la progenie, también mencionada como descendencia, es la consecuencia de un proceso de reproducción. Quienes desarrollan dicho proceso reproductivo son los parentales o progenitores.

Si nos centramos en el caso específico de los seres humanos, la reproducción se lleva a cabo a través de una relación sexual. Un niño, por lo tanto, es el fruto de una relación sexual que mantuvieron sus progenitores nueve meses atrás (ya que ese es el tiempo de gestación y lo que dura el embarazo). (Grasso, 2001).

La progenie es el mecanismo más importante del ser humano para establecer grupos sociales. Cuando los progenitores tienen su descendencia, forman lo que conocemos como familia. El niño, al crecer, se convertirá en un adulto que puede decidir tener su propia descendencia, agrandando así la familia original formada por sus progenitores quienes, obviamente, han tenido sus propios progenitores (los abuelos del niño).

A partir de la descendencia y de otros vínculos no sanguíneos, se desarrollan y se amplían las familias que constituyen el grupo básico a través del cual se organiza una sociedad.(Gonzalez, 2015).

Podemos comprender qué es un progenitor a través de incontables ejemplos. El actor Kirk Douglas, por citar un caso, es el progenitor del también actor Michael Douglas. Éste, por su parte, es el progenitor de sus tres hijos (los nietos de Kirk).

La figura del progenitor, así como su accionar, son determinantes en la vida de toda persona, aunque esto no significa que éste deba estar presente para que tenga lugar un desarrollo sano. De hecho, las combinaciones entre todas las variables relacionadas con la relación entre el padre y sus hijos son tantas que no es posible saber cómo será un niño de adulto tan sólo observando sus primeros años de vida.

3.2 Muerte

El concepto de muerte, definido negativamente, se basó en la observación de una ausencia total de la función, el descubrimiento de la circulación por William Harvey en 1627 convirtió al latido cardíaco en otro signo de vida. Su ausencia, junto con la respiración, definieron la muerte por más de 350 años. (Revista de Filosofía y de Teoría Psicológica 1996 Nro. 31-32).

En su libro *Biología de la muerte*, Klarsfeld y Revah⁴ en un intento por describir el lugar que ocupa la muerte en las ciencias de la vida, hacen un repaso de algunas de las ideas científicas con respecto a la muerte

Tabla. 1

Cuadro comparativo de la ciencia de la vida

Carl von Linneo. (1707-1778).	Plantea que la sabiduría divina ha impuesto un orden natural el cual descansa sobre cuatro fenómenos relacionados: propagación, distribución geográfica, destrucción y conservación. Todas las calamidades han sido instauradas por Dios por el bien supremo de los seres vivos en su conjunto, ya que hay que equilibrar nacimientos y muertes. La muerte mantiene la justa proporción de las especies.
Jean-Baptiste Lamarck (1744-1829).	Con un planteamiento opuesto a Linneo, considera que un cuerpo vivo es un cuerpo limitado en su duración, organizado en sus partes, que posee lo que denominamos vida y que está sujeto necesariamente a perderla, o sea, a sufrir la muerte, que es el fin de su existencia. Sitúa la muerte directamente en el interior del ser vivo.
Claude Bernard (1813-1878).	Los organismos viven a la vez de su entorno y contra él; y éste es para ellos al mismo tiempo oportunidad y amenaza. La existencia no es más que una perpetua alternancia de vida y muerte, de composición y descomposición. No hay vida sin muerte, ni muerte sin vida.
August Weismann (1834-1914).	Hace una distinción entre causas externas e internas de muerte, señalando que con la edad ciertos cambios en los tejidos minan su funcionamiento y acaban por conducir directamente a lo que llamamos una muerte normal, o bien conducen indirectamente a la muerte, al hacerlo incapaz de resistir ante influencias perjudiciales externas de poca importancia.

Nota: Es cuadro comparativo de las diferentes corrientes de la vida recuperado:

<https://scielo.isciii.es/pdf/eq/n15/reflexion1.pdf>

A un hombre en circunstancias comunes la muerte podría parecerle un fenómeno simple y evidente para cuya comprensión no se requiere de artificios intelectuales

ni de reflexiones profundas. En efecto, ¿qué otra cosa podría significar la muerte, si no el fin natural de todo ser vivo? Pero ya en esta actitud se refleja cierta dirección encaminada a la búsqueda del sentido del fenómeno de la muerte. (Klarsfeld, 1997).

Como negación de la vida, la muerte es algo que directamente nos impacta, es lo que cada ser humano toma en consideración por la simple razón que representa el final de su existencia. La conciencia de la muerte introduce, entre el animal y el hombre, una ruptura más profunda que la capacidad del segundo para fabricar utensilios, hablar y pensar.

Quizá el hombre se convirtió en hombre desde el momento en que empezó a enterrar los cadáveres de sus congéneres, inventó el ritual funerario y elaboró las creencias en la supervivencia o en la resurrección en el más allá de los fallecidos. En todo caso, el hombre es el único ser vivo que sabe que tarde o temprano va a morir y, por tanto, piensa no sólo en cómo va a vivir, sino también en cómo va a morir. (García, 2017).

Ante la amenaza del arribo de la muerte, el hombre identifica al hombre y se identifica a sí mismo como ser humano. Podemos suponer que el hombre primitivo sabía ya, cuando enterraba a sus congéneres, del sentido de la muerte, pues en caso contrario difícilmente hubiera inhumado a sus cadáveres. La verdad intrínseca de la muerte es una certidumbre, pero de índole diversa a la evidencia apodíctica que nos es dada en la experiencia inmediata.

A pesar de que se la sabe ineluctable, es incognoscible, porque, hablando en términos de Epicuro, somos incompatibles con ella: cuando seguimos con vida no hay muerte y cuando llega la muerte ya cesamos de vivir. Así que mi muerte, la muerte de cada cual en relación a sí mismo, pertenece al futuro, quizá al futuro más lejano de todos. Para mí, y para cualquiera, este futuro no será nunca hoy por la sencilla razón de que cuando la muerte llegue no vamos a estar. Mientras le quede un residuo de porvenir, el hombre deviene, se hace, se preocupa y vive. Tan pronto como se le asegura que su muerte

La muerte se percibe no como la conclusión de un ciclo o un hecho localizado en un momento dado y que, por consiguiente, caracteriza sólo ese momento, sino como una posibilidad siempre presente en la existencia humana. Homo sapiens es la única especie que se ve acompañada toda su vida por la idea de la muerte. Ésta no es sólo un hecho que acaece inevitablemente en el orden necesario de los procesos naturales, sino una posibilidad siempre presente y conexa con todas las otras posibilidades de la vida. En cierto sentido, la vida es el arte de administrar la muerte, alejar su llegada inminente intentando sortear los peligros que acechan al ser humano. (Cyrulnik, 2003, p. 236).

Por otra parte, la vida del hombre adquiere individualidad singular al ser consciente de su muerte; esta idea lo acompaña desde la niñez hasta su última hora.

La existencia humana sería diferente si esta conciencia no existiera y la muerte llegara al final. Para cada ser humano, su muerte es la posibilidad más peculiar e irreverente porque concierne su ser mismo y porque lo encierra en sí mismo; la muerte es también irrebasable porque constituye la posibilidad extrema de la existencia que se aniquila a sí misma. En este sentido, la muerte es un corte absoluto, puesto que entre el vivo y el muerto no hay grado alguno. La distancia entre los dos es la misma que separa el ser de la nada. No hay ni un paso que lleve de un estado de cosas a otro.

La muerte no es sólo vaciedad o ausencia de lo real; es un tipo de ausencia que posee un alto significado para la existencia del ser humano. Por eso la muerte es la posibilidad más peculiar de nuestra existencia, ya que la reivindica en lo que tiene de singular. Es en virtud de la muerte que mi existencia es verdaderamente mía. (Méndez, 1995).

Muerte es todo fenómeno en el que se produce una cesación de la vida y en especial de la vida humana. Este escrito busca argumentos sobre la muerte y el proceso consiguiente del duelo; se abordan algunos conceptos referidos a la muerte, aspectos relacionados con lo entendido por muerte biológica y social, así como una revisión a través del tiempo del manejo de los ritos funerarios, que de

alguna manera favorecen la aceptación de ésta para las personas que afrontan este suceso. Se estudian las etapas que se transitan en el difícil proceso del duelo.

En un sentido por entender la muerte, encontramos el duelo, con un conjunto de representaciones mentales y conductas vinculadas que nos proporcionan elementos para la elaboración efectiva de dicho proceso. (González, 2018).

3.3 Muerte en un progenitor

La muerte es universal y nadie escapa de ella, sin embargo, cada cultura la ha vivido y la ha asumido de diferentes formas, puede sobrevenir de manera repentina o gradual, es decir, su llegada puede preverse o ser en un momento determinado. El proceso de la muerte no se ha modificado, pero las actitudes, las creencias y las conductas que lo rodean son tan variadas como los individuos que la practican. Algunas definiciones de muerte consideran que este hecho es lo contrario a la vida, la muerte es en esencia la extinción del proceso homeostático, por ende, el fin de la vida. (Petit, 1999, p. 74).

En el pensamiento médico del siglo XVIII, la muerte era a la vez el hecho absoluto y el más relativo de los fenómenos; era el término de la vida y, asimismo, el de la enfermedad si estaba en su naturaleza ser fatal a partir de ella el límite se alcanzaba, la verdad se cumplía y por ello mismo se tranqueaba: en la muerte, la enfermedad llegaba al fin de su carrera, callaba y se convertía en algo de memoria.

Este pensamiento se admite aún en nuestros días donde se considera que la muerte viene a ser el hecho que apacigua el sufrimiento que padecen las personas con enfermedades que causan dolores intensos e intolerables. Hubo un tiempo en que la muerte del hombre era una muerte semejante a la de los otros animales; es decir, el ser humano recién separado del mundo de la naturaleza todavía no se había formado una conciencia en relación a su muerte; pasaron muchos milenios (posiblemente más de 1000 milenios) para que surgiera una ideología acerca de la muerte biológica y social. (Pérez, 2019).

Por consiguiente, se entiende por muerte biológica, el cese irreversible del metabolismo de todas las células del cuerpo; el principal criterio diagnóstico sería la

putrefacción del cuerpo; se iguala la muerte del hombre con la muerte de las células del organismo, de las más recientes experiencias de Woodruff, Carrel, Metalnikov, la biología puede afirmar que lo que caracteriza a la mayoría de organismos vivos es la inmortalidad y no la muerte. Criterio que está basado en que las células vivas unicelulares se reproducen por bipartición, es decir por desdoblamiento hasta el infinito, y solo encuentran la muerte cuando el medio exterior le hace la vida imposible. (Weissman y Metchnikoff, 2009 Página 3)

3.4 Afectaciones por la pérdida de un progenitor

La muerte de un padre es uno de los acontecimientos estresantes más intensos que puede padecer un niño o un adolescente, y pese al considerable número de ellos que lo experimentan y su posible incremento en un futuro próximo, sus consecuencias no han recibido una atención empírica adecuada, siendo pocos los estudios que hayan investigado de forma sistemática y rigurosa sus efectos en ambos grupos de edad.

Muchos de los estudios existentes presentan importantes debilidades metodológicas en las muestras investigadas (la mayoría de ellos no utilizan muestras aleatorias y sistemáticamente recogidas de niños afectados, o se han centrado en poblaciones clínicas, cuya generalización es limitada, y muchos están limitados por un pequeño tamaño muestral), en las medidas de control (existen pocos que hayan utilizado grupos control, y la mayoría no son controlados en función de variables independientes relevantes), o en los instrumentos utilizados (y así la mayoría no han utilizado medidas estandarizadas y se han basado en entrevistas con los padres más que en entrevistas a los propios niños, lo que podría subestimar considerablemente los hallazgos de síntomas afectivos). (Metchnikoff, 2009)

Existen además pocos estudios longitudinales de niños y adolescentes que experimentan la muerte de alguno de sus padres, y casi no hay estudios evolutivos que contrasten sus efectos en diferentes grupos de edad o las variaciones en la percepción y afectación de jóvenes de diferentes medios socioculturales

Con todo, podría esperarse que este acontecimiento afectase a los hijos de múltiples formas: a través del proceso normativo del duelo, a través de la pérdida de una figura primaria de vínculo o de modelo de rol, a través de sus efectos sobre el padre superviviente, o de las desventajas en cuidados o atenciones, educacionales o socioeconómicas resultantes del fallecimiento. Algunos de sus efectos, por tanto, se manifestarían precozmente tras la pérdida, o incluso antes si ésta es esperada (enfermedades crónicas...), mientras que otros son consecuencias a más largo plazo relacionadas con la situación de falta persistente de la figura fallecida y otras circunstancias asociadas a ella. (González, 2018).

En relación a los primeros algunos autores han enfatizado que incluso los niños muy pequeños pueden padecer duelo, en el sentido de reacciones a experiencias de separación prolongada o de pérdida de alguna de sus figuras de vínculo, estén motivadas o no por su fallecimiento, y se ha señalado que la mayoría de los niños que han alcanzado la edad escolar tienen conceptos de muerte bastante bien desarrollados en términos de la comprensión de las abstracciones que la acompañan universalidad, causalidad, características biológicas, irreversibilidad, son tan capaces de expresar aflicción por la pérdida y de experimentar duelo como los adultos, aunque las reacciones podrían parecer diferentes porque a menudo adoptan una forma inmadura.

Así, estudios realizados con entrevistas a niños y adolescentes que sufren el fallecimiento de alguno de sus padres revelan que en ellos se puede identificar un trastorno psicológico semejante al duelo de los adultos, trastorno que puede estar directamente relacionado con sentimientos de tristeza y pérdida al pensar en el padre fallecido y no se deriva solamente de cambios en su situación social o como respuesta al estado afectivo del padre sobreviviente.

Predominan los síntomas ansiosos y depresivos, probablemente con relativamente más ansiedad que en los adultos, y en general los niños con las reacciones iniciales más severas son los que presentan un trastorno más prolongado, aunque su persistencia está en parte condicionada por factores externos al propio niño. (Dolto, 1990)

En este sentido, aunque la muerte de un padre podría considerarse como un acontecimiento «concreto», tras el fallecimiento muchos niños experimentan diversos cambios en su vida diaria a los que también deben adaptarse, y pueden desencadenarse una serie de adversidades potenciales. La muerte del padre, en particular, a menudo supone una disminución en los ingresos familiares, podría suponer un cambio de domicilio y, en este caso, un cambio a una nueva escuela y una pérdida de amigos, y la de la madre implica con frecuencia una reducción tanto en la cantidad como en la calidad de los cuidados a los hijos.

Y lo que es más importante, está bien establecido que la adaptación psicológica final del niño está comprometida si el acontecimiento tiene un intenso impacto emocional en sus cuidadores, en forma por ejemplo de un duelo o depresión prolongados, de modo que la duración del trastorno psicológico del niño está relacionada con el estado mental del padre sobreviviente, y se ha encontrado que la psicopatología en la edad adulta siguiendo a la pérdida parental en la infancia se correlaciona con la adecuación de los cuidados tras dicha pérdida. (Weissman, 2009).

Todos estos aspectos son bien conocidos en las investigaciones relacionadas con los acontecimientos vitales y han propiciado un cambio de enfoque desde la noción de que un acontecimiento ejerce un impacto sobre el niño a través de la propia experiencia del mismo a una conceptualización actual más amplia que los considera como cambios vitales significativos que pueden conducir a circunstancias vitales desventajosas persistentes.

3.5 Muerte definida por un adolescente

Los adolescentes perciben la muerte como algo que les hace "diferentes" y temen, que, si expresan su dolor públicamente, pueda interpretarse como una señal de debilidad. Otras veces pueden reaccionar con una aparente indiferencia, que no es más que su manera de defenderse de los sentimientos abandono. (Pérez, 2018)

El duelo en el adolescente, al igual que ocurre en los adultos, tendrá una intensidad mayor o menor dependiendo del grado de intimidad y vinculación con la

persona fallecida, el tipo de relación que existía entre ambos y las circunstancias de la muerte.

También es verdad que los cambios y características propios de la edad hacen que éstos puedan reaccionar de manera diferente a los adultos. Por ejemplo, son ya habitualmente tendentes a la rebeldía y la emotividad, pueden vivir la experiencia de la muerte de forma más impetuosa. Por otro lado, si la muerte es ya en si misma un tabú entre los adultos, suele ser mucho mayor en la adolescencia, donde además existe per se una negación de la muerte y un sentimiento fuerte de invulnerabilidad. (Bettelheim,1988).

El adolescente tiene que hacer frente a la pérdida de un ser querido, al mismo tiempo que hace frente a todos los cambios, dificultades y conflictos propios de su edad. Aunque exteriormente parezca ya un adulto, el desarrollo del cuerpo no va siempre a la par con la madurez afectiva. Es por eso que puede necesitar mucho apoyo, comprensión y afecto para emprender el doloroso y difícil proceso de duelo.

Muchas veces el adolescente, aunque sufra intensas emociones, no las comparte con nadie. Posiblemente porque se siente de alguna manera, presionado a comportarse como si se las arreglara mejor de lo que realmente lo hace. Después del fallecimiento de su padre, su madre o de su hermano/a, se le puede pedir "ser fuerte" y "mantener el tipo" delante del otro padre o de los hermanos más pequeños. Se espera que sostenga a otros, cuando no sabe si será capaz de sobrevivir a su propio dolor. (Debailleul, 2003).

Aunque no lo demuestren, es natural que el adolescente sienta mucha rabia, miedo, impotencia... y que se pregunte el por qué y para qué vivir. Los adolescentes perciben la muerte como algo que les hace "diferentes" y temen, que, si expresan su dolor públicamente, pueda interpretarse como una señal de debilidad. Otras veces pueden reaccionar con una aparente indiferencia, que no es más que su manera de defenderse de los sentimientos abandono.

Esta indiferencia no significa que no les importa y debemos evitar culpabilizarles por su actitud. Este tipo de conflictos puede tener como resultado que el adolescente

termine por renunciar a vivir su propio duelo (duelo aplazado o congelado). (García, 2019).

En el caso de fallecimiento del padre o de la madre, puede ocurrir que se preste más atención al padre que queda, que al adolescente. Este, en general, tenderá más al aislamiento que a compartir lo que siente, de ahí que podamos sacar la falsa impresión de que sufre menos.

Como hemos mencionado antes, es frecuente que se espere del adolescente que sea adulto y se haga cargo de cuidar y ayudar al resto de la familia, sobre todo al padre o madre sobreviviente o a los hermanos más pequeños. (Mannoni, 1994).

La manera de reaccionar de los adultos puede tener también una gran influencia en las reacciones del adolescente frente a la muerte. Es frecuente que los adultos no quieran hablar por miedo a contagiarles su dolor, pero la realidad a veces muy simple: aunque queramos protegerlos, los adolescentes están viviendo su duelo y les duele.

Podríamos esperar que buscaran y encontraran entonces alivio y ayuda en sus amigos, pero cuando se trata de la muerte, salvo que se haya vivido una situación similar, los amigos se sienten impotentes. Los amigos, compañeros normalmente no saben cómo ayudar, no saben que decir o que hacer, tienen miedo a mencionar el tema y hacerles sufrir más... Esto puede ser interpretado por el adolescente como falta de interés y favorecer más si cabe su aislamiento.

Puede haber conflictos de relación previos al fallecimiento. El esfuerzo del adolescente para ser cada vez más independiente de sus padres, suele acompañarse de conflictos y problemas en la relación. Atravesar por un periodo de desvalorización de su familia es una forma normal, aunque difícil, de ir separándose de ellos. Si su padre o su madre fallecen mientras está alejándose física y emocionalmente de ellos, puede experimentar un gran sentimiento de culpa. Aunque la necesidad de separarse es perfectamente natural, esta experiencia puede hacer el proceso de duelo más complicado e interrumpirse su camino natural de emancipación. (Bettelheim, 1988).

Si la muerte ocurre en el seno de la familia, es aconsejable discutir abiertamente y cuanto antes con el adolescente los cambios en la forma de vida y en los roles de cada miembro. Con esto podemos evitar que el adolescente tienda a querer reemplazar al fallecido. Sería el caso, por ejemplo, de la hija mayor que adopta el papel de la madre fallecida y cuida de su padre y sus hermanos como lo hacía ésta.

Metodología de investigación

Enfoque del estudio

Cualitativo: El enfoque cualitativo lo que nos modela es un proceso inductivo contextualizado en un ambiente natural, esto se debe a que en la recolección de datos se establece una estrecha relación entre los participantes de la investigación sustrayendo sus experiencias e ideologías en detrimento del empleo de un instrumento de medición predeterminado. En este enfoque las variables no se definen con la finalidad de manipularse experimentalmente, y esto nos indica que se analiza una realidad subjetiva además de tener una investigación sin potencial de réplica y sin fundamentos estadísticos. Este enfoque se caracteriza también por la no completa conceptualización de las preguntas de investigación y por la no reducción a números de las conclusiones sustraídas de los datos, además busca sobre todo la dispersión de la información en contraste con el enfoque cuantitativo que busca delimitarla. Con el enfoque cualitativo se tiene una gran amplitud de ideas e interpretaciones que enriquecen el fin de la investigación.

Tipo

Descriptiva: buscan especificar las propiedades, características y los perfiles de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Valor: Es útil para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de los fenómenos, suceso, comunidad, contexto o situación.

Diseño

Teoría fundamentada: provee de un sentido de comprensión sólido porque “embona” en la situación bajo estudio, se trabaja de manera práctica, es sensible a las expresiones de los individuos del contexto considerado, además puede representar toda la complejidad descubierta en el proceso.

CONCLUSION

En conclusión y para terminar el presente trabajo se afirma que los duelos, deriven o no en patología, marcan hitos muy importantes en la historia biográfica por su carácter de pérdidas definitivas y porque inciden en el reinicio de una nueva vida tras la pérdida, sus efectos pueden ser muy duraderos dependiendo de la etapa del ciclo vital y de cada persona, son cambiantes en el tiempo, reactivados por otros duelos u otras pérdidas, y por múltiples relaciones o circunstancias vitales.

Podemos concluir que su duración no es concreta, dependiendo tanto de cada persona, su situación y sobre todo del tipo de relación que existía entre ambos. Además, los duelos que ocurren en una etapa pueden influir en otras posteriores.

Podemos ver que se es necesario indagar más sobre este tema debido a la escasez de estudios disponibles sobre el tema en cuestión y que aquí se ha intentado ofrecer una visión sintetizada de las características específicas del duelo por pérdida de los progenitores diferenciándolo por etapas evolutivas.

Podemos concluir y enfatizando en palabras de Jorge Bucay: "Es importante no transformar el dolor en sufrimiento. El dolor es el paso por un lugar no deseado. El sufrimiento es armar una carpa y quedarse a vivir en ese lugar indeseable. El duelo es el pasaporte que nos saca del sufrimiento y permite que el dolor pase. Elaborar un duelo no es olvidar, es aprender a vivir sin alguien. Aprender es, sobre todo, aprender a soltar. Soltar herramientas que ya no necesito, soltar momentos que han terminado, soltar personas que he perdido. Porque somos quienes somos por aquello que hemos vivido, somos quienes somos por aquello que otras personas dejaron en nosotros. Porque somos absolutamente quienes somos gracias a aquello que hemos perdido, gracias a eso que ya no está con nosotros.

Dando a conocer también que no siempre puede existir afectaciones escolares en el adolescente por la pérdida de un progenitor, pero si afectaciones emocionales, de igual manera puede existir problemas educativos y no afectaciones emocionales tras la muerte de un progenitor.

Frecuentemente se dejan marcas caracteriales. Por esto quiero terminar haciendo hincapié en el papel fundamental de los adultos, de los que se requiere una atención comprometida y perseverante para acompañar a un niño o niña en su lucha por lograr su bienestar.

Es decir, para garantizar la reparación de la pérdida y seguir creciendo constructivamente, se necesita una unión de las propias características del adolescente, de sus fuerzas y resiliencia y el apoyo social y afectivo de otros. Muchas veces por intentar protegerlos del hecho doloroso se les aparta de la situación.

Sin embargo, el adolescente requiere que el hecho de la muerte le sea explicado abierta y claramente, siempre con un lenguaje adecuado y comprensible. La investigación longitudinal existente, nos permite establecer que el ofrecer vínculos afectivos seguros, fiables y continuos, por lo menos con un adulto significativo, favorecerá la adaptación, el crecimiento y el afrontamiento de la pérdida.

Creo que es fundamental tener en cuenta muchas de las características diferenciales abordadas en esta tesina, para apoyar y orientar la elaboración del duelo de forma eficaz, sobre todo teniendo en cuenta lo que el adolescente puede estar pensando y sintiendo y así entender la forma en que se comporta, experimenta y percibe los cambios en su entorno producto de la pérdida.

FUENTES CONSULTADAS.

Antonio, R. (2009, 02 de diciembre) Los problemas de la educación.:

<https://www.ugr.es/~recfpro/rev141COL4.pdf>

Adrian, S. (2003) Aprendizaje y personalidad.:

<https://www3.uji.es/~betoret/Instruccion/Aprendizaje%20y%20DPe rsonalidad/Curso%2012-13/Apuntes%20Tema%202%20EI%20desarrollo%20cognitivo%20 del%20adolescente>

Cubero, R. (2018, 12 de marzo) psicólogos emergencias baleares.

https://psicologosemergenciasbaleares.files.wordpress.com/2018/12/Cubero_Recio_Lorena_TFG_psicologa.pdf.

Gómez, E. (2014) concepto interdisciplinario de la familia. :

<http://www.scielo.org.co/pdf/jusju/v10n1/v10n1a02.pdf>.

Güemes, H. (2017, 04 de noviembre) Desarrollo durante la adolescencia.:

<https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Desarrollo%20durante%20la%20Adolescencia.pdf>

Jose, C. (2018) influencia de la etapa de muerte de un progenitor.:

<https://scielo.isciii.es/pdf/eg/n15/reflexion1.pdf>

Jordi, M. (1964) Seis estudios de psicología Jean Piaget.:

http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf

Juan, E. (2003) Desarrollo cognitivo del adolescente.:

<https://www3.uji.es/~betoret/Instruccion/Aprendizaje%20y%20DPe rsonalidad/Curso%2012-13/Apuntes%20Tema%202%20EI%20desarrollo%20cognitivo%20 del%20adolescente>

[13/Apuntes%20Tema%202%20EI%20desarrollo%20cognitivo%20del%20adolescente.](#)

Juan, E. (2003) Desarrollo cognitivo del adolescente. :

<https://www3.uji.es/~betoret/Instruccion/Aprendizaje%20y%20DPe rsonalidad/Curso%2012-13/Apuntes%20Tema%202%20EI%20desarrollo%20cognitivo%20del%20adolescente.>

Roberto, H. (2010) investigación cualitativa. :

<https://administracionpublicaub.files.wordpress.com/2016/03/hernandez-samipieri-cap-15-disec3b1os-del-proceso-de-investigac3b3n-cualitativa.pdf>

Romero, S. (2011) paternidad.:

<http://tesis.uson.mx/digital/tesis/docs/21883/Capitulo2.pdf>

Sao, P (2007, 27 de noviembre) cognición en el adolescente.:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2007000200013

Susan, M. (2010, 15 de febrero) la edad de la adolescencia:

<http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/LA%20EDAD%20DE%20LA%20ADOLESCENCIA.pdf>

Maria, E. (2019, 26 de noviembre) progenitor.:

<https://concepto.de/progenitor/#ixzz6zZ1Pzk20>

Malishev, K. (2003, 01 de marzo) El sentido de la muerte.:

<https://www.redalyc.org/pdf/104/10410106.pdf>

Mijail, M. (2003) El hombre ante la muerte.:

<https://www.redalyc.org/pdf/104/10410106.pdf>

Parra, F. (2009) muerte de un progenitor.

<https://www.redalyc.org/pdf>

Paulo, D. (2007) cognición en el adolescente.:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2007000200013.

Oviedo, S. (2009, febrero) la muerte y el duelo.:

<https://scielo.isciii.es/pdf/eg/n15/reflexion1.pdf>

Ortuzar, D. (1996) Memoria académica.:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2563/pr.2563.pdf

TALLER

OBJETIVO DEL TALLER

El objetivo de este taller es ver el duelo como un proceso natural que debemos conocer y aceptar para vivirlo correctamente. Ser capaces de reconocer ese dolor, transformarlo y aumentar nuestra capacidad de resiliencia para salir fortalecidos de los continuos cambios y reveses que tenemos que pasar a lo largo de nuestra vida.

DIRIGIDO A:

El taller está dirigido a adolescentes.

El taller busca que los participantes adquieran habilidades y estrategias para afrontar y elaborar de forma adaptativa el proceso de duelo ocasionado por la pérdida de un ser querido. Para alcanzar este propósito, se busca que cada participante pueda:

- Aceptar la realidad de la muerte o pérdida de su ser querido
- Procesar los pensamientos, emociones, sensaciones y comportamientos que se han manifestado a raíz de la pérdida
- Establecer alternativas para reajustarse a una nueva vida después de la pérdida
- Mantener un vínculo con el ser amado fallecido que permita el desarrollo del proyecto de vida personal

Este taller brinda un espacio psicoeducativo y de apoyo para enfrentar pérdidas de seres queridos. Se espera que los participantes logren comprender su propio proceso de duelo, iniciar la aceptación de la pérdida y brindar herramientas que permitan dar un manejo adecuado tanto a los asistentes como a sus allegados.

En este espacio se pretende abrir una oportunidad para las personas que buscan dar un libre camino a la vivencia de su dolor y sufrimiento, dando la oportunidad de compartir y validar su experiencia frente a otras personas con las mismas necesidades, aproximándose a la realidad de la pérdida de una manera responsable y libre de prejuicios, integrando y aceptando el dolor como una realidad inherente a múltiples escenarios de pérdida a lo largo de la vida

TALLER SOBRE EL DUELO EN ADOLESCENTES

1ª SESIÓN:

- Concepciones del duelo. Sus fases y cómo reconocerlas.
- El porqué del dolor.
- Concepciones filosóficas sobre la muerte y la pérdida
- Cómo afrontar los cambios en la vida.
- PRÁCTICAS: escucha activa, técnicas de respiración/relajación. Técnicas de atención plena.

2ª SESIÓN:

- La gestión de las emociones en los procesos traumáticos.
- El acompañamiento en el duelo.
- Empatía y compasión.
- Cómo superar el duelo y afrontar el futuro con esperanza
- PRÁCTICAS: Arteterapia: liberando el dolor, ejercicios de teatro y psicodrama y técnicas de risoterapia.