

01070
1
C1



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE
IDENTIDAD PERSONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO
EN ESTUDIANTES ADOLESCENTES DEL CCH VALLEJO**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE

MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

LUZ MARIA GÓMEZ ÁVILA

DIRECTORA DE TESIS: DRA. ADRIANA COSÍO PASCAL

Noviembre, 2003





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

NOMBRE: Luz María Gómez

Avila

FECHA: 28 oct., 2003

FIRMA: Luz

A Diana

Te quiero mucho, hermanita.

To Ian

For always being by my side.

A mi directora de tesis, Dra. Adriana Cosío Pascal

[A la alegría] No se la puede, empero, conseguir ni forzar directamente [...] La alegría sobreviene, aunque se puede acertar a desbrozar su camino y aprender a defenderla contra sus peculiares roedores (Fernando Savater).

Gracias, Doctora, por ayudarme a desbrozar ese camino.

A los estudiantes del CCH Vallejo

Por permitirme "bucear" en sus situaciones personales.

A mis ex compañeros maestros, y siempre queridos amigos, del CCH

Adriana Fernández de Lara, Norma Martínez, Beatriz Ramírez, Clara Huarte, Carmen Colunga, Teresa González Romo, Rocío Martínez, Ana Lilia Villegas, Araceli Mejía, María Elena Ureña, Benjamín Pérez, Luz María Serrano, Miguel Díaz

Porque sin su ayuda, su apoyo y su comprensión, esta tesis no habría sido posible

A mis entrañables amigos

Haydeé Vélez, Dulce Ruiz, David Jurado, Leticia Avilés, Mary Avilés, Héctor García Chagoyán, Germán Villa Gómez, Ileana Villanueva, Diana Oliva, Diana Rivera, Daniel Mayer, Fernando Romero, Adán Palacios, Soraya Luan, Albert Cunningham (and the good old gang)...

Por su invaluable amistad.

A los sinodales

Mtra. Leticia Moreno Osornio
Mtra. Teresita Durán Ramos
Mtra. Martha Corenstein Zaslav
Mtro. José Luis Becerra López

Por su valiosísimo tiempo y por la gran ayuda que me brindaron para enriquecer este trabajo.

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	5
I. El Colegio de Ciencias y Humanidades	9
A) Antecedentes históricos	
B) Plan de Estudios Actualizado (PEA)	
C) Modelo educativo del bachillerato del Colegio	
D) Perfil de ingreso de los estudiantes al CCH	
E) Perfil de egreso de los estudiantes del CCH	
F) Desempeño académico real de los estudiantes del CCH	
G) Acciones para apoyar el rendimiento escolar	
H) Formación de profesores	
I) El Departamento de Psicopedagogía	
 II. Historia de la adolescencia y teorías de la identidad	 41
A) Breve historia de la adolescencia occidental	
B) Los ritos de paso	
C) Teorías de la identidad adolescente	
a) Formación del carácter (Blos)	
b) Desarrollo del ego en la adolescencia (Loevinger)	
c) Enfoque del desarrollo constructivo (Kegan)	
 III. La teoría del desarrollo humano de Erik H. Erikson	 61
A) La identidad: el núcleo individual en el núcleo cultural	
B) El <i>yo</i>	
C) Integridad y totalismo	
D) Las pseudoespecies	
E) El ciclo vital como epigénesis de la identidad	
F) Actualidad de la teoría eriksoniana	
 IV. Metodología	 91
A) Marco Conceptual	
B) Cuestiones de investigación	
C) Selección de casos	
D) Técnicas e instrumentos de recolección e información	
E) Procedimientos para la realización de los estudios de caso	
F) Análisis de los datos	

V. Estudios de caso	99
A) Sujetos de alto rendimiento académico	
a) Segundo semestre: <i>Jasón</i>	
b) Cuarto semestre: <i>Sombra</i>	
c) Sexto semestre: <i>Amoxxo</i>	
B) Sujetos de bajo rendimiento académico	
a) Segundo semestre: <i>Gokú</i>	
b) Cuarto semestre: <i>Umi Ryuzaki</i>	
c) Sexto semestre: <i>Bart Simpson</i>	
C) Tablas comparativas	
VI. Conclusiones y propuestas	172
Glosario	187
Anexos	189
Referencias bibliográficas	197

INTRODUCCIÓN

Al efectuar una revisión de la historia de la adolescencia, pronto se descubrirá que prácticamente es ésta una invención occidental, relativamente reciente y circunscrita a determinados estratos sociales. Aparecida, "generada", a finales del siglo XIX y principios del XX, surge en familias económicamente acomodadas que requerían que sus herederos contaran con una educación más amplia y especializada, misma que los capacitaría para ulteriormente hacerse cargo de los negocios familiares. No resulta descabellada, entonces, la idea de que la adolescencia, ese "período de moratoria", tuvo como uno de sus objetivos primigenios el dotar a los jóvenes de un lapso dedicado al trabajo con fines, *ex profeso*, de preparación académica. Con el correr del tiempo y las consiguientes reformas educativas, el concepto y la vivencia de la adolescencia se extenderían a otros segmentos de la población.

Sin embargo, a escasamente una centuria de distancia, esa finalidad educativa parece desdibujarse en nuestro país, a medida que los adolescentes transitan por la educación media: mientras que a la básica asiste el 92% de los jóvenes en edad para cursar tal nivel, en la superior sólo se registra un 47%. Un doloroso 53% de estos adolescentes no llega a gozar de los resultados de los esfuerzos pedagógicos de formación y de contribución al desarrollo personal y cultural acometidos por diversas instituciones.

La población mexicana acusa en su composición un alto porcentaje de adolescentes. Aproximadamente 50% de ellos (lo cual representa a cerca de 3 millones de jóvenes) asiste al nivel medio superior de enseñanza. En el caso específico de la Universidad Nacional Autónoma de México, a través de los cinco planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades, atiende a alrededor de 55,000 estudiantes regulares. Más concretamente, el plantel Vallejo suma alrededor de 10,000 adolescentes, acumulando las poblaciones que asisten a su turno matutino o al vespertino.

Según el Plan de Estudios Actualizado (1996) del Colegio de Ciencias y Humanidades, sólo alrededor del 30% de los estudiantes egresan del Colegio en tres años, cada generación. El egreso acumulado por generación en 10 años se sitúa aproximadamente en 50%. Respecto al fenómeno de la no aprobación, éste es frecuente: 59% de los estudiantes que han concluido el primer semestre ha reprobado alguna materia, 72% de ellos cuenta con tal penosa experiencia al finalizar el tercer semestre, y la cifra se incrementa a 80% al término del quinto.

Aún sin necesidad de consultar las cifras publicadas, los profesores del CCH Vallejo, turno matutino, se han percatado de la alta incidencia de no aprobación de sus alumnos, a través del trabajo cotidiano con ellos. Son numerosos los profesores que toman conocimiento de que el rendimiento escolar está, en alguna forma relacionado (además de sus vínculos con las carencias culturales y socioeconómicas) con los problemas familiares, la baja autoestima y la precaria motivación, la falta de definición y persistencia de objetivos, la falta de responsabilidad, la pérdida de valores, etc. Se escucha que frecuentemente los profesores se refieren a la existencia de estos problemas como "normal", por ser estas dificultades "propias de la edad de los estudiantes".

El manejo corriente de estos temas tan "difusos", pero de tan nuclear importancia, y que se sabe inciden sensiblemente sobre el rendimiento académico, sin que existan investigaciones formales por parte del Departamento de Psicopedagogía

del CCH, fue uno de los antecedentes y justificación para realizar la presente investigación. Un segundo punto está relacionado con la ausencia de un "Marco Teórico" que contemple una concepción seria del adolescente en dicho Departamento. Existe, sí, un "Marco Referencial" no conformado por revisiones teóricas, sino por los resultados de las "discusiones colegiadas" ocurridas en Seminarios de Psicopedagogía y en Semanas Académicas, todo ello, celebrado por el CCH. No obstante, resaltan dos cuestiones:

- 1) Tal "Marco Referencial" parece cumplir con la exigencia de contar con cierta base conceptual para el trabajo, pero en éste no es notoria la guía que supuestamente tal marco debía proveer.
- 2) La mayor parte de los profesores, que son quienes laboran diaria y directamente con los adolescentes, carecen de conocimientos precisos sobre las características de esta etapa del desarrollo humano.

La revisión de diversos documentos del Colegio permite apreciar el reconocimiento de que su población objetivo es primordialmente adolescente, pero no se profundiza en el entendimiento de este estadio. Tal omisión es alarmante, puesto que se trata de un grupo diferente al de otras edades, en los aspectos físicos, cognitivos, sociales y emocionales, lo cual lo hace merecedor de una atención y una comprensión especiales. Cuando quienes trabajan con adolescentes incurrir en la desinformación o la omisión sobre las características de éstos, ven mermadas las posibilidades de que su labor sea altamente fructífera. Por ello, es de capital importancia que a las personas en este período del desarrollo se les estudie de manera realista, ya que de lo contrario puede imperar una concepción errónea o peligrosamente parcializada del adolescente, y es justamente ésta la que guiará las prácticas escolares.

La autora de la presente investigación se desempeñó por cinco años (1996-2001) como académica en el CCH Vallejo. Las experiencias de este trabajo con adolescentes, así como de familiarizarse con la teoría pedagógica que fundamenta la práctica docente en el CCH; con los cursos de apoyo y actualización relativos a ésta; y con los numerosos recursos pedagógicos ofrecidos por el Colegio para abatir la reprobación, parecían colisionar notoriamente con las cifras reportadas al respecto de este fenómeno.

Habiendo cursado diversos seminarios en la Maestría en Pedagogía impartidos por la Dra. Cosío Pascal, tocando en alguno de ellos la teoría del desarrollo humano de Erik Erikson, y habiendo realizado investigaciones cualitativas con alumnos del CCH, utilizando tal marco teórico, surgieron diversas preguntas concernientes a la situación planteada párrafos arriba. El tema de la presente investigación se fue delineando paulatinamente, hasta desembocar en una interrogante principal: sabiendo que en la teoría eriksoniana la tarea de desarrollo más importante de la adolescencia es la síntesis de identidad, ¿podría encontrarse alguna relación entre la síntesis de identidad y el rendimiento académico?

Para dilucidar esto, se emprendió una investigación cualitativa, utilizando un diseño de estudios de casos múltiples. Con el antecedente de que no se había realizado investigación alguna sobre esta temática, se prefirieron los estudios de caso, ya que:

- a) la síntesis de identidad requiere un estudio individualizado, no susceptible de ser efectuado a través de instrumentos estadísticos que "borren" u oculten los aspectos más profundos de la persona;
- b) Los estudios de caso involucran descripciones y análisis "intensivos" de un individuo,
- c) Los estudios de caso se consideran como "exploratorios", es decir, proporcionan la base y la oportunidad para realizar posteriores investigaciones sobre los fenómenos tratados, lo cual deja abiertas las posibilidades de hacer futuros descubrimientos con métodos "más rigurosos".

Si bien en la metodología cualitativa no se recurre a una definición rígida de las variables involucradas, sí es necesario asentar que en el problema que atañe a esta investigación, el rendimiento académico fue entendido como: una medida o grado manifestado como una expresión numérica, del aprendizaje logrado por un alumno, lo cual se traduce en un promedio de calificaciones semestrales: es el promedio que aparece en el historial académico. El concepto de identidad en la teoría eriksoniana hace referencia a que ésta es (Erikson, 1968: 71 - 72):

"el sentido de dirección, compromiso, autoaceptación y fidelidad a sí mismo, convicciones, creencias, ideología. Da significado a la conjugación de los logros del pasado con las vivencias presentes y los proyectos para el futuro, asumiendo valores propios, status y roles sociales diferentes y comportamientos congruentes con todo ello".

Así, tras un piloteo que tuvo como objetivo probar la utilidad y pertinencia de los instrumentos de recolección de datos, se realizaron 6 estudios de caso: 3 de ellos con estudiantes de alto rendimiento académico, y los tres restantes, de bajo. En todos ellos se encontró claramente la evidencia de que la síntesis de identidad efectivamente está relacionada con el rendimiento. Al final de la tesis, en las Conclusiones, se hace alusión a los resultados comunes encontrados en todos los casos.

Atendiendo al hecho de que los adolescentes conforman un grupo especial en sus características, la presente investigación proporciona los resultados de la investigación bibliográfica sobre diversos aspectos relativos al tema. Así, este trabajo queda conformado por:

Capítulo I. En él se revisan los antecedentes históricos del CCH, la teoría pedagógica que sustenta el trabajo docente; los recursos educativos que proporciona el Colegio a los estudiantes para abatir el fenómeno de no aprobación; los apoyos de formación para profesores y el trabajo realizado por el Departamento de Psicopedagogía. El objetivo es proporcionar una descripción de las condiciones, políticas y procedimientos que subyacen cotidianamente a las labores de académicos y estudiantes, dentro del Colegio. Desafortunadamente, se hace manifiesto que el CCH no se apoya en una teoría sobre el desarrollo humano que permita la comprensión de los individuos a los cuales atiende: estudiantes adolescentes. Es por ello que los Capítulos II y III de esta tesis buscan abordar conceptos teóricos que permitan una mejor explicación de esta etapa del desarrollo.

Capítulo II. Presenta un recorrido histórico sobre la gestación del concepto de adolescencia, así como diversas consideraciones de algunas sociedades, y de

reconocidos pedagogos, sobre los jóvenes y su educación. Pasa revista a diversos "ritos de paso": procesos personales y comunales profundamente enraizados en la identidad cultural de los pueblos, que facilitaban la inserción exitosa del niño en la sociedad adulta, por medio de un cambio de status social. Hoy no se cuenta con ese apoyo personal, ni de vinculación colectiva. Por el contrario, comercialmente se ha fortalecido todo un mercado y casi un "estilo de vida" que rebasa (e incluso, ridiculiza) lo infantil y enaltece los peores aspectos de la "moratoria": no tener que observar responsabilidades adultas, estar exento de trabajar y poder gozar de las "libertades" a las que los niños no tienen acceso. El capítulo termina con una muy breve mención de algunas de las teorías surgidas para explicar la formación de la identidad durante la adolescencia.

Capítulo III. Presenta en detalle la teoría del Desarrollo Humano de Erik H. Erikson, la cual ha logrado conservarse como una de las más vigentes e influyentes en la explicación de la adolescencia y la identidad. Esto puede deberse a que sus postulados conjugan lo bio-psico-social, acercándose a lo antropológico, y comprendiendo todo el ciclo vital humano. Erikson fue quien acuñó los términos "síntesis de identidad", "crisis de identidad", y "confusión de identidad", mismos que frecuentemente se utilizan descontextualizada o hasta erróneamente. El capítulo expone los 8 estadios de desarrollo en la teoría eriksoniana, y concluye con una rápida mención a los trabajos de investigadores que han retomado y trabajado recientemente dicha teoría, contribuyendo así a fortalecer su actualidad.

Capítulo IV. Ofrece una descripción del método empleado para esta investigación (cualitativa), con un diseño de estudios de casos múltiples, abordando aspectos tales como la selección de los sujetos que participaron en ella, el procedimiento empleado, la enumeración de los instrumentos utilizados para la recolección de los datos y la forma de analizar los información obtenida.

Capítulo V. Está conformado por la inclusión de seis estudios de caso, de los cuales: 3 corresponden a estudiantes de alto rendimiento del CCH Vallejo, turno matutino (un sujeto de 2º semestre, otro de 4º y el último en 6º); y los tres restantes, de bajo rendimiento (provenientes de los mismos semestres). Fue por medio de estos estudios de caso que se intentó establecer la relación entre síntesis de identidad y el rendimiento académico.

Capítulo VI. Presenta un análisis de los resultados arrojados en los estudios de casos, así como conclusiones y recomendaciones pertinentes.

Finalmente, se hallarán un apartados dedicados al Glosario y a los Anexos. Éstos últimos brindan ejemplos de la guía de entrevista utilizada para la investigación, así como muestras de los instrumentos de recolección de datos.

Capítulo I

El Colegio de Ciencias y Humanidades Vallejo

El Colegio de Ciencias y Humanidades

A) Antecedentes Históricos

El 26 de enero de 1971, el Consejo Universitario aprobó la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades. El proyecto correspondiente había sido presentado por la Rectoría de la Universidad Nacional Autónoma de México y por las Comisiones del Trabajo Docente y de Reglamentos del Consejo Universitario, llevando por título *Proyecto para la Creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, y de la unidad académica del ciclo de bachillerato* (en Gaceta CCH, 2001). En dicho documento, se presentó una Exposición de Motivos, de entre los cuales destacan los siguientes:

- La primera justificación residía en la creciente demanda de enseñanza a nivel medio superior, a la cual nuestra Casa de Estudios respondía satisfaciéndola amplia y eficazmente.
- Intensificar la cooperación disciplinaria e interdisciplinaria entre especialistas, escuelas, facultades e institutos de investigación.
- Movillar los recursos universitarios para un mejor aprovechamiento, creando y transmitiendo un saber más profundo y universal.
- Impartir enseñanza y fomentar la investigación científica, de forma acorde al desarrollo científico nacional.
- Crear un Colegio de Ciencias y Humanidades que incluyera diversos niveles de enseñanza y centros de investigación, impulsando nuevos caminos de enseñanza y de investigación científica.
- Flexibilizar y adecuarse a las necesidades posteriores de cooperación e innovación universitaria.
- Crear nuevas Unidades Académicas del Ciclo de Bachillerato, esto es, un nivel de enseñanza media superior del Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Fomentar la enseñanza interdisciplinaria y la cooperación inter-escolar, contribuyendo a la formación polivalente del estudiante, capacitándolo para seguir distintas alternativas: estudios profesionales, investigación o incorporación al mercado de trabajo.
- Proporcionar una educación básica que permitiera aprovechar estas alternativas, impulsando el método científico-experimental, el método histórico-social, las matemáticas y el español.

- Brindar capacitación al estudiante en la realización de tareas técnicas y profesionales que no demandaran contar con una licenciatura, para lo cual había que sintetizar las actividades académicas con las prácticas.

Ya que se aludía a que la enseñanza observaría un carácter interdisciplinario, el proyecto pugnaba por la conjugación de las matemáticas y el español, y del método científico-experimental con el histórico-social. Para lograr esto, cuatro facultades intervinieron en la organización: Ciencias, Filosofía, Química y Ciencias Políticas y Sociales. Con ello se perseguía la generación de nuevos tipos de especialidades y profesionistas, de acuerdo con el desarrollo social, científico y técnico del país.

El proyecto exponía las diferencias entre el Colegio de Ciencias y Humanidades y la Escuela Nacional Preparatoria:

- 1) Planes de estudio: El CCH observaría un carácter "netamente interdisciplinario" y se inclinaría por una síntesis de los enfoques metodológicos, surgidos del trabajo con las cuatro facultades arriba mencionadas.
- 2) Métodos de trabajo: el CCH combinaría el trabajo en aulas con el adiestramiento práctico en talleres, laboratorios y centros de trabajo, inclusive en espacios ajenos a la Universidad. Esto, con el objetivo de que sus egresados se encontraran capacitados para atender tareas técnicas y profesionales que no precisaran de estudios superiores.
- 3) Proveniencia de los profesores: se presumía que éstos procederían, en su mayoría, de las facultades arriba señaladas, de la Escuela Nacional Preparatoria, y del reclutamiento entre estudiantes de licenciatura y de las divisiones de estudios superiores de las facultades. Esto proporcionaría un crisol de especialistas de diversas disciplinas, y un campo fértil para investigadores y para la formación de profesores de alto nivel.

Dado que se trataba de una nueva institución, se precisaba que el CCH contara con un coordinador nombrado por el rector, quien también designaría al director de cada unidad. Asimismo, se hacía necesaria la integración de consejos internos en las unidades, para representar adecuadamente a profesores y alumnos. Las primeras tres unidades del CCH fueron los planteles Naucalpan, Azcapotzalco y Vallejo. Completarían las cinco unidades, más tarde, los planteles Oriente y Sur.

Su modelo pedagógico se pretendía innovador, ya que apostaba a convertir al estudiante en sujeto de la cultura, capaz de ser autónomo en su

aprendizaje, enriqueciéndose con las formas de investigación y trabajo aprendidas en el Colegio, que se apropiara, a través de su propio estudiar y hacer, de las ciencias y las humanidades; que fuera autorregulado y automotivado, constituyendo así una cultura básica, donde lo "básico" reside en sentar las bases para que el estudiante construya su propio crecimiento.

Se puede leer en las Reglas y criterios de aplicación del plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades (en Gaceta CCH, 2001: 4), lo siguiente:

"El estudiante que haya cubierto todos los créditos del presente plan podrá seguir cualquier carrera de la Universidad o cualquiera de las combinaciones de carreras interdisciplinarias que establezca el Colegio de Ciencias y Humanidades a nivel de licenciatura.

Su dominio básico de las matemáticas, el método experimental, el análisis histórico-social, su capacidad y hábitos de lectura de libros clásicos y modernos, su conocimiento del lenguaje para la redacción de escritos y ensayos, su capacidad de informarse y documentarse para la elaboración de trabajos y de organizar el material en ficheros, notas, cuadros, así como su posibilidad de leer y traducir en un idioma extranjero, en particular el inglés o el francés, le permitirán, con probabilidades de éxito, seguir las carreras existentes o las interdisciplinarias que se creen pues se buscará que al final de su formación sepa aprender, sepa informarse y estudiar sobre materias que aún ignora, recurriendo para ello a los libros, enciclopedias, periódicos, revistas, cursos extraordinarios que siga fuera de programa, sin pretender que la unidad le dé una cultura enciclopédica, sino los métodos y técnicas necesarios y el hábito de aplicarlos a problemas concretos y de adquirir nuevos conocimientos.

Se extenderá diploma de bachiller a los alumnos que hayan cubierto todos los créditos.

El estudiante estará capacitado igualmente para desempeñar trabajos y puestos en la producción y los servicios por su capacidad de decisión, innovación, estudio y por la formación de la personalidad que implica el plan académico, pudiendo complementar su cultura con otra técnica y aplicada, ya mientras sigue los cursos académicos del plan, ya una vez terminado el mismo".

Así, el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), daría oportunidad a la optimización de los recursos destinados a la educación, por medio de la intensificación de la cooperación disciplinaria e interdisciplinaria entre escuelas, facultades e Institutos de investigación, por medio de un nuevo tipo de educación: el rechazo a la acumulación inconexa de datos (enciclopedismo), y a privilegiar tanto el método experimental como el método histórico en la formación del estudiante. El Plan de Estudios original intentaba fomentar la comprensión de los dos lenguajes fundamentales: las matemáticas y el español; así como dos métodos dirigidos al estudio de la naturaleza y el hombre: el método experimental y el método histórico. También proponía que el alumno aprendiera a traducir una lengua extranjera. Se tomó en consideración, igualmente, la opción de la expresión plástica.

Al respecto de este último aserto, cabe señalar que estas *Reglas y criterios* contemplaban el adiestramiento de los estudiantes en técnicas, artes aplicadas y oficios, con la cooperación de la Escuela Nacional de Artes Plásticas y la Escuela Nacional de Música; con otras unidades, o con centros de producción y servicios con los que se celebraran planes de cooperación para la

formación de personal técnico. Los estudios tendrían el carácter de optativo, y al ser concluidos, sería extendido un diploma de técnico.

Asimismo, se aseveraba que el Colegio efectuaría una revisión permanente del plan de estudios, con objeto de actualizarlo oportunamente, y que los programas habrían de ser publicados anualmente. La estructura del Plan de Estudios original involucraba 20 horas de estudio a la semana, lo cual respondía al supuesto de que esto dejaría al estudiante en la posibilidad de ocupar el tiempo restante en la lectura, escritura y ejercitación de las materias por su propia cuenta. También se preveía el posible caso de que el estudiante contara con un empleo remunerado de medio tiempo, o que conjugara su instrucción en el CCH con una formación como técnico. El plan abarcaba tres años de estudios.

Uno de los propósitos fue que el estudiante lograra aprender a leer y escribir en el sentido más auténtico y profundo de dichos términos. Otros fines eran: fomentar el hábito de la lectura; adquirir una cultura matemática como lenguaje de la naturaleza y de ciertos fenómenos sociales; aprender la utilización de métodos experimentales para obtener resultados comprensibles y aplicables. Uno de los más importantes fines era que el estudiante aprendiera a aprender, es decir, que por sí mismo cultivara técnicas y procedimientos para investigar cuestiones novedosas para él. Esto, bajo la premisa de que ninguna escuela puede proporcionar al alumno conocimientos omnicomprensivos y acabados sobre ninguna materia, y que era mejor darle al estudiante las herramientas para que por sí mismo penetrara en los conocimientos, de forma autónoma y autorregulada.

El fomento de esta actitud "inquisitiva" dejaría al estudiante en posibilidad de abordar una carrera profesional o una especialidad. Durante los primeros semestres, se impartirían materias básicas, que habrían de servir como cimientos para construir otras más especializadas. En los dos últimos, habría materias con dicha característica, tales como Estadística, Lógica, Cibernética, Psicología, Derecho, Economía, Ciencias Políticas y Sociales, etc. La estructura del plan de estudios, según se pensaba, era una de las mejores del mundo, y se auguraba que tendría gran impacto en los modelos de otros países, si bien se dejaba abierta la posibilidad, tal como se mencionó anteriormente, de que en el futuro se realizaran cambios y ajustes de acuerdo con las necesidades que fueran surgiendo.

Los materiales didácticos que los estudiantes utilizarían estarían compuestos por las antologías que en cada materia prepararían comisiones designadas especialmente para ello, y que tendrían un costo bajo, de modo que fueran accesibles a todos. También se utilizarían libros de texto, y se preveía que se contratarían profesores de la Universidad para elaborar "textos programados", los cuales estarían redactados de forma que el lector fuera activo, al ir resolviendo ejercicios, realizando así un proceso acumulativo. De tal forma, sería el propio estudiante el que iría constatando su grado de avance y dominio.

La planta docente del CCH estaría integrada por profesores jóvenes que serían entrenados por el Centro de Didáctica de la UNAM. También se incorporarían profesores de mayor edad, por lo que convivirían personas en proceso de terminar una licenciatura, hasta doctores. Se habían previsto ciertas dificultades, ya que el proyecto del CCH era tan innovador en lo cualitativo, que se requeriría de cierto tiempo y esfuerzo para captar cabalmente los propósitos del plan y del método de enseñanza. Sin embargo, se pensaba que si los profesores acometían las tareas con optimismo y entusiasmo, los errores y problemas se reducirían en cuanto a obstáculos didácticos y de otros tipos.

El proyecto planeaba proveer de atención a 15,000 estudiantes. El gobierno de la República había cedido tres terrenos a la UNAM, y en marzo sería la apertura de las escuelas. Se respondía así al imperativo de hacer accesible la educación a más personas, puesto que la Comisión de Planeación Universitaria había notificado en 1970 que había importantes tendencias de crecimiento en las demandas de admisión al bachillerato de la Universidad.

Con la apertura del CCH, la UNAM contaría con dos modelos diferentes de bachillerato; el de la Escuela Nacional Preparatoria, y el del Colegio de Ciencias y Humanidades, que, como se indicó anteriormente, surgió de la cooperación de varias Facultades y de la Escuela Nacional Preparatoria. El modelo del CCH era considerado como un "motor de cambios para la Universidad". Considerando que ésta era ya por entonces bastante compleja, al grado de que a nivel de licenciatura se contaba con 15 escuelas, no se veía dificultad alguna de tener dos modelos de bachillerato. También la Escuela Nacional Preparatoria contemplaba la introducción de modificaciones en su propio plan. Los dos modelos, se creía, ofrecerían una interacción enriquecedora. Las escuelas incorporadas podrían optar por cualquiera de ellos.

Los estudiantes egresados del CCH podrían ingresar a cualquier carrera, y se suponía que debido a su tipo de formación, tendrían altas probabilidades de éxito en todos los campos de estudio. Se consideraba que sólo quedarían excluidos del CCH aquellos que demostraran estar muy mal preparados, y aun así, se les brindaría orientación para que presentaran el examen de admisión nuevamente el año siguiente.

El nombre "Colegio de Ciencias y Humanidades" respondía a las siguientes consideraciones: "Colegio", porque procedía de un esfuerzo asociado, colegiado, de unión entre distintas escuelas de la UNAM. "De Ciencias y Humanidades", porque esos eran los nombres asignados a las diversas tareas universitarias: las de ciencias naturales y las de ciencias sociales (letras, filosofía, sociología, etc.).

Originalmente, el CCH también tendría injerencia en licenciatura y postgrado. En palabras del entonces rector, Pablo González Casanova (en

Gaceta CCH, 2001: 7): [se estaba] "trabajando en ciencias administrativas y planeación del desarrollo, en ciencias de la salud y en matemáticas aplicadas; pero, además, algunos institutos [estaban] proyectando cooperar en programas de investigación integral e interdisciplinarias".

El Plan de Estudios original fue aplicado desde 1971 e inclusive coexistió temporalmente con el Plan de Estudios Actualizado, que entró en operación en 1996.

B) Plan de Estudios Actualizado (PEA)

El Plan de Estudios Original no había sufrido modificaciones desde que había sido aprobado en 1971. La Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato decidió emprender la revisión del plan y de los programas de estudios a finales de 1991. Dicho proceso incluyó un diagnóstico de problemas curriculares, realizado en 1992, y que fue publicado como "Aproximaciones a la Revisión del Plan de Estudios", en 1992 y 1993.

El Consejo Académico del Bachillerato de la UNAM, aprobó por unanimidad el Plan y los Programas de Estudio actualizados del Colegio de Ciencias y Humanidades, presentados por la Comisión Permanente de Planes y Programas de Estudio del Consejo Académico del Bachillerato, el 11 de julio de 1996. Fueron consultados los cinco consejos de área, el Comité Directivo del Colegio –conformado por las facultades de Ciencias, Filosofía y Letras, Química, Filosofía y Letras, Química y Ciencias Políticas y Sociales, la Escuela Nacional Preparatoria y las coordinaciones de la Investigación Científica y de Humanidades- y, por iniciativa del entonces rector, José Sarukhán, el Colegio de Directores, integrado por los titulares de todas las escuelas, facultades y dependencias multidisciplinarias de la Universidad.

El Comité Directivo envió una gran cantidad de observaciones, las cuales fueron analizadas en grupos de trabajo de los Programas, y en grupos de trabajo de Síntesis, en los que se revisaron y discutieron los programas. Se buscó el brindar a los estudiantes una buena formación en Ciencias y Humanidades, y se reveló como necesaria la formación en valores morales de los alumnos. Los consejeros académicos consideraron que con estos nuevos programas se alcanzaría la excelencia académica, reafirmando al CCH como parte importante de la UNAM.

En el texto del acuerdo del Consejo Universitario y el Consejo Académico del Bachillerato, se lee que la aprobación el PEA (1996), está basada, entre otras consideraciones en las siguientes:

1. "El perfil de egreso propuesto responde a los principales aspectos formativos y propedéuticos que debe proporcionar el bachillerato universitario.
2. La propuesta de modificaciones mantiene lo fundamental del modelo educativo del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, al tiempo que reconoce los propósitos del plan anterior que no fueron suficientemente alcanzados, así como las principales deficiencias en la formación académica de los alumnos, y atiende a su consecución.
3. El mantenimiento a lo largo del bachillerato, incluidos los dos últimos semestres, de una formación equilibrada en matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y en humanidades.

4. El énfasis en la formación de los alumnos en la metodología y el rigor científico.
5. La orientación hacia la cultura básica que se ha impreso a los cursos de los primeros cuatro semestres, y la precisión del sentido propedéutico que deben tener los cursos que se ofrecen en el quinto y sexto semestres.
6. La actualización de los contenidos y la metodología de la enseñanza y el ofrecimiento de programas de estudios con enfoque disciplinario y pedagógico bien definidos, con lo que se logrará un mayor grado de conciencia en el desarrollo de los cursos y un mejor aprovechamiento de los recursos, y se propiciará el enriquecimiento de la docencia en todos los planteles.
7. El incremento en el número de horas de trabajo en grupo escolar, y el establecimiento en prácticamente todas las asignaturas de sesiones académicas de dos horas, lo que posibilitará una mayor continuidad en la interacción del profesor con los alumnos, favoreciendo al mismo tiempo la concreción en las aulas del modelo educativo del Colegio.
8. El incremento a dos cursos semestrales obligatorios de Biología, Física y Química, y las nuevas posibilidades que se ofrecerán para poder cursar en los dos últimos semestres hasta dos cursos del área de matemáticas o hasta dos cursos del área de ciencias experimentales, lo que reducirá favorablemente en la formación básica y propedéutica de los alumnos en ciencias.
9. La fusión de los Talleres de Lectura, Redacción e Investigación Documental, asignaturas que en el plan vigente se encuentran separadas, y que tiene como finalidad mejorar la formación de los alumnos en el manejo correcto del lenguaje, tanto oral como escrito, al tiempo que se atiende a su formación literaria.
10. El carácter obligatorio que se da a los cursos de lengua extranjera, y la asignación de cargas académicas de cuatro horas semanales, con lo que se fortalecerá la formación de los alumnos en la comprensión de textos en una lengua extranjera, principalmente inglés.
11. La incorporación de un curso obligatorio de computación, con el propósito de habilitar a los alumnos en el empleo de la computadora como apoyo a su trabajo académico.
12. La inclusión de dos cursos de Filosofía, obligatorios para todos los alumnos, en los que se abordará el estudio formal de la Lógica y de la Ética, con la finalidad de garantizar la formación filosófica indispensable de un egresado del bachillerato universitario.
13. El incremento a dos cursos de Historia Universal, con lo que la formación del alumno incluirá la etapa histórica más reciente, propiciando el análisis y la participación educada en los sucesos actuales.
14. La inclusión en el quinto y sexto semestres de nuevas materias optativas, como son Seminario de Lectura y Análisis de Textos Literarios, Temas Selectos de Filosofía y Antropología, con el propósito de favorecer la formación propedéutica de los alumnos que continúen sus estudios en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales.
15. La inclusión de dos cursos de Teorías de la Historia en quinto y sexto semestres, también con el propósito de apoyar la formación propedéutica de los alumnos que continúen sus estudios en el área de Humanidades y Ciencias Sociales.
16. La adecuación de los criterios para la selección de materias de quinto y sexto semestres, que, sin abandonar el carácter general del plan de estudios, propone esquemas preferenciales, según la afinidad de las materias con la probable carrera profesional de destino".

Los propósitos de la actualización del Plan de Estudios (1996) fueron los tres siguientes:

- 1) Que los estudiantes aprendan a aprender y sean sujetos de su propia educación y cultura, para hacer su vida más plenamente humana y emprendan sus estudios superiores exitosamente.
- 2) Que el Plan de Estudios sea el eje de un sistema de apoyo institucional para que el trabajo colectivo escolar sea impulsado y mejor orientado, beneficiando también el trabajo personal.
- 3) Que la docencia sea enriquecida a través de las concepciones didácticas involucradas en el modelo educativo del Colegio y de la propia experiencia de los académicos; todo ello estará al servicio de la formación de los estudiantes del CCH.

Fueron reiterados como puntos esenciales de la concepción del plan de estudios vigente y del proyecto educativo del Colegio:

1. Se trata de un bachillerato *universitario, propedéutico, general y único*, que no involucra la elección vocacional "prematura e irreversible".
2. Es un bachillerato de *cultura básica*.
3. Conceptúa al estudiante como *sujeto de la cultura* y de su propia educación.
4. Está orientado a fomentar el *aprender a aprender*. Por tal razón, promueve en los estudiantes:
 - Actitudes congruentes con el *conocimiento científico* de la realidad;
 - Aptitudes como la *reflexión*, llevada a cabo con *método y rigor* en la adquisición y evaluación de la información.
 - Adquisición de *conocimientos básicos* que posibiliten los superiores.
5. La institución es considerada como un *espacio de crecimiento* donde se fomenta: la libertad, la responsabilidad, el *compromiso humanista*, el cambio social hacia la equidad, el *compromiso académico y pedagógico*, la participación de los alumnos como factor de la cultura básica.
6. Las sesiones de trabajo impulsarán la reflexión, la resolución de problemas, la síntesis individual y colectiva.
7. El profesor no será un simple instructor, sino un sujeto *facilitador* y auxiliar en el proceso de aprendizaje.
8. El plan está diseñado de acuerdo a los campos principales que involucran el conocimiento del sujeto: mundo natural y mundo social; comunicación y sistemas de signos; métodos y herramientas de formalización; todo ello considerado desde su aparición histórica.
9. Se aspira a planteamientos *interdisciplinarios* que promuevan la unidad de los procesos y de los objetos de conocimiento.

10. La organización del aprendizaje por semestres, para permitir la graduación correcta de contenidos y objetivos.
11. Los primeros cuatro semestres contendrán asignaturas *universalmente obligatorias*. Durante los semestres quinto y sexto, el estudiante elegirá qué *campos específicos* de su interés y preparación elegirá, con miras a su profesión futura.
12. Las materias del actual plan de estudios conservan su vigencia, en especial aquellas que involucran la *cultura básica*.

C) Modelo educativo del bachillerato del Colegio

El bachillerato del Colegio se ocupa de la enseñanza media superior, etapa intermedia entre la enseñanza básica obligatoria (preprimaria, primaria y secundaria) y los estudios de licenciatura. Detenta una identidad propia, que consiste en (Plan de Estudios Actualizado, 1996: 35):

“Colaborar al desarrollo de la personalidad de los alumnos, adolescentes prácticamente en su totalidad, a fin de que alcancen una primera maduración y, en consecuencia, su inserción satisfactoria en los estudios superiores y en la vida social. No se reduce, por lo tanto, a la transmisión de conocimientos, sino atiende a la formación intelectual, ética y social; en otras palabras, se propone contribuir a la participación reflexiva y consciente de los alumnos en la cultura de nuestro tiempo con las características de ésta en nuestro país”.

Estos asertos interesan particularmente a los propósitos de la presente investigación, ya que es uno de los escasos momentos en que se menciona que los estudiantes son adolescentes, y que el Colegio tiene, de alguna manera bajo su encargo, el auxiliarles en el desarrollo de su personalidad.

El bachillerato del Colegio es un *Bachillerato universitario*, que cuenta con las mismas responsabilidades de la Universidad: la construcción, enseñanza y difusión del conocimiento en las grandes áreas de las ciencias y las humanidades. No está centrado en la acumulación de conocimientos, sino en que el alumno esté consciente de que lo que sabe, cómo y por qué ha construido dicho conocimiento y cuál es su validez. Por ello, el Colegio busca fomentar en el estudiante las actitudes de reflexión, racionalidad, curiosidad, deseo de saber, respeto por la verdad y por el trabajo intelectual.

Es un bachillerato de cultura básica, ya que enfatiza las materias básicas para la formación de sus alumnos. No sólo transmite conocimientos, sino intenta implantar herramientas y actitudes que posibiliten la reflexión, la adquisición autónoma de conocimientos, las habilidades metodológicas. Trata sobre las fuentes originales y no sobre los comentarios. Fomenta que el alumno por sí mismo acceda a dichas fuentes de conocimientos: pone en relieve el trabajo intelectual del estudiante.

El Bachillerato del Colegio concibe a las ciencias en tres ramas: de la naturaleza, sociales y de los signos. No se circunscribe a la concepción positivista de la ciencia. Considera a ésta como una creación compleja, vinculada al desarrollo cultural de la humanidad, compuesta ésta por sujetos que marcan las condiciones de su construcción. Está consciente de la variedad y susceptibilidad de perfeccionamiento de las metodologías de investigación, y hace al estudiante partícipe activo de ellas. El

objeto de conocer las ciencias, no estriba en la dominación de la naturaleza, sino en preservación y utilización racional y previsor de los recursos.

El estudiante es conceptualizado como *sujeto de la cultura*. No es un receptor pasivo, sino un evaluador y actor que por medio de la formación ofrecida en el Colegio, esté dotado de metodologías y procedimientos que posibiliten un trabajo intelectual que le permita aprehender y modificar su cultura.

El Bachillerato del Colegio tiene el carácter de *propedéutico, general y único*, que aspira a formar a personas que estén en condiciones de emprender exitosamente sus estudios profesionales.

Las grandes orientaciones del quehacer educativo del Bachillerato del Colegio son:

- **Aprender a aprender.** Lograr la autorregulación y automotivación de los estudiantes.
- **Aprender a hacer.** Transmisión de habilidades por medio de procedimientos de trabajo en clase que implican el aprender haciendo.
- **Aprender a ser.** Contribuir a la formación del estudiante como ser humano, en el aspecto de conocimientos y de valores éticos, cívicos y estéticos.
- **Formar alumnos críticos.** Contribuir a formar sujetos evaluadores de la realidad, constructores de cultura.
- **Fomentar la interdisciplinariedad.** Prestar atención a las relaciones entre campos del saber y su aplicación a problemas reales, restituyendo la unidad original de los aspectos de la realidad considerados.

El Plan de Estudios del Bachillerato del Colegio comprende cuatro áreas:

- 1) **Área de Matemáticas.** Está orientada a proponer a las matemáticas como un saber que está vinculado con la resolución de problemas no abstractos solamente, sino concretos, que se originan en todos los campos de injerencia humana, procediendo rigurosamente en la formalización.

Si bien el Plan de Estudios Actualizado (1996: 51) indica que el aprendizaje de las Matemáticas contribuye al desarrollo de la personalidad de los alumnos, esto no puede constatarse cabalmente en la realidad. Estas son las formas en que realiza tal contribución:

a) proporciona los elementos necesarios para interpretar los aspectos logísticos y numéricos de sus vivencias intelectuales;

b) amplía su repertorio de respuestas ante situaciones distintas y cambiantes;

c) fomenta la independencia intelectual y la toma de decisiones fundadas y razonadas;

d) influye en su comprensión de los rasgos básicos de la revolución científico-tecnológica actual, así como de sus repercusiones en las formas de producción y organización social; y

e) le ayuda a comprender y utilizar los desarrollos tecnológicos a su alcance”.

- 2) **Área de Ciencias Experimentales.** Las ciencias son concebidas como procesos dinámicos en constante evolución, productos de la actividad humana, enmarcada en un contexto histórico-social, y que generan aplicaciones prácticas. Se aspira a una explicación objetiva y racional de la naturaleza, posibilitada por el contexto histórico-social. Se rechaza la idea de dogmatismo.

El alumno aprende a aprender en esta área, y puede aplicar estas metodologías en otros cursos y disciplinas; privilegiando el hecho de que puede transpolar sus conocimientos de manera práctica. Se enseña al estudiante a ser indagador, investigador, reflexivo, evaluador, adquisidor y organizador de sus propios conocimientos.

- 3) **Área Histórico-Social.** En esta área, el estudiante aprende a manejar las metodologías para la historia, las ciencias sociales y la filosofía, fomentando su capacidad de análisis y de comprensión de los problemas abordados por estas disciplinas. Se forja su conciencia histórica. Se alienta el trabajo interdisciplinario para la comprensión de las cuestiones histórico-sociales, complejas.

En cuanto a la filosofía, el estudiante aprende sobre las distintas formas de conocer y de explicar la realidad, el mundo, la existencia, del ser humano. Se fomenta la actitud crítica.

- 4) **Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación.** Fomenta las capacidades de producción de signos por medio del uso consciente y correcto de los sistemas simbólicos, con el fin de participar activamente en la constitución de la cultura. Aquí se contemplan: la lengua materna, una lengua extranjera y los sistemas de signos auditivos y visuales.

Se alienta el desarrollo de las capacidades comunicativas del estudiante, que habrán de ejercer un efecto importante en su vida social e intelectual. Con ello se fortalecen sus habilidades para trabajar con el pensamiento abstracto: conceptualización, significación de la realidad, construcción de nuevas realidades, acceso a diferentes disciplinas científicas; constitución como sujetos activos constructores de la cultura nacional. En el caso de la lengua extranjera, ésta permite conocer concepciones del mundo diferentes de la mexicana, así como a diferentes formas de trabajo, valores, y usos de la lengua.

Estas cuatro áreas quedan comprendidas dentro del mapa curricular del Plan de Estudios Actualizado que se presenta a continuación (PEA, 1996: 77 - 78).

MAPA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS ACTUALIZADO

Semestre								TOTAL Horas/ Créditos
1o	Asignatura	Matemáticas I Álgebra y Geometría	Taller De Cómputo*	Química I	Historia Universal Moderna y Contemporánea I	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la inv. doc. I	Lengua Extranjera I	
	Horas Créditos	5 10	4 8	5 10	4 8	6 12	4 8	28/24 56/48
2o	Asignatura	Matemáticas II Álgebra y Geometría	Taller De Cómputo*	Química II	Historia Universal Moderna y Contemporánea II	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la inv. doc. II	Lengua Extranjera II	
	Horas Créditos	5 10	4 8	5 10	4 8	6 12	4 8	28/24 56/48
3o	Asignatura	Matemáticas III Álgebra y Geometría Analítica	Física I	Biología I	Historia de México I	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a inv. doc. III	Lengua Extranjera III	
	Horas Créditos	5 10	5 10	5 10	4 8	6 12	4 8	29 58
4o	Asignatura	Matemáticas IV Álgebra y Geometría Analítica	Física II	Biología II	Historia de México II	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a inv. doc. IV	Lengua Extranjera IV	
	Horas Créditos	5 10	5 10	5 10	4 8	6 12	4 8	29 58

* La mitad de los alumnos cursará la asignatura en el primer semestre; la otra, en el segundo.

MAPA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS ACTUALIZADO

Semestre

TOTAL Horas/ Créditos

Primera opción	Segunda opción	Tercera opción	Cuarta opción	Quinta opción
Optativas	Optativas	Obligatoria	Optativas	Optativas

5o	Asignatura	-Cálculo integral y diferencial I -Estadística y probabilidad I -Cibernética y Computación I	-Biología III -Física III -Química III	Filosofía 4 8 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">Optativa</div> Temas Selectos De Filosofía	Administración I -Antropología I -Ciencias de la salud I -Ciencias Políticas y Sociales I -Derecho I -Economía I -Geografía I -Psicología I -Teorías de la Historia I	-Griego I -Latin I Lectura y análisis De textos literarios I -Taller de Comunicación I -Taller de Diseño Ambiental I Taller de expresión gráfica I	28 56
	Horas Créditos	4 8	4 8	4 8	4 8	4 8	
6o	Asignatura	-Cálculo integral y diferencial II -Estadística y probabilidad II -Cibernética y Computación II	-Biología IV -Física IV -Química IV	Filosofía II <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">Optativa</div> Temas Selectos De Filosofía II	Administración II -Antropología II -Ciencias de la salud II -Ciencias Políticas y Sociales II -Derecho II -Economía II -Geografía II -Psicología II -Teorías de la Historia II	-Griego II -Latin II Lectura y análisis De textos literarios II -Taller de Comunicación II -Taller de Diseño Ambiental II Taller de expresión gráfica II	28 56
	Horas Créditos	4 8	4 8	4 8	4 8	4 8	

TOTAL DE HORAS

TOTAL DE CREDITOS

166

332

En quinto y sexto semestre los alumnos cursarán siete materias: Filosofía; una materia de las opciones primera, segunda, tercera, cuarta y quinta; una de las opciones primera o segunda; y una más de las opciones cuarta o quinta, o bien, Temas selectos de Filosofía.

La teoría pedagógica sobre la que se sustenta el trabajo docente en el CCH es el Constructivismo, impulsando enfáticamente el concepto de aprendizaje significativo.

El enfoque constructivista se nutre de múltiples aportaciones provenientes de diversas corrientes psicológicas: la psicogenética de Piaget, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría de Ausubel sobre asimilación y aprendizaje significativo, la psicología sociocultural de Vigotsky, y algunas teorías instruccionales, entre otras. El principio común es la importancia que se le reconoce a la actividad constructiva del alumno en la elaboración de los aprendizajes.

El constructivismo tiene como postulados la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: el sujeto es "cognitivo" y "aportante", es decir, por medio de su labor constructiva es capaz de desbordar los elementos que le ofrece el ambiente. Así, el sujeto no es concebido como un simple producto del entorno, ni la mera expresión de ciertas disposiciones internas. Es, tomando en cuenta sus aspectos cognitivos, sociales y afectivos, una construcción propia que se va estructurando cotidianamente al interactuar el individuo con el ambiente. Por ello es que el conocimiento no es una copia ni espejo de la realidad; es una construcción creada por el ser humano.

Dicha construcción precisa de instrumentos para ser realizada. Estos instrumentos están constituidos por los esquemas cognitivos que la persona previamente ha construido en su interrelación con el medio.

La construcción está en función de tres cuestiones:

- 1) De los conocimientos previos que posea.
- 2) De la representación que logre formar de la información nueva o de la tarea con la que deba interactuar.
- 3) De las actividades, sean éstas internas o externas, que el aprendiz emprenda, relacionadas con el nuevo material.

El objetivo de la educación, según el punto de vista del enfoque constructivista, es la promoción de los procesos de crecimiento personal del aprendiz en el seno cultural en que se halla inserto. El aprendizaje se optimizará en la medida en que el aprendiz tenga acceso a ayuda específica que lo involucre en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que fomenten una actividad cognoscitiva constructiva. Por ello, la construcción del conocimiento puede ser analizada desde dos puntos:

- 1) ¿Qué procesos psicológicos toman parte durante el aprendizaje?
- 2) ¿Por medio de qué recursos de influencia educativa puede incidirse en la promoción, guía y orientación del aprendizaje?

El aprendiz no es considerado como sujeto pasivo, ni un simple receptor o reproductor de conocimientos y por lo tanto su desarrollo tampoco es visto como una mera acumulación de aprendizajes. La educación es un proceso que favorece la construcción de una identidad personal en un entorno socio-cultural, en interacción con el cual la persona construye significados enriquecedores que potencian su crecimiento personal. Los tres factores que sostienen esto son: el logro del aprendizaje significativo, la memorización comprensiva de los contenidos y la funcionalidad de los aprendizajes.

Coll (en Díaz Barriga, 1997: 140) enuncia la finalidad de la intervención pedagógica así: "es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)".

La concepción constructivista se sostiene sobre tres pilares básicos:

- 1) El responsable de su propio proceso de aprendizaje es el aprendiz, ya que es él quien ha de construir y reconstruir los saberes de su comunidad cultural. Sólo es activo si manipula, explora, crea y descubre durante el proceso.
- 2) Los contenidos que el aprendiz enfrenta con su actividad mental constructiva ya han sido elaborados, es decir, han pasado por un proceso de construcción social y se han insertado en los contenidos curriculares. En este caso, es tarea del aprendiz reconstruir los conocimientos preexistentes socialmente.
- 3) El docente es quien conjuga los procesos reconstructivos del alumno con los conocimientos organizados socioculturalmente. Guía y orienta propositivamente las actividades del aprendiz.

Se considera que el individuo posee esquemas de conocimiento. Por medio de actividades de selección, organización y transformación de la información, el alumno introduce en sus esquemas cognoscitivos nuevos elementos y logra vincularlos en patrones de relaciones estructurales. La construcción de significados tiene que ver entonces con el aprendizaje significativo. La modificación en los esquemas cognoscitivos se produce de acuerdo a los siguientes principios constructivistas:

- El aprendizaje es un proceso constructivo interno, autoestructurante.
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo.
- Punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos previos.
- El aprendizaje es un proceso de re-construcción de saberes culturales.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros.
- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber (Díaz Barriga, 1997).

La significatividad del aprendizaje se refiere a la posibilidad de establecer vínculos sustantivos y no arbitrarios entre lo que hay que aprender –el nuevo contenido- y lo que ya se sabe, lo que se encuentra en la estructura cognitiva de la persona que aprende: sus conocimientos previos. Aprender significativamente quiere decir poder *atribuir significado* al material objeto de aprendizaje; tal contribución sólo puede efectuarse a partir de lo que ya se conoce mediante la actualización de esquemas de conocimiento pertinentes para la situación de que se trate. Estos esquemas no se limitan a asimilar la nueva información, sino que el aprendizaje significativo supone siempre su revisión, modificación y enriquecimiento, estableciendo nuevas conexiones y relaciones entre ellos, con lo que se asegura la funcionalidad y la memorización de los contenidos aprendidos significativamente.

Se entiende que el aprendizaje es funcional cuando la persona que lo ha realizado puede utilizarlo efectivamente en una situación concreta para resolver un problema determinado. Igualmente, tal situación se hace extensiva a la posibilidad de usar lo aprendido para abordar nuevas situaciones, para efectuar nuevos aprendizajes. En esta perspectiva, la posibilidad de aprender se encuentra en relación directa a la

cantidad y calidad de los aprendizajes que se establecen entre ellos. Cuanto más rica en elementos y relaciones es la estructura cognitiva de una persona, más posibilidades tiene de atribuir significado a materiales y situaciones novedosas y por lo tanto, más posibilidades tiene de aprender significativamente nuevos contenidos.

La diferenciación de aprendizaje significativo supone que la información aprendida es integrada en una amplia red de significados que se ha visto modificada, a su vez, por la inclusión del nuevo material. La memoria no es sólo el recuerdo de lo aprendido, sino que constituye el bagaje que hace posible abordar nuevas informaciones y situaciones. Lo que se aprende es significativamente memorizado; no se trata de una memoria mecánica, sino de una memoria que resguarda significados, una memoria comprensiva.

En suma, aprender significativamente supone la posibilidad de atribuir significado a lo que se aprende a partir de lo que ya se conoce. Este proceso desemboca en la realización de aprendizajes, que pueden ser efectivamente integrados en la estructura cognitiva de la persona que aprende, con lo que se asegura su memorización comprensiva y su funcionalidad.

El aprendizaje significativo no se produce aleatoriamente; su aparición requiere de ciertas condiciones:

- Para que una persona pueda aprender significativamente, es necesario que el material que debe aprender sea potencialmente significativo. Que la información, el contenido que se le propone, sea significativo desde el punto de vista de su estructura interna, que sea coherente, claro y organizado.
- La nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con la que la persona ya sabe, dependiendo también de su disposición (motivación y actitud) por aprender de la persona, así como de la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje.
- Que la persona disponga del bagaje indispensable para efectuar la atribución de significados, esto es, que disponga de los conocimientos previos que le van a permitir abordar el nuevo aprendizaje.
- El aprendizaje significativo requiere de una actividad cognitiva compleja, para la cual la persona que aprende debe estar suficientemente motivada, debe mostrar una actitud favorable a la realización de aprendizajes significativos.

En consecuencia, son múltiples y complejas las variables relevantes del proceso de aprendizaje significativo, y todas ellas deben tomarse en cuenta tanto en la fase de planeación e impartición de la instrucción como en la evaluación de los aprendizajes. Tales variables son:

- a) la estructura cognitiva de la persona que aprende, con su propia idiosincrasia y capacidad intelectual;
- b) los aprendizajes previos, algunas veces limitados y confusos;
- c) la motivación y la actitud para el aprendizaje;

- d) los contenidos y los materiales de enseñanza. Si éstos no tienen un significado lógico potencial, se propiciará un aprendizaje rutinario y carente de significado.

El concepto de aprendizaje significativo pone en relieve la acción constructiva de la persona que aprende, acción que consiste en un proceso de atribución de significados mediante el concurso del conocimiento previo.

Con respecto al papel que desempeña la motivación en el aprendizaje significativo, se afirma que, para que una persona se sienta motivada a implicarse en un proceso complejo como es realizar aprendizajes significativos, se requiere que pueda atribuir sentido a lo que se le propone que haga. Este sentido depende de factores que apelan a las características propias del aprendiz (autoconcepto, creencias, aptitudes y costumbres). Pero en definitiva, el sentido que un aprendiz le otorga a una experiencia de aprendizaje depende principalmente de la forma en que se le presenta la situación de aprendizaje, es decir, del grado en que le resulta atractiva, del interés que pueda despertarle y que a fin de cuentas lo conduce a integrarse activamente en un proceso de construcción conjunta de significados.

Por otra parte, aprender significativamente requiere la existencia de una distancia óptima entre lo que sabe el aprendiz y lo que se le presenta como nuevo material de aprendizaje. Cuando es mucha la distancia, el aprendiz no cuenta con posibilidades de atribuir significado a lo que tiene que aprender, por lo tanto, se produce una desmotivación en el individuo. El resultado entonces, suele ser el bloqueo del aprendizaje, o un aprendizaje mecánico y repetitivo del contenido propuesto. Ahora bien, si la distancia entre lo que se conoce y lo que se propone conocer es mínima, se produce igualmente desmotivación, pues la persona no siente la necesidad de revisar y modificar varios esquemas de conocimiento que se adaptan casi a la perfección al nuevo material de aprendizaje.

El aprendizaje en la concepción constructivista se caracteriza, entonces, por ser individual y endógeno. Pero como se desprende de lo anterior, el aprendizaje es también una experiencia social que permite el compartir experiencial, que pone en juego la mediación de "el otro" (entendiendo aquí al docente y a los condiscípulos), insertos en un contexto socio-histórico-cultural específico.

Un docente que siga el modelo constructivista se convierte en un organizador de los recursos de conocimiento para que el estudiante pueda construir su propio aprendizaje. Es un mediador entre el estudiante y la cultura, en donde interviene el significado cultural asignado y las actitudes tomadas frente al conocimiento.

El docente, como asistente en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, ha de contar con un conocimiento de éstos: sus ideas previas, sus capacidades y estilo de aprendizaje, sus motivaciones internas y externas, sus hábitos de trabajo, actitudes y valores adoptadas ante las diferentes materias, etc. Una sesión de clase no sigue un modelo unilateral, sino que debe incorporar la relación entre el docente y los alumnos como una variable de interacción continua.

Estas son algunas de las características de un profesor que sigue la línea constructivista:

- La ayuda pedagógica que brinda a sus estudiantes es proporcional al grado de dificultad que presenten los objetivos de aprendizaje propuestos, tanto en cantidad como en calidad.
- El profesor debe contar con una evaluación diagnóstica de los conocimientos de sus estudiantes, y también ha de presentar desafíos a los alumnos para motivar la modificación y ensanchamiento de sus conocimientos y lograr la comprensión, la competencia y la autorregulación.
- El proceder del profesor debe ser "diversificado y plástico" (Onrubia, en Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1997), es decir, ha de tomar en cuenta la individualidad de los estudiantes.
- El tipo de aprendizaje que ha de propiciar debe ser integrador y propositivo en cuanto a aplicación en la vida real.
- El profesor aspira a formar personas con pensamiento crítico y capaces de planear sus aprendizajes propios activamente, lo cual involucra el enriquecimiento del educando por medio del desarrollo y conservación de estrategias cognitivas.
- El profesor intenta provocar la "transferencia de responsabilidad", en donde el estudiante asume como suya la responsabilidad de alcanzar los objetivos, convirtiéndose paulatinamente en una persona autorregulada.
- El profesor debe conocer y manejar una serie de estrategias y habilidades que potencien su labor: estrategias de aprendizaje, de instrucción, de motivación, de manejo de grupo, de formas de trabajo, de retroalimentación.
- El profesor debe tener conocimiento de las características, necesidades y carencias de sus estudiantes; ha de conocer cuáles son las tareas de aprendizaje a conseguir y que materiales y contenidos se precisan; con qué recursos se cuenta. Es importantísimo que tenga en cuenta el sentido que guarda su actividad y el valor que ésta añade a la formación de los estudiantes.
- El profesor proporciona la ayuda pedagógica al dosificar la dificultad de las tareas, ofreciendo estructuras coherentes y teniendo en cuenta la forma en como la interacción maestro-alumno ejerce influencia sobre los aprendizajes.

D) Perfil de ingreso de los estudiantes al CCH

Un 95% de los alumnos de nuevo ingreso cuenta con una edad que fluctúa entre los 15 y los 18 años de edad. Esto significa que el CCH atiende, como alumnos regulares, casi exclusivamente a población adolescente, con todas las características de cambios físicos, psicológicos y sociales que ello implica.

La población femenina ha ido en ascenso, ya que mientras en 1971 sólo el 27% del total de estudiantes eran mujeres, en 1995 ya se contaba con 50.46%.

Aproximadamente un 98% de los estudiantes proviene de escuelas secundarias públicas. Esto implica que estos alumnos no han conseguido desarrollar habilidades de aprendizaje autodirigido, y tampoco cuentan con hábitos efectivos de estudio, lo cual repercute en su desempeño en el CCH, debido al modelo educativo que éste tiene, y que exige que los estudiantes sean autónomos en su aprendizaje.

En la década de los 70's un segmento importante de la población estudiantil del CCH desempeñaba una labor remunerada: casi la cuarta parte de los alumnos dedicaba varias horas diarias a ella. En la actualidad, menos del 5% manifiesta contar con un empleo.

Se sabe también que las familias de las cuales provienen la mayoría de los estudiantes del CCH cuentan con al menos cuatro integrantes dependientes económicamente de una o dos personas. Las familias promedio son de ingresos económicos bajos. Esto impide que tengan acceso a viviendas con espacio suficiente para proporcionar el lugar idóneo para estudiar por cuenta propia. Las bibliotecas de los planteles del CCH no ofrecen una solución viable, porque no reúnen las condiciones óptimas para el estudio, si bien cuentan con materiales suficientes y actualizados.

Los padres de los estudiantes del Colegio tienen baja escolaridad en la mitad de los casos, ya que ésta no rebasa el nivel de primaria en el 40% de los padres y el 60% de las madres.

Debido al bajo nivel de ingresos y al bajo nivel educativo, las familias de las cuales provienen los estudiantes no están habituadas a adquirir libros, y los que se tienen en el hogar son en su mayoría los que los hijos han ido utilizando en sus estudios previos: textos escolares.

Algunas condiciones parecerían ser indicadores de éxito en los estudios: 86% de los alumnos ingresan con una edad de 15 años o menos, lo cual asegura que no han perdido un solo año escolar. El 90% no cuenta con un empleo remunerado, por lo que tendría más tiempo que dedicar a sus estudios.

Además, más del 90% manifiesta intenciones de continuar con estudios profesionales, y una proporción similar asevera que sus padres están interesados en que concluyan una licenciatura, pues "el estudio es indispensable".

Sin embargo, tales intenciones no llegan a concretarse en numerosos casos, como se demuestra en las estadísticas sobre el fenómeno de no aprobación y los porcentajes de alumnos que realmente concluyen el bachillerato en tres años.

E) Perfil de egreso de los estudiantes del CCH

Con el objetivo de estar acorde con las exigencias socio-culturales que plantea la sociedad mexicana actual, y apegándose a los propósitos del Bachillerato del CCH y del PEA, el alumno egresado contará con las siguientes características (PEA, 1996):

- Formación científica y humanista, contribuyente a su desarrollo como universitario responsable, personal y socialmente.
- Compromiso con la razón, la verdad, la justicia, la solidaridad y su traducción en acciones.
- Posesión de habilidades intelectuales generales para aprender por sí mismo.
- Visión de conjunto sobre la teoría y la metodología de diversas disciplinas.
- Transferencias entre distintos campos del conocimiento.
- Búsqueda personal en fuentes originales acordes a cada disciplina.
- Actitud de curiosidad intelectual, de cuestionamiento, de experimentación.
- Capacidad para analizar y discutir responsable, racional y rigurosamente las ideas.
- Mejora de la visión personal del mundo, alcanzando mayor madurez intelectual al integrar en su manera de ser, hacer y pensar, lo propiciado en los cursos.
- Pensamiento lógico, reflexivo, crítico y flexible, y capacidad de innovar.
- Comprensión de las relaciones entre las ciencias y las humanidades con las sociedades; cultivo de la tolerancia y el respeto.
- Aprecio por el conocimiento científico.
- Cultivo de actitudes y valores personales y sociales, asentados en el raciocinio y la reflexión.
- "Toma de decisiones informadas y responsables, aplicación de sus conocimientos en los distintos ámbitos de su actividad, con actitudes de seguridad en sí mismo y de autoestima" (PEA, 1996: 69).
- Capacidad para apreciar lo estético.
- Estimación y conocimiento sobre la salud psíquica y corporal.
- Aprecio de la importancia de la dimensión tecnológica de sus conocimientos y su aplicación a problemas reales.

Al revisar las maneras en cómo contribuyen al logro de este perfil de egreso las cuatro áreas, destaca el impulso de los siguientes procesos (PEA, 1996):

- Resolución de problemas matemáticos.
- Utilización de diferentes formas de lenguaje y representación.
- Reconocimiento de las aplicaciones de la Matemática a disciplinas "lo suficientemente desarrolladas en lo teórico".
- Comprensión de álgebra, números reales, geometría sintética, método analítico, deducción matemática, principios de computación.
- Uso correcto de algoritmos y simbología para dar conclusiones en lenguaje matemático.
- Anticipación de los elementos de un problema utilizando relaciones lógicas o matemáticas.
- Valoración y aprovechamiento del uso de las computadoras.
- Comprensión de la naturaleza y sus principios explicativos, generalizaciones y herramientas metodológicas-conceptuales.
- Búsqueda y entendimiento de los procesos naturales interiores y exteriores a sí mismo.
- Consideración coherente de la ciencia y el marco histórico-social en que se genera.
- Conocimientos básicos de Química, Física y Biología, y sus relaciones entre sí.
- Comprensión y crítica de los fenómenos sociales, económicos, políticos y culturales.
- Comprensión del desarrollo histórico de la humanidad y del país, y las posibilidades de participación ciudadana para promover sociedades equitativas.

- Compromiso y crítica de la realidad, involucrando métodos de investigación teórico-práctica de las ciencias sociales.
- Comprensión, análisis y síntesis de los conceptos de las ciencias sociales.
- Respeto por las diversas posturas políticas, filosóficas y participación social de manera responsable y solidaria.
- Comprensión de los problemas objeto del quehacer filosófico.
- Producción y comprensión de textos de distintas clases, ejercitando las capacidades de escucha, lectura, expresión oral y escrita.
- Comprensión, interpretación y disfrute de textos literarios.
- Adquisición y organización, reflexiva y metódicamente, de información de fuentes documentales.
- Interpretación de las propuestas de los medios de comunicación masiva, que conjugan lengua, signos visuales y auditivos.
- Comprensión y producción de textos, fundamentándose en la competencia comunicativa.
- Comprensión de textos en lengua extranjera.

Cabe destacar que estos procesos no parecen incidir, por lo menos de manera claramente perceptible, en algunas de las características enunciadas en el perfil de egreso del alumno, particularmente en lo que se refiere al desarrollo de "actitudes de seguridad en sí mismo y de autoestima". Estos dos conceptos, estrechamente vinculados con la síntesis de identidad, no son trabajados en las aulas, explícitamente. Es notoria la carencia de servicios al interior del CCH, que permitan a los estudiantes, efectivamente, alcanzar esas características con que supuestamente deberían contar al egresar.

F) Desempeño académico real de los estudiantes del CCH

Se ha observado, de acuerdo al documento del PEA (1996), que tiende a registrarse una mayor deserción al inicio del ciclo escolar. Este hecho se debe a que a muchos alumnos no les resulta conveniente el horario o el plantel que les fueron asignados, o bien, deciden inclinarse por alguna otra opción de estudio o trabajo más atractiva para ellos.

En el año 2000, de acuerdo con el Informe 2000-2001 (2001), se detectó que, de los alumnos de nuevo ingreso, la quinta parte había ya presentado alguna vez un examen extraordinario en la secundaria. El 27.6% de ellos, es decir, el porcentaje más alto, obtuvo un promedio general de entre 6.6 y 7 en la secundaria. La siguiente tabla ofrece la información al respecto de los promedios obtenidos por la población estudiantil en el mencionado año:

Promedio en la secundaria	Porcentaje de alumnos
5.5 a 6.0	6.5
6.1 a 6.5	15.7
6.6 a 7.0	27.6
7.1 a 7.5	22.2
7.6 a 8.0	15.6
8.1 a 8.5	6.6
8.6 a 9.0	3.9
9.1 a 9.5	1.5
9.6 a 10	0.4

Los alumnos que ingresan al CCH toman exámenes de diagnóstico al ingresar a éste. Las calificaciones que obtienen son, por lo general, bajas, como se constata en la siguiente tabla (Informe 2000 - 2001, 2001: 60):

Áreas evaluadas	Promedio de Calificación	Puntaje mínimo obtenido	Puntaje máximo obtenido	Desviación Standard
Matemáticas	4.51	0.58	9.41	1.40
Historia	4.18	0.99	8.00	1.05
Química	4.36	0.00	9.60	1.30
Lectura	4.25	0.00	10.00	2.06

El rendimiento académico muestra una fuerte incidencia del fenómeno de no aprobación. Por ejemplo, en 1996, un 13.60% de los alumnos que habían ingresado en 1994 no había aprobado una sola materia de las que había cursado; 59% de los alumnos que concluyeron su primer semestre ya contaba con una asignatura no aprobada; en tercer semestre, el porcentaje alcanzaba un 72%; y al llegar al quinto, un 80% (PEA, 1996).

En datos más recientes (Informe 2000-2001, 2001), no se perciben mejorías demasiado notorias, ya que se menciona que en el año 2000, al concluir el primer semestre, sólo 30% de los alumnos eran regulares, es decir, sin materias reprobadas. En segundo semestre, la cifra se mantenía igual. En tercero, bajaba drásticamente a 12%. En cuarto semestre se registró un ligero ascenso, alcanzando un 20%. En quinto, un 30% de los estudiantes era regular, y en sexto, había un 5% adicional. Se estima que sólo un 30% del total de estudiantes que ingresa en una determinada generación, egresa realmente en los tres años que comprende el bachillerato. El CCH tiene como objetivo que el 75% del total que ingresa pueda egresar en 4 años, y reconoce que se precisa de un esfuerzo mayúsculo.

Más específicamente, en el caso del plantel Vallejo, durante el año 2000, en el turno matutino, se contaba con 10,150 alumnos. De ellos, 7950 (78%) concluyó el semestre con calificaciones aprobatorias, y 1105 (22%) no acreditó alguna de ellas. En el turno vespertino, que registraba 8774 estudiantes, el 59% acreditó todas sus materias, y el 30% no acreditó alguna asignatura.

Si se consideran los resultados por áreas, en Matemáticas, para el turno matutino, 66% del total aprobaron, mientras que 34% no lo lograron. En el vespertino, sólo 48% acreditaron, mientras que 52% no pudo hacerlo. En el área de Historia, turno matutino, 79% acreditaron, y 21%, no. En vespertino, el porcentaje de acreditados alcanzó el 58% y el 42% no aprobó. 74% de los estudiantes aprobaron materias del área experimental, en el turno matutino, pero sólo el 60% del vespertino lo consiguieron. En el caso del área de Talleres; 84% logró acreditar en el matutino; en vespertino, sólo 64%. La siguiente tabla ilustra la cantidad de alumnos que adeudaban materias en ese año:

Número de materias adeudadas	Porcentaje de estudiantes
0	53%
1	23%
2	10%
3	5%
4	2%
5	2%
6	4%

En cuanto a los factores que inciden en el fracaso escolar, en mayo de 2001, se dieron a conocer los resultados de una investigación sobre dicho tema. Se aludía a los problemas económicos, familiares, culturales y de falta de recursos pedagógicos adecuados como determinantes en el fracaso escolar.

Parece existir una tendencia a minimizar la importancia de los elementos emocionales o psicológicos como factor determinante en el fenómeno de la no aprobación, ya que en la citada investigación, se indica que este tipo de problemas pueden ser superados en el aula, si los profesores consideran, respetan y dan atención debidamente a los estudiantes que los presenten. Meritorio es mencionar que la gran mayoría de los profesores carece de las habilidades y los conocimientos adecuados o suficientes para poder brindar la atención correcta en el caso de problemas emocionales de sus alumnos.

La investigación arrojó como resultados que los estudiantes depositaban todo el peso del aprendizaje en la labor del docente; que carecían de hábitos de estudio y disciplina, y tampoco presentaban estrategias de preparación para exámenes (Gaceta CCH, mayo, 2001).

Otra muestra de la tendencia a minimizar la importancia de los problemas psicológicos se plasma en la siguiente cita textual, aparecida en 2001, en la Gaceta CCH, en el artículo *Pone en marcha CCH acciones para apoyar el rendimiento escolar de los alumnos* (Gaceta CCH, mayo 2001: 6):

"Problemas de origen emocional, como desintegración familiar, desesperanza, depresión, conflictos amorosos y económicos, afectan el desempeño escolar de los estudiantes. Sin embargo, éstos pueden superarse si hay voluntad de hacerlo, refirió Oscar Espinosa Montaña, jefe del Departamento de Psicopedagogía, al hablar acerca de los principales retos que tienen que superar los alumnos para concluir sus estudios.

Agregó que si la fuerza de voluntad y la perseverancia se conjugan, cualquier estudiante puede concluir con éxito sus estudios en el CCH [...] Un aspecto importante, dijo, es la capacidad que tiene el ser humano para aprender de las motivaciones, por ello recomendó a los alumnos realizar un plan de vida para que tengan mayor claridad del futuro que les espera.

[...] En suma, no hay misión imposible si hay voluntad para superar los problemas que nos aquejan, pues "quienes están más preparados tienen mayor capacidad de resolver sus problemas y triunfar en la vida", concluyó".

Para los objetivos de la presente tesis, resulta de gran importancia subrayar que entre los aspectos psicológicos que se mencionan, no se tocan los referentes a la

adolescencia, de los cuales, la síntesis de identidad ocupa un lugar preponderante. Como se verá más adelante, cuando existen problemas para lograr tal síntesis, no hay una conexión coherente entre lo que la persona era antes de la adolescencia, lo que es en el presente, y no existe una idea demasiado clara de en qué desea convertirse en el futuro. De esta forma, el trazar un plan de vida, como se indica en el extracto del artículo anterior, se vuelve una tarea prácticamente imposible, y las dificultades seguirán persistiendo, a pesar de que el estudiante aquejado por ellos pueda mostrar "voluntad" por superarlas. Los problemas de esta índole no pueden ser resueltos pronunciando una serie de frases optimistas de cajón. Se requiere de acciones concretas, bien sustentadas en una teoría de la adolescencia.

G) Acciones para apoyar el rendimiento escolar

Son tres los grandes procesos que el Colegio de Ciencias y Humanidades tiene contemplados en el *Plan General de Desarrollo*. El más importante está referido al aprendizaje de los estudiantes, en quienes se deposita una fuerte responsabilidad en el modelo pedagógico señalado en el PEA.

El Colegio de Ciencias y Humanidades maneja el *Programa de Mejoramiento del Aprovechamiento Escolar* (PROMAE). Como parte de él se han diseñado cursos de apoyo para materias en las que se presentan altos índices de reprobación. Aquí se haya comprendido el *Programa de Apoyo a Materias de Aprendizajes Difícil* (PAMAD).

El **PAMAD** funciona bajo los siguientes criterios:

- Sólo brinda atención a alumnos que hayan cursado la asignatura en cuestión.
- Los grupos no deben rebasar el máximo de 25 estudiantes.
- Los estudiantes deben cubrir el 100% de asistencia a las sesiones.
- Los estudiantes deben tomar exámenes especiales, elaborados de forma colegiada.
- Los estudiantes deben tomar un Cuestionario de Actividad Docente (CAD) especial.
- Los profesores que participen en PAMAD son seleccionados de acuerdo a un perfil específico.
- Los alumnos y sus padres deben firmar una carta compromiso, ya que después del conflicto estudiantil 1999 - 2000 existe la imposibilidad de cobrar este servicio.

Durante el período 2000 - 2001, 13, 214 alumnos se inscribieron en el PAMAD. Sin embargo, sólo el 57.86% de ellos aprobaron el curso, mientras que el 15.55% lo reprobaron, y desertó más de la cuarta parte de los inscritos. Para comprender mejor este fenómeno, fue aplicada una encuesta que buscaba arrojar resultados sobre el comportamiento de los alumnos en este tipo de cursos, qué factores intervienen para determinar la no aprobación, qué dificultades encuentran en relación a las formas de trabajo de los profesores, o en relación a cada materia.

Por otra parte, existen también **tutorías**. En 1998, el plantel Vallejo comenzó a desarrollar un programa que consistía en asignar un tutor a cada grupo de primer semestre. Se contemplaba también la reunión periódica con los alumnos y la participación de los padres de familia. También se consideraba que la atención individualizada sería una buena medida, así como el trabajo conjunto y articulado de diferentes tutores.

Los planteles Azcapotzalco y Naucalpan han implantado un programa similar al de Vallejo. Más de 70 tutores, en cada plantel, atienden a grupos de primero y segundo semestres. Por su parte, los planteles Oriente y Sur cuentan con programas propios.

Otros apoyos son la posibilidad de recurrir las materias reprobadas. Los estudiantes asisten a grupos que se abren especialmente para alumnos que no aprobaron la asignatura en las clases normales. Existe igualmente el recurso de presentar exámenes extraordinarios. El Colegio de Ciencias y Humanidades cuenta con guías para este tipo de exámenes, las cuales son elaboradas de forma colegiada, y se consiguen a un precio muy bajo. Una vez que los alumnos han estudiado por su cuenta y resuelto su guía, pueden presentarse con algún profesor, y plantearle dudas específicas.

El Colegio de Ciencias y Humanidades cuenta con apoyos académicos para el aprendizaje tales como son:

- **Servicios bibliotecarios**, con incremento y actualización de los acervos, y puesta en marcha de bases de datos bibliográficos y de usuarios. El préstamo de libros a domicilio permite tomar 2 libros por una semana.
- **Publicaciones**. Se editaron y reimprimieron libros de texto, manuales y cuadernos de trabajo para los alumnos, cuidando de su actualización, y pasando por una dictaminación editorial.
- **Actualización de laboratorios**. Fueron dotados de los cuadros de sustancias requeridos, y fueron provistos de equipos. Se elaboraron manuales de operación de dichos equipos. Se diseñaron actividades para utilizarlos.
- **Sistema de Laboratorios de Innovación (SILADIN)**. Aquí se trabaja con proyectos que tienen que ver con el mejoramiento de la enseñanza de las Ciencias Experimentales, promoviendo el interés de los alumnos por su utilización. Más de 500 alumnos participan anualmente en los proyectos, y se realizan alrededor de 500 eventos como talleres, conferencias y concursos.
- **Servicios audiovisuales**. Éstos prestan apoyo a los diferentes temas que tratan las asignaturas, por medio del uso de equipos audiovisuales utilizados como recursos didácticos. Se ha emprendido su actualización y la depuración de materiales, y se ha solicitado a los profesores la elaboración de fichas videográficas en las cuales se brindan recomendaciones sobre el uso de los materiales. Se dispone de programas de EDUSAT que apoyan materias del PEA. Se cuenta con una videoteca de Ciencias y Humanidades. Los encargados de estos servicios han recibido cursos de capacitación y actualización, y mantienen contacto con encargados de otras instancias que manejan similares tipos de recursos didácticos.

H) Formación de profesores

El PEA, al profundizar en los contenidos de las asignaturas, y contemplar dos horas de clase por sesión, trajo como consecuencia que se revisaran también los modos de trabajo de los docentes. La modalidad de *clase taller* fue la elegida para abordar los contenidos del PEA. Se reveló la urgencia de trabajar en la formación de profesores para emprender la implantación del PEA exitosamente, y para acercarse al perfil de egreso del alumno que éste contiene.

La enseñanza que imparta un profesor en el CCH debe responder a la planificación y al cumplimiento de objetivos y contenidos del PEA, con una utilización efectiva de las dos horas de trabajo por sesión; sin olvidar que la evaluación continua y la utilización adecuada de los materiales didácticos son apoyos indispensables para las actividades de aprendizaje de los estudiantes.

Entre las medidas que el CCH ha tomado en cuanto a la formación de profesores, se cuentan las siguientes:

Los talleres de Docencia (TD) y Recuperación de la Experiencia Docente (TRED). Los TD surgieron en 1998, con la intención de que los docentes se apropiaran de los contenidos del PEA, y que adquirieran las herramientas necesarias para hacer una interpretación y comprensión correctas de éstos. Al transcurrir el tiempo, se vio la necesidad de conocer cómo iba marchando la implantación del PEA. Para tal efecto, se generó un espacio de discusión e intercambio de experiencias docentes en la aplicación de los nuevos programas. Se crearon los TRED.

Menciona el Informe 2000-2001 de la DGCCH: (2001: 24):

"El objetivo general de estos talleres consiste en consolidar la experiencia docente para definir cómo los profesores se apropian y aplican los nuevos programas, reconociendo logros y obstáculos relacionados con los objetivos de aquéllos. Esta información sistematizada ha permitido orientar los esfuerzos hacia una docencia de calidad al interior del Colegio, además de generar líneas de actividad para que la institución se consolide como líder en la formación de profesores".

Formación de profesores de reciente ingreso. Un gran número de profesores se requirió como condición para poder implantar el PEA, ya que éste contempla sesiones de dos horas en cada asignatura. Aunado al retiro de profesores por jubilación o problemas de salud, hubo que realizar una contratación masiva de docentes, y con ello, comenzó la renovación de la planta magisterial.

Desde 1998, la gran mayoría de los profesores que ingresa al CCH ya cuenta con un título universitario, no así con experiencia en trabajo con adolescentes o con el modelo pedagógico que sustenta el PEA.

El Colegio cuenta con alrededor de 2600 profesores. Se decidió privilegiar la formación de profesores titulados con una antigüedad de hasta 10 años en el Colegio, por medio del Programa de Formación Básica en Docencia (PFBD) y del Programa de Fortalecimiento y Renovación de la Docencia (PROFORED). Ambos están dirigidos al desarrollo de competencias académicas relacionadas con la enseñanza de calidad. Asimismo, intentan implantar una "cultura de profesionalización" en los docentes, guiada por el trabajo académico en el aula. También se persigue que los profesores hagan suyo el modelo educativo del CCH y su traducción en el PEA, que dominen su

asignatura y desarrollen habilidades y estrategias de enseñanza y evaluación que permitan alcanzar los objetivos de aquél; que se responsabilicen de su propia actualización y formación continua y que se interesen por desarrollar una carrera académica en el Colegio.

El Programa de Formación Básica en Docencia está estructurado como cuatro cursos que conforman un diplomado de 120 horas. En él se pretende que los profesores adquieran técnicas de enseñanza propias de cada asignatura.

Estos cursos existían ya antes del PFBD, de forma independiente, es decir, sin formar parte de un diplomado. Fueron renovados, y presentan los mismos nombres que anteriormente: "Modelo educativo del CCH", "Didáctica de la especialidad", "Apoyo disciplinario". El cuarto curso promueve la aplicación de lo aprendido por medio de herramientas operativas aplicadas a situaciones en el aula. El curso "Modelo educativo" ha incluido temas como "adolescencia" y "formación de valores". Esto resulta meritorio; sin embargo, su importancia resulta disminuida cuando se constata que, de los 2600 profesores que integran la planta docente, sólo 600 de ellos reúnen las condiciones para participar en este curso.

El Programa de Fortalecimiento y Renovación Institucional de la Docencia contempla que la formación disciplinaria y pedagógica de los profesores de recién ingreso corra a cargo de académicos con gran experiencia. Se persigue una docencia de alta calidad (es decir, que cumple "con calidad, pertinencia y trascendencia" los propósitos educativos del CCH y el mejoramiento del aprendizaje).

El programa atiende tres niveles estructurales:

1. Docencia asistida (asesorías), asumida por profesores de "alto prestigio académico" del CCH. Sirven como apoyo docente y brindan seguimiento; ofrecen clases modelo y material bibliográfico para promocionar la enseñanza de la disciplina.
2. Programa de Formación Básica de la Docencia (120 horas de formación, según lo mencionado anteriormente).
3. Oportunidad para que los profesores cumplan con un desarrollo disciplinario - pedagógico que le permita hacer una carrera académica en el Colegio.

A pesar de los beneficios de este programa, su alcance hasta el año 2000 era muy limitado, ya que sólo se benefició a 148 profesores con él. Es necesario también indicar, que no todos los profesores de reciente ingreso tienen acceso a este tipo de cursos. Para poder participar en ellos se requiere de una invitación ex profeso.

I) El Departamento de Psicopedagogía

Es menester dejar testimonio de que la obtención de datos sobre este Departamento resultó un tanto difícil, ya que el personal adscrito a él no siempre mostró disposición para aportar información. Se realizaron varias entrevistas con la finalidad de conocer sobre su labor, y se requirió el préstamo de documentos que describieran su quehacer. Sin embargo, sólo fue posible obtener, tras numerosas peticiones, el "Marco de Referencia para el Trabajo del Departamento" (Santillán et al, 1997).

Tanto el mencionado documento, como el Informe 2000 - 2001, emitido por la Dirección General del CCH, aluden a que el Departamento de Psicopedagogía encara, "como pocos, la condición de trabajo de Psicopedagogía, enfrentado con escasos recursos de personal a una tarea enorme, considerada [...] la cantidad de alumnos de cada plantel" (DGCCH, 2001: 44). Se asevera que los objetivos y funciones del citado Departamento son (Santillán et al, 1997: 8, 9):

"La orientación escolar, la orientación vocacional profesional y la orientación psicosocial. Estas áreas se trabajan primordialmente de manera grupal o masiva, considerando que resulta imposible brindar atención personalizada, ya que son aproximadamente 13,000 alumnos por plantel y en cada uno se cuenta con cuatro profesionistas en promedio para brindar orientación. Otro aspecto que es importante mencionar es que, aparte de numerosa, la población escolar también es heterogénea, es decir, no todos los estudiantes requieren del mismo tipo de asesoría y en los mismos tiempos, lo cual significa que, mientras algunos alumnos demandan más un servicio en cuanto a la orientación psicosocial (información sobre alcoholismo, sexualidad, drogadicción, etc.), otros lo hacen en relación a la orientación escolar (reprobación, egreso, estrategias de estudio, etc.)"

En entrevista con personal de este Departamento, se mencionó que no se ha realizado "investigación formal" sobre las condiciones psicológicas de los alumnos con alto, aceptable o bajo rendimiento escolar, debido a la falta de recursos, ya que existen aproximadamente 27 personas en dicho Departamento, para la atención de 55,000 alumnos. El Departamento no cuenta con tests psicológicos o pedagógicos, por lo que si se desea aplicar alguno, debe adquirirse ex profeso, o bien, reproducirlo mediante fotocopiado. A pesar de ello, se ha detectado que entre las causas de no aprobación están los problemas en la dinámica familiar y la autoestima frágil de los alumnos.

Tampoco se cuenta con un Marco Teórico que incluya una concepción de la adolescencia, aunque sí existe el citado "Marco Referencial", el cual no está basado en una revisión bibliográfica sobre el tema, sino que "recoge la discusión colegiada y experiencia de los integrantes del departamento, la cual ha quedado plasmada primordialmente en varios de los Seminarios de Psicopedagogía y Semanas Académicas" (Santillán et al, 1997: 6). Cabe señalar que en este documento sólo se han incluido "algunas de las características más importantes de esta etapa del desarrollo humano", atribuidas a Carmen Merino. Sin embargo, en la bibliografía proporcionada en el documento, no aparece la referencia a la obra de donde se supone fue tomada la información.

El "Marco Referencial" (1997: 19) indica que la función principal de este Departamento es la de:

"proporcionar Orientación Educativa, con la intención de coadyuvar en la formación integral de los estudiantes en aspectos donde ninguna otra instancia interviene en forma directa, como facilitador de las interacciones docente-alumno, alumno-alumno, propiciando mejores condiciones de trabajo en el aula y orientando a los alumnos en la reflexión y el análisis que les permita tomar decisiones libres; conscientes y viables respecto al futuro personal, académico y ocupacional".

El Objetivo General del Departamento es apoyar la formación de los estudiantes en relación con:

1. Su incorporación e integración al sistema educativo del CCH.

2. La obtención de estrategias de estudio requeridas para potenciar el aprovechamiento en el proceso enseñanza-aprendizaje.
3. "El desarrollo de su personalidad como individuos útiles a sí mismos, a la familia y a la sociedad" (Santillán et al, 1997: 19).
4. Apoyar en la construcción personal de un proyecto de vida, lo cual conlleva la toma de decisiones en momentos claves de la trayectoria escolar.

La orientación educativa en el Colegio está dirigida a cumplir tres funciones:

1. **Orientación Escolar:** acciones que apoyen a la integración de los estudiantes al modelo educativo del CCH. Se busca que los alumnos asuman su papel de "estudiantes productivos". Esto se realiza por medio de contribuir a propiciar el correcto ajuste e integración a una institución con características diferentes a las de procedencia.
2. **Orientación Vocacional-Profesional:** Apoya en la información y asesoría que faciliten la elección de objetivos profesionales en concordancia con las características personales del individuo y de los requerimientos sociales.
3. **Orientación Psicosocial:** está dirigida a apoyar a los alumnos en su tránsito de la pubertad a la adolescencia y de ésta a la adultez. Busca atender los problemas que representen obstáculos en las áreas académica, vocacional o interpersonal. Promueve el desarrollo psicosocial y bienestar del alumnado, "considerando como fundamental la elaboración de su proyecto de vida a partir de la definición de su identidad" (Santillán et al, 1997: 10).

Los servicios de este Departamento son accesibles a todos los alumnos del CCH, bajo tres niveles de atención:

- a) **Grupal:** considerada como la modalidad ideal del Departamento, ya que permite enfocarse en las necesidades de orientación comunes, en grupos de 30 a 50 alumnos.
- b) **Masiva:** su objetivo es proporcionar información general sobre algún tema. Queda fuera de los alcances del Departamento, pues al requerir de espacios amplios, se hace difícil practicarlo dentro del CCH.
- c) **Individual:** se enfoca en situaciones específicas, sobre todo, aquellas que representan alguna dificultad, pero "no resulta muy práctica para llevarse a cabo en los planteles debido a los escasos recursos humanos con que cuenta el Departamento, ya que requiere mayor cantidad de tiempo por alumno" (Santillán et al, 1997: 20). Cuando hay situaciones de carácter urgente, se recurre a la canalización hacia otras instituciones que puedan prestar los servicios.

El Departamento de Psicopedagogía tiene a su cargo la organización de actividades de bienvenida para los alumnos de nuevo ingreso. Otras de las actividades reportadas durante el año 2001, específicamente en el caso del plantel Vallejo, fueron las siguientes (DGCCH, 2001: 44):

Actividades	Número de servicios	Número de beneficiados
Módulo de información	1	2000
Conferencias elección de asignaturas	43	3766
Conferencias, mesas redondas sobre carreras	15	428
Exposiciones	2	1200
Publicaciones	2	5500
Proyección de videos	10	250
Total de beneficiados		16,664

Se registraron actividades adicionales, las cuales fueron desempeñadas en otros planteles, y que en el caso del Plantel Vallejo no se realizaron:

- Asesorías individuales
- Talleres
- Visitas guiadas a escuelas, facultades y centros de trabajo
- Aplicación de PROUNAM (intereses, aptitudes)

Si bien se alude a que la escasez de personal impide el brindar asesorías individuales, debe resaltarse que éstas son proporcionadas en todos los planteles, excepto en Vallejo. Así, Azcapotzalco reportó haber beneficiado a través de ellas a 600 estudiantes; Naucalpan, 400; Oriente, 50; Sur, 2485.

El Departamento de Psicopedagogía (Santillán et al, 1997: 15) reporta haber detectado 10 problemas que requieren de orientación para los estudiantes:

1. "Desconocimiento de la UNAM y de su condición como bachiller universitario.
2. Desconocimiento del CCH, Modelo Educativo, instalaciones, servicios, trámites, etcétera.
3. Angustia frente al nuevo ambiente escolar.
4. Problemas en el desempeño académico (reprobación, ausentismo, bajo rendimiento escolar, etc.)
5. Uso inadecuado de estrategias de estudio y deficiente organización del tiempo.
6. Identidad difusa.
 - a) autoconcepto indefinido
 - b) baja autoestima
 - c) autodisciplina deficiente
 - d) riesgo de caer en conductas inadecuadas (adicciones, delincuencia, etc.)
 - e) dependencia emocional y de conceptos con respecto a las figuras de autoridad.
7. Interés y preocupación por el manejo de su sexualidad.
8. Limitaciones para establecer relaciones interpersonales.
9. Falta de claridad para el establecimiento de metas y planes de acción.
10. Desconocimiento de opciones de estudio a nivel superior, de campo ocupacional y necesidades del país".

Para cada uno de estos problemas, el documento del Departamento proporciona una solución recomendada, excepto para uno de los más importantes, el punto 6: *identidad difusa*. Sólo se asevera (Santillán et al, 1997: 17) que el autoconcepto indefinido, la autoestima, la dependencia emocional, son:

"rasgos normales en la edad adolescente, pero la profundidad con que se presentan puede ser reducida en un ambiente estimulante en el que los jóvenes reconozcan con claridad los límites de su conducta, desarrollen seguridad en sí mismos a través del apoyo y la orientación para la toma de decisiones, al tiempo que encuentren la oportunidad de reconocerse como individuos autónomos, dueños de su presente y su futuro".

Tales declaraciones dejan translucir una minimización o hasta ignorancia del concepto de identidad difusa, de sus efectos, y de la forma de reducirla. Es sumamente cuestionable que el CCH proporcione el "ambiente estimulante" que se cree que puede ayudar a superar la identidad difusa. Nunca se hace mención a los procesos personales que el individuo debe llevar a cabo, y que están en estrecha relación con toda su experiencia vital.

Las limitaciones en el número de profesionales adscritos a este Departamento han buscado ser reducidas a través de dos medidas (DGCCH, 2001):

- Red de Padres de Familia. Existe en cada grupo de primer ingreso, y cumple la función de integrar a los padres en actividades de enlace.
- Sistema de Evaluación Integral para Alumnos de Primer Ingreso. Está a cargo de la Facultad de Psicología, quien aplicó un diagnóstico a la totalidad de alumnos de primer ingreso de Vallejo.

Si bien las funciones y objetivos del Departamento de Psicopedagogía hacen referencia a tarea absolutamente necesarias y loables, en la realidad no puede afirmarse que se cumplan cabalmente en el plantel Vallejo. No son escasas las ocasiones en que los profesores recurren en busca de alguna clase de asesoría o apoyo, sin recibir respuesta alguna.



Finalmente, puede aseverarse que los apoyos pedagógicos proporcionados por el CCH, a pesar de ser numerosos y diversos y ricos, de estar diseñados y de ser aplicados de forma colegiada, no son por sí mismos suficientes para abatir el fenómeno de no aprobación. Destaca que el CCH no considere alguna teoría sobre el desarrollo humano para explicar y comprender a los individuos a los que brinda servicio: estudiantes adolescentes. Aunque el Departamento de Psicopedagogía maneja algunas características de éstos, es fácil reconocer que ni el personal de este Departamento, ni los profesores cuentan con información suficiente y pertinente al respecto, la cual sería sumamente necesaria para un mejor desempeño de sus labores: el desconocimiento de esta etapa especial puede incidir notoriamente en la manera en que la institución trate a sus alumnos, proponga políticas, lineamientos, programas, planes y soluciones.

Los Capítulos II y III de esta tesis buscan proporcionar elementos teóricos para una mejor comprensión de la adolescencia. Esto resulta indispensable para analizar los estudios de caso que se presentan más adelante, y en los cuales se indagó la relación entre el rendimiento académico y la síntesis de identidad en adolescentes.

Capítulo II

Historia de la adolescencia y teorías de la identidad adolescente

HISTORIA DE LA ADOLESCENCIA Y TEORÍAS DE LA IDENTIDAD ADOLESCENTE

La evolución de la adolescencia está estrechamente relacionada con la historia de las sociedades humanas.
Gerard Lutte

Numerosas son las definiciones de adolescencia que pueden hallarse en la actualidad:

- ♦ "La palabra "adolescencia" deriva de la voz latina "adolecere", que significa "crecer", o "desarrollarse hacia la madurez" [...] Las siguientes definiciones generales parecen ser las más apropiadas: sociológicamente, la adolescencia es el periodo de transición que media entre la niñez dependiente y la edad adulta y autónoma. Psicológicamente, es una "situación marginal", en la cual han de realizarse nuevas adaptaciones; aquellas que, dentro de una sociedad dada, distinguen la conducta infantil del comportamiento adulto. Cronológicamente, es el lapso que comprende desde aproximadamente los doce o trece años hasta los primeros de la tercera década, con grandes variaciones culturales" (Muus, 1997: 10-11).
- ♦ "[...] el periodo de la adolescencia es largo; aspecto significativo del proceso de desarrollo humano, tiene sus antecedentes en el crecimiento y los fenómenos de desarrollo que ocurren durante la primera década de vida; sus consecuencias se manifiestan en los años de madurez que les siguen" (Horrocks, 1990: 13).
- ♦ "[...] la adolescencia es un tiempo de decisiones importantes [...], es un periodo de cambio inusual. Los cambios totales y rápidos abundan [...] Los cambios fisiológicos internos avanzan velozmente. Los impulsos sexuales alcanzan una intensidad que era inimaginable en el periodo de latencia, nuevos deseos surgen a través de la juventud. Finalmente, los cambios psicológicos están teniendo lugar. Nuevos intereses, actitudes y valores van hacia delante [...] el efecto es el de conmocionar la imagen del adolescente sobre cómo es él y el intensificar su interés en esta imagen[...] La adolescencia es un periodo de inusual ambigüedad de status. La sociedad no tiene un conjunto claro de expectativas para el adolescente. En algunas formas él es tratado como niño, en otras, como adulto. Por lo tanto, no le resultan claras sus obligaciones sociales y su responsabilidad, tal como no tiene claros sus derechos sociales y privilegios. Esta ambigüedad es acentuada por el hecho de que tanto los remanentes del pasado como los presagios del futuro influyen la auto-imagen" (Rosenberg, 1965: 3-4).
- ♦ "[...] período durante el cual el que crece verifica la transición desde la infancia a la edad adulta. Como no está ligado a ninguna extensión de años determinada, el periodo de la adolescencia puede considerarse que comienza cuando el joven empieza a mostrar indicios de pubertad, y que continua hasta que la mayoría de dichos jóvenes son sexualmente maduros cuando han llegado al crecimiento máximo de altura y han alcanzado aproximadamente su pleno desarrollo mental" (Jersild, 1972: 5).
- ♦ "La adolescencia es una "invención" occidental. En las sociedades no desarrolladas, el tránsito entre la infancia y la adultez era "procesado" a través de los breves y traumáticos ritos de iniciación" (Aguirre, 1994: 5).
- ♦ "Tal vez la adolescencia es un período distintivo y universal de maduración física, social, cognitiva y sexual, pero su forma o expresión exacta depende de las condiciones específicas que existan en una época y en una cultura en particular" (Leska, en Jaffe, 1998: 13).

Puede afirmarse, entonces, que definiciones de adolescencia se hallan tantas como autores hayan escrito sobre ella. Hoy en día, en las sociedades industrializadas, se acepta plenamente la existencia de un período del desarrollo humano bien definido, conocido como adolescencia. Así lo demuestran los numerosos estudios que año con año se realizan en torno a tal cuestión. Se acepta comúnmente que los adolescentes reúnen características biológicas, psicológicas y sociales exclusivas de esta etapa, por lo que son diversas las ciencias que pueden encontrar en la adolescencia un campo de estudio fértil. No son escasas las referencias que se hacen al papel que la educación escolarizada juega como factor influyente en la vida de los adolescentes, y por ende, de sus comunidades.

Jaffe (1998), con respecto a esto, asevera que los adolescentes conforman un grupo diferente a los de otras edades, en los aspectos físicos, cognitivos, sociales y emocionales, lo cual les hace merecedores de una atención y comprensión especiales. La desinformación acerca de ello, por parte de quienes trabajan con adolescentes, merma las posibilidades de que su labor sea fructífera. Es de capital importancia que a las personas en este período del desarrollo se les estudie de manera realista, ya que de lo contrario puede imperar una concepción errónea del adolescente, y es justamente ésta la que guiará las prácticas escolares, las políticas sociales y las conductas paternas.

Jaffe (1998) advierte que todo adulto que trabaje con adolescentes (profesores, psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales, entrenadores, entre otros), ha de contar con información veraz y realista, que los aleje de la consideración de la adolescencia como un status que sitúa a estos individuos en un nivel inferior al del adulto. El conocimiento derivado de la investigación reviste un valor práctico para ser aplicado en la manera en cómo se entienden y se abordan los problemas de los adolescentes. Esto se traduce en el campo pedagógico, por ejemplo, a través del desarrollo de programas que impulsen los comportamientos prosociales, y el diseño de materiales didácticos estimulantes y que presenten retos para el estudiante.

Frydenberg (1997) indica que todos los segmentos sociales se enfrentan a cuestiones que reclaman su atención y preocupación, y que los adolescentes no están exentos de ello. Si los jóvenes no son capaces de enfrentar efectivamente sus problemas, pueden producir consecuencias adversas, no sólo en sus propias vidas, sino en las de sus familias, y de manera más amplia, en su comunidad. Es por esto que esta última necesita conocer qué es lo que ocupa y preocupa a los adolescentes, y cuáles son las estrategias de las que se servirán para encarar sus dificultades.

Esta investigadora añade que, dado que los adolescentes se encuentran en vías de convertirse en adultos, la manera en cómo se conducen ahora, sentará patrones que se manifestarán en el futuro y que ejercerán un impacto en la sociedad. No sólo los padres y los psicólogos tendrán que investigar y estudiar sobre la adolescencia. Los educadores, en la medida en que la escuela juega un incalculable papel como agente socializador, también debe asumir su responsabilidad en el bienestar psicológico de sus jóvenes educandos. Menciona Frydenberg (1997) que es necesario, entonces, que aquellos que están vinculados con el desarrollo de políticas y prácticas educativas comprendan las interrelaciones entre la educación y la población juvenil: sólo de esta forma las políticas, el currículo, y la práctica podrán responder a las necesidades de los adolescentes.

Para Aguirre Baztán (1994) resulta evidente que no sólo es necesario, sino hasta urgente, estudiar la adolescencia, ya que ésta no sólo constituye un importante estadio de la vida, sino que plantea problemas propios. Las soluciones que para ellos se propongan habrán de ejercer consecuencias sobre los programas educativos y culturales, y sobre la renovación social y la construcción del futuro.

Puede constatarse que todos estos investigadores coinciden en que la adolescencia es un período esencial en el desarrollo de la persona, y que por ello requiere ser investigado. Tiene esta etapa una incidencia significativa en la educación, pero el papel de la escuela no ha de limitarse a la mera transmisión de conocimientos académicos, sino constituirse en un vehículo de desarrollo de una identidad propia y una personalidad constructiva.

Una vez habiendo puesto de manifiesto la importancia que reviste el estudio de la adolescencia, se abre una interrogante medular: desde qué enfoque teórico habrá que abordar el estudio de este período. Porque tal como lo menciona Muus (1997), cada teoría de la adolescencia involucra una forma específica de conceptuar al ser humano y a su desarrollo. La revisión de las diversas teorías implica percatarse de algunos hechos remarcables:

- 1) Las teorías de la adolescencia surgen a principios del siglo XX, es decir, la adolescencia es considerada como una invención de tal centuria, ocurrida en las sociedades occidentales.
- 2) Existen diversas teorías de la adolescencia, y ninguna es omnicomprensiva de dicho proceso: ninguna podría explicarlo en su totalidad, ya que sería imposible tratar de describir con exactitud la complejidad bio-psico-social-espiritual de un ser vivo.

Resulta imprescindible revisar y aclarar algunos datos respecto a estos puntos, previamente a la exposición de la teoría de la adolescencia que guía la presente investigación.

A) Breve historia de la adolescencia occidental

La multiplicidad de concepciones sobre la adolescencia, revisada anteriormente, no podría haber sido posible en otro siglo que el XX. Y es que tal como se lee en la definición de Aguirre (1994), la adolescencia es una suerte de "invención" occidental. Hoy resultaría disparatado plantear la pregunta de si la adolescencia existe o no; la respuesta parecería obvia en una sociedad postmoderna. Sin embargo, en épocas pasadas, los jóvenes en su segunda década de vida no eran considerados como seres que estaban pasando por un período de dependencia, con vistas a prepararse para la adultez. Ello puede constatarse por medio de un breve recorrido por la historia. Y tal tarea es necesaria porque, tal como lo señala May (1990), la historia brinda el "vínculo arterial con la humanidad".

La reflexión del ser humano sobre el ser humano debe haber aparecido simultáneamente con él mismo. Lutte (1991) afirma que la primera consideración sobre la juventud de la cual se guarda registro, data de hace 4000 años, y no era positiva, por cierto: en una tablilla hallada en Ur, en Caldea, se hace mención a que la civilización estaría perdida si se dejaba que los jóvenes continuaran con sus "acciones inauditas".

Más tarde, en la antigua Grecia, también se concedería atención a las características propias de los jóvenes, tanto las positivas como las negativas. Tal como lo asevera Jaeger (1996) se tenía una conciencia de que la educación tenía por objetivo el alcanzar un alto tipo de ser humano, y ésta daba sentido a todo el esfuerzo de los hombres; era la justificación más importante de la individualidad personal y de la existencia de la comunidad. Los jóvenes tenían que ir desarrollando paulatinamente su naturaleza, es decir, la conexión viviente por la que cada ente alcanzaría su posición y su significado en el todo armónico del cosmos (Jaeger, 1996: 11-12):

"[...] el pueblo griego es entre todos *antropoplástico* [...] Su descubrimiento del hombre no es el descubrimiento del yo objetivo, sino la conciencia paulatina de las leyes generales que determinan la esencia humana. El principio espiritual de los griegos no es el individualismo, sino el "humanismo" [...] Significó la educación del hombre de acuerdo con la verdadera forma humana, con su auténtico ser [...] el hombre, considerado en su idea, significa la imagen del hombre genérico en su validez universal y normativa [...] la esencia de la educación consiste en la acuñación de los individuos según la forma de la comunidad".

Platón plasmó algunas opiniones de los jóvenes en sus *Diálogos*, en donde se hace constar que éstos se encontraban descontentos por las prohibiciones que sus padres les imponían respecto a ciertas actividades, reservadas para los mayores. También les achacó las características de "excitabilidad excesiva" y "gusto por las discusiones sin fin" (Horrocks, 1990; Lutte, 1991).

Aristóteles también se ocuparía de los adolescentes, ya que en su obra *Historia animalium* se dedicaría a la descripción de las cuestiones físicas de los púberes y qué características sexuales presentaban. No descuidó los aspectos psicológicos, pero de ellos habló en su *Retórica*, en donde hizo constar que en los jóvenes se iba desarrollando la capacidad de elección vinculada con la formación del carácter, pero mientras tanto, tienen "personalidades inestables" y fácilmente caen en "conductas apasionadas": "Los jóvenes tienen fuertes pasiones que tratan de saciar sin discriminación. De todos los deseos del cuerpo, el deseo sexual es el que domina más y el que manifiesta que no pueden controlarse... Son cambiantes y caprichosos en sus deseos, que son violentos mientras duran, pero que se acaban pronto". Aristóteles (en Lutte, 1991: 37) añade: "los adolescentes son idealistas, conformistas, agresivos, valientes, confiados, crueles, optimistas, ambiciosos, interesados por el futuro más que por el pasado, que poseen el sentido de la amistad y del honor y que no soportan ser humillados ni maltratados".

La cultura griega sería avasallada por la civilización romana, y en ella también se gestaron manifestaciones acerca de los jóvenes. Plutarco escribiría una obra donde habla de ellos, *Moralia*. Tanto en tal trabajo, como en *Instituciones de oratoria* (Quintiliano), se resalta la importancia de educar adecuadamente a los jóvenes para que se encarguen correctamente, en el futuro, de las responsabilidades propias de los adultos.

Aún así, antes del siglo II a. C. no se había identificado concretamente un periodo bien definido como "adolescencia". Se conocía bien la ceremonia religiosa con la que se daba a conocer que un individuo había entrado a la pubertad fisiológica, ya que en tal ceremonia se le retiraban los símbolos de la infancia (la *praetexta* o pretexta, una especie de toga orlada en el borde inferior, que usaban los mancebos y doncellas nobles hasta salir de la "edad pueril" ; y la *bullae*, o bula, que era una bola de metal que los hijos de las familias nobles llevaban pendiendo del cuello), para

imponérsele la toga viril que era la vestimenta de los ciudadanos romanos (si bien todo esto sólo ocurría en el caso de los varones, pues las mujeres no contaban con atributos jurídicos). Ello indicaba que el niño ya era considerado un adulto, y por lo tanto, había adquirido el derecho de participación en los comicios, de acceder a la magistratura, de enrolarse como miliciano; es decir, legalmente ya se le reconocía la capacidad de actuar, aunque sólo la muerte de su padre le confería una personalidad jurídica.

Lutte (1991: 22-23) señala que en aquel entonces sólo se hacían tres distinciones al hablar de etapas de la vida: la niñez, la adultez y la vejez. Sin embargo, ello habría de cambiar, motivado por circunstancias económicas y sociales, al acelerarse los procesos de urbanización y la desigualdad en las propiedades:

“En este contexto nace la juventud. En 193-192 a. C. el senado aprueba la *lex plaetoria*, “acta de nacimiento de un nuevo grupo social” que “instituyó una acción penal contra el que hubiese abusado de la inexperiencia de un joven de edad inferior a 25 años en un negocio jurídico”. Unos diez años más tarde, la *lex Villia annalis* limitaba la participación de los jóvenes en los cargos públicos. La madurez social que antes se reconocía inmediatamente después de la pubertad se traslada ahora a la edad de 25 años [...] La aparición de los jóvenes como grupo social sólo se produce en las clases privilegiadas y sólo interesa a los varones: las mujeres nunca salen de su condición de minoridad social”.

En la Edad Media, cada individuo contaba con un lugar predeterminado en la sociedad. Este sitio era inmutable, estaba fuertemente arraigado en la estructura social, que se percibía como un cierto orden natural. El ser una parte específica de este orden brindaba a los hombres sentimientos de seguridad y pertenencia; la vida adquiriría así una significación indubitable (Fromm, 1992). Los niños nacían en una determinada posición económica, contaban con un papel concreto en su sociedad: al crecer, adoptaría la misma profesión de su padre.

Noventa por ciento de la población estaba constituida por campesinos. Su producción se regía por los valores de uso, y no eran comunes entre ellos las ideas de acumulación, inversiones cuantiosas o ganancias extraordinarias. Una fuerte adhesión social supeditaba los intereses individuales a los comunitarios (Fossier, 1984). Estos siglos, profundamente imbuidos de una mezcla muy particular de cristiandad y costumbres paganas en Occidente, presencian una sociedad tripartita (Le Goff, 1977), conformada por *oratores*, *bellatores* y *laboratores*.

Los *oratores* u orden clerical, desarrollaban un “ejercicio profesional especializado” abocado a la obtención de la ayuda divina, y al aseguramiento de la salvación; por ello contaban con un lugar privilegiado en esta sociedad. Los *bellatores* u orden guerrera tenían por función la protección de las otras partes de la sociedad. Sus jefes integrarían una aristocracia militar. Los *laboratores* son la masa campesina, y son los encargados de proporcionar el sustento material al feudo. Las tres fracciones interactúan en una armonía que surge de su interdependencia, y con objeto de regular el respeto entre ellas, se cuenta con un rey que garantice el orden; de ahí que la monarquía resultara “necesaria”.

De esta forma, el paso de la niñez a la adultez no representaba un proceso crítico. Si se añade al orden social imperante, fuertemente estructurado y que daba sentido y dirección a la vida de la gente medieval, el hecho de que se practicaban ritos de paso (cfr. apartado B de este capítulo) de la infancia a la adultez, podrá constatarse que no existía una adolescencia como período de crisis.

También debe tenerse en consideración que la manera en cómo la niñez ha sido conceptuada ha ido variando a través de la historia. La sociedad medieval no hacía una distinción demasiado marcada de los niños respecto a los adultos: tan pronto como aquellos podían hacerse cargo de las tareas que los mayores realizaban y cuando ya no precisaban de la supervisión de éstos, eran considerados como adultos. No han faltado los testimonios de que en situaciones de estrechez económica, muchos padres recurrieron a dejar a sus hijos al cuidado de los monasterios, o bien, los hacían contratar como sirvientes en casas adineradas (Kimmel y Weiner, 1995).

En la época preindustrial, no había subdivisiones tajantes en la consideración de las etapas de la vida, debido a que no se contaba con un sistema escolarizado que impusiera secuencias rígidas, ni el trabajo era visto forzosamente como una continuación lógica de los estudios. Era común que los niños, ya desde los siete años, portaran vestimentas similares a las de los adultos, y expusieran conductas parecidas a las de los mayores. Antes de cumplir los diez años, muchos niños ya se habían marchado de sus casas paternas para incorporarse al trabajo como sirvientes o como aprendices en talleres artesanales. Otros más incluso emigraban a ciudades más grandes en busca de oportunidades de empleo, aunque no faltaban los que se dedicaban a la mendicidad (Lutte, 1991).

Habrían de pasar centurias para que la situación de los jóvenes fuera vista de otra forma, por lo menos en la parte occidental del mundo. La cuestión de los jóvenes tendría que ser retomada por estudiosos y escritores para adquirir visos de seriedad académica. Algunos ejemplos de esto: en el siglo XVII, Francke se ocupa de aspectos relacionados con la educación para niños y púberes, en la universidad de Leipzig.

De los escritores ilustrados, Rousseau destacaría con su obra *Emilio*, que trata sobre el "período de la razón" (de los doce a los quince años), un segundo nacimiento, una metamorfosis en la que surge el sentido social, lo emotivo y la consciencia moral. La pubertad fue caracterizada como una época de cambios críticos. Allí postularía que la naturaleza humana es originalmente "buena", pero que el contacto con la sociedad la corrompía. En forma de novela, exponía un sistema pedagógico acorde a la "bondad" de la naturaleza humana, es decir, había que tener mucho cuidado en no mezclar a los jóvenes con los adultos.

Para Froebel, cuya obra sería reconocida hasta después de su muerte, era importantísimo el trabajo que los padres realizaran con los hijos, al grado de que llegó a hablar de que los primeros habían de "sacrificarse" por los segundos, y que éstos deberían aprender, por que algún día a ellos les correspondería tomar el relevo. Froebel consideró que el juego y el trabajo eran inseparables y que en tal conjugación se sustentaba buena parte de lo que el niño captaría como significados vitales. Postuló que a través de formas sencillas y naturales de trabajo, el niño podría ir incorporándose a la colectividad y la colaboración. Aconseja a los educadores que no vean a los niños y a los púberes como "diablillos", porque, si su conducta es demasiado perturbadora o molesta, ello se debe a que son alegres por vivir en libertad. Para este pedagogo, era irrenunciable la actitud respetuosa de los educadores hacia niños y púberes (Froebel, en Abbagnano y Visalberghi, 1987: 485): "Cada hombre, desde niño, debe ser conocido, reconocido y tratado como miembro necesario y esencial de la humanidad [...] desde que aparece en la Tierra, desde su nacimiento, debe ser comprendido de acuerdo con su naturaleza, debe ser tratado con justicia y puesto en el libre y pleno ejercicio de sus fuerzas".

Pestalozzi se centró mayormente en las capacidades intelectuales de los jóvenes y señaló que éstas debían estar encauzadas a la acción. Enfatizaba la importancia de educar las destrezas y las habilidades manuales. Así se describe la metodología de Pestalozzi (en Abbagnano y Visalberghi, 1987: 475):

"Se recurre a la acción en todas sus modalidades y formas. El niño observa, investiga, recoge materiales para sus colecciones, experimenta más que estudia, actúa más que aprende... Esta forma de educación elemental, que obra en lo íntimo del espíritu, se propone dirigir y desenvolver la actividad de éste sobre la base de las percepciones de los objetos y de la naturaleza".

Comenius, en su *Didactica Magna* propuso la "escuela latina" o "gimnasio", dedicada a los individuos de 12 a 18 años de edad. Estaría dividida en seis clases: 1) de gramática; 2) de física; 3) de matemáticas; 4) de moral; 5) de didáctica; y 6) de retórica. Estas seis clases tratarían materias tales como: anatomía, gramática de la lengua materna, latín, griego, hebreo, didáctica, retórica, aritmética, geometría, dibujo, teoría musical, música y canto, astronomía, física, geología, zoología, botánica, mineralogía, geografía, historia nacional, moral, etc. Todas estas materias debían tener aplicaciones prácticas. Cotidianamente, los discípulos debían recibir 4 horas de instrucción. Estos seis años los prepararían para comenzar sus estudios universitarios. Sin embargo, Comenius recomienda que antes de egresar de la escuela latina, los alumnos sean sometidos a exámenes para probar su aptitud para los estudios superiores. Insistía en que para estos estudios sólo se contemplara a aquellos jóvenes de gran ingenio, perseverancia, y moralmente perfectos (en Piobetta 1985).

Herbert, en el siglo XIX, fue la pieza clave para unir a estos escritores predecesores un tanto "especulativos" con psicólogos "científicos" como Wundt y Fechner, y con el que habría de ser llamado "el padre de la adolescencia": Granville Stanley Hall. Herbert hablaría de que el desarrollo del individuo podía ser equiparado con el desarrollo de la especie, es decir, que la ontogénesis era una reproducción, en cada persona, de la filogénesis. Para Herbert, la etapa comprendida entre los 10 y los 17 años estaba caracterizada por ser la más fértil en cuanto al aprendizaje del individuo (en Horrocks, 1990).

A la par de estos estudios, numerosos y profundos cambios socio-histórico-culturales-económicos estarían registrándose; el más importante era la industrialización de las sociedades. Con su instauración surgieron modificaciones enormes. Siguiendo a Gillis, Lutte (1991) menciona que la adolescencia aparecería hacia el final del siglo XIX, período en el cual se acentuaron las diferencias entre clases sociales. Los jóvenes de familias privilegiadas comenzaban a asistir a la escuela para hacerse de un título universitario que les permitiera suceder a sus padres en el terreno profesional.

Se había estado desarrollando la creación de la infancia escolarizada, que como fase de la vida quedaba totalmente separada de la juventud y de la adultez. Para las clases bajas, que no contaban con posesiones, era obligado vender su fuerza de trabajo. Para las clases altas, los hijos no tuvieron que dejar la casa en busca de oportunidades de sustento antes de los diez años de edad, como ya se ha mencionado que era frecuente que ocurriera. Ahora tenían la oportunidad de asistir a la escuela y permanecer en la casa paterna hasta que llegara la hora del matrimonio. Esto último era particularmente especial en el caso de las hijas.

La escuela comienza a reflejar los cambios. En algún tiempo las escuelas podrían haber recibido poblaciones muy heterogéneas en cuanto a posibilidades económicas y edades, pero a partir de ahora, se experimenta una modificación: la escuela primaria se especializa sólo en la niñez; la secundaria, para la adolescencia. Los jóvenes de familias poco pudientes en lo monetario tienen que integrarse forzosamente al trabajo, ellos acceden a un status de adultez; pero los jóvenes que tienen la posibilidad de formarse escolarmente permanecen en una suerte de "infantilización", dependiendo casi por completo de sus familias. Por ello se habla de que la adolescencia, hacia 1900, sólo podía encontrarse en las clases privilegiadas. Después, también aparecería en las familias de los obreros calificados. Bien comenzado el siglo XX, la adolescencia alcanza todos los niveles sociales (Lutte, 1991). Empiezan a legislarse estos cambios: la educación escolarizada básica se hace obligatoria, y se regula el número de horas y las condiciones en que pueden trabajar los menores de edad (Kimmel y Weiner, 1995).

Paralelamente a estas modificaciones, disciplinas varias, estudios especiales, artículos, revistas y otros medios comienzan a prestarle atención al concepto de adolescencia, y paulatinamente, éste terminaría siendo aceptado por doquier, en las sociedades industrializadas. El período de moratoria se había así creado para que los jóvenes, originalmente, pudieran dedicar varios años de su vida a prepararse académicamente para capacitarse en el desempeño de un empleo bien remunerado, en una sociedad donde los requisitos de preparación y de conocimientos eran cada vez más elevados.

Con todas estas condiciones predeterminadas, cada joven se enfrenta en la actualidad no sólo al cambio fisiológico acelerado y radical que supone la pubertad (y que hoy, se ha constatado ya, comienza en promedio cuatro años antes que en el siglo XIX), sino a una combinación de factores tales como las elecciones sociales y ocupacionales que debe tomar por sí mismo, en un entorno donde las expectativas de los padres, de los amigos, de las instituciones y de la sociedad ejercen presiones de distintos tipos y magnitudes. No es de extrañar que surja entonces una "crisis de identidad", como un proceso en el cual el adolescente ha de tratar de integrar armoniosamente las resoluciones que ha tomado para su presente y su futuro, con las experiencias previas que ha adquirido a través de todo su crecimiento, encontrando una conjunción adecuada que marque una dirección personal satisfactoria.

Para el adolescente resulta entonces de particular importancia sintetizar una identidad propia, ese estado psicológico complejo que le brinde un sentido de dirección, de compromiso, de autoaceptación y fidelidad a sí mismo, de convicciones, creencias, ideología. Una identidad que le dé significado a la conjugación de los logros del pasado con las vivencias presentes y los proyectos para el futuro, asumiendo valores propios, status y roles sociales diferentes y comportamientos congruentes con todo ello. Es un proceso, que si bien en parte es inconsciente, cuenta con importantes componentes conscientes. Hay que considerar, igualmente, que los adolescentes actuales no cuentan ya con la práctica de los ritos de paso que les ayuden a asumir su nueva condición personal, tales como sí existían en sociedades tradicionales, y en los cuales era frecuente que gran parte de la comunidad estuviera involucrada, ayudando al joven a hacerse cargo de su nueva situación.

B) Los ritos de paso

Una de las tareas del adolescente es, entonces, lograr insertarse exitosamente en la sociedad adulta. Se ha mencionado que actualmente ese paso conlleva, en las sociedades industrializadas, una crisis de identidad, en la cual el adolescente ha de lograr sintetizar numerosos elementos personales y sociales, y que no cuenta ya con el auxilio de los ritos de paso que en las sociedades tradicionales marcaban los cambios de status social dentro de la comunidad. No hay ya tampoco ese acompañamiento que hace más sólido el sentimiento de vinculación entre los miembros de la colectividad, y que tiende a reforzar la conciencia social (Deival, 2000). Tal como lo encontró Mead en Samoa, la llamada crisis de identidad no se suscita, porque esta sociedad propicia los medios para que los individuos se integren a ella con normas claras y caminos que previamente han sido marcados.

Los ritos de paso de la niñez a la adultez son *ritos de iniciación*. Estos ritos de iniciación constan de enseñanzas y prácticas que conducen a la modificación radical del status religioso y social del individuo; se trata de una mutación ontológica-existencial. El iniciado se convierte en "otro". Las iniciaciones revisten un carácter grupal, y su función sociocultural consiste en la adquisición de otra condición y jerarquía, de una nueva identidad, ya asumida psicológicamente (Eliade, 1975).

Los ritos de pubertad entrañan un período de entrenamiento, una toma de pruebas y ceremonias que introducen a los jóvenes a la adultez. Dependiendo de la cultura donde se practiquen o se hayan practicado, su duración se extiende desde un día hasta un año. Su utilidad mayor es la ayuda que prestan al adolescente para alcanzar la madurez social. Son la contraparte de las manifestaciones biológicas, que señalan que el adolescente está ya listo para funcionar de forma "madura" a nivel fisiológico.

Se habla entonces de que los ritos de pubertad forman un complejo adaptativo, que abarca tres dominios: "Si un cambio puberal corporal en particular o un cambio conductual evolucionó para llevar a cabo una función, entonces es probable que alguna práctica cultural, tal como un aspecto de los ritos de pubertad, contribuyan a llevar a cabo esta función" (Weisfeld, 1999: 110). El iniciado, por medio del rito, está listo para ejecutar tareas adultas. Diferentes culturas requieren que sus miembros sean capaces de reunir diferentes habilidades. De ahí que se necesite brindar entrenamiento a varones y mujeres durante los ritos de pubertad, y por ello, éstos son separados por sexo, quedando proscrito el contacto entre ellos. La instrucción que el adolescente recibirá queda a cargo de un adulto mayor, del mismo sexo, que le transmitirá conocimientos esenciales sobre el rol sexual adulto que habrá de adoptar. También se transmiten elementos etnocéntricos como costumbres, obligaciones religiosas, valores, leyendas y "secretos", que contribuyen a conservar su vinculación vital con la cultura. Algunas veces, el rito de pubertad también tiene por función preparar al iniciado para el matrimonio: una vez superada su iniciación, es un miembro elegible de la comunidad para formar una familia.

Cada nueva etapa en el ciclo de la vida involucra una iniciación. El paso de la infancia a la adultez, y de ésta a la vejez, comporta un "duelo" por la pérdida del universo al cual se pertenecía; y en el caso del tránsito niñez-adultez, un duelo por la pérdida del cuerpo infantil; además, se abandona el ámbito maternal por el de la comunidad (Badillo, 1994).

Las sociedades premodernas, aquellas que existieron en Europa durante toda la Edad Media, y en el resto del mundo antes de la Primera Guerra Mundial, cultivaron ritos de iniciación con toda seriedad. Entre éstos, eran especialmente destacados los ritos de pubertad, que tenían el carácter de obligatorios para todos los jóvenes de la comunidad. Por medio de ellos, se accedía al mundo de los adultos. Tenía que recorrerse una serie de ordalías iniciáticas, que al final mostrarían que el iniciado era un miembro responsable de la sociedad, capaz de asumir todos sus valores espirituales y culturales. Encarna en sí todos los códigos conductuales, las técnicas, las tradiciones sagradas. Ha aprendido la historia de su cultura, las relaciones místicas entre su pueblo y lo sobrenatural. Por eso precisa de una preparación espiritual. Hoy nos puede parecer extraño, violento o irracional, pero dentro de cada cultura que los ponía en práctica tenían pleno sentido para sus integrantes, y lo extraño habría sido no observarlos.

Estos son algunos ejemplos de ritos de paso hacia la adultez, que diferentes culturas alrededor del mundo han celebrado:

- ❖ Las culturas del México antiguo celebraban "ritos de infancia", cuyo objetivo era coadyuvar a la integración de los sujetos a sus comunidades, por medio de la producción de sucesivos cambios en la condición o status de los individuos. Por ejemplo, entre los mayas, cuando los niños cumplían 3 años de edad, se les colocaba una cuenta blanca en la coronilla. Las niñas llevaban una concha roja sobre el pubis. Cuenta blanca o concha roja eran conservadas hasta la pubertad. El rito de iniciación de pubertad, según De la Garza (1998) era uno de los de capital importancia, ya que era una demanda ineludible para acceder a la condición de miembro de la comunidad, para lograr la admisión entre los adultos y para profundizar sus conocimientos sobre los valores espirituales. El rito de pubertad en los niños (*caputzihil* o unción) era celebrado a los 13 años de edad. A los jóvenes se les bendecía y se les ungía con "agua virgen". Los sacerdotes retiraban la cuenta blanca, y a las madres les correspondía remover las conchas rojas. Esto significaba que los iniciados podían ya contraer matrimonio. Desde este punto, habrían de observar las obligaciones rituales acordes a su sexo y condición.
- ❖ Entre los Tupinamba de Brasil, se acostumbraba que a las jóvenes, en su primera menstruación, se les rasuraba el cráneo con un diente de pescado. Se les colocaba en una hamaca, para que no tocaran el suelo, dejándolas cubiertas por tres días, de modo que nadie pudiera verlas, ni hablar con ellas. Tenían una dieta especial por un mes, hasta su segunda menstruación. Podían regresar a su vida normal hasta su tercera menstruación. Comenzaba entonces su aprendizaje de habilidades adultas, al enviárseles con una mujer entrada en años, que les enseñaría labores domésticas y cómo ser una buena esposa. Se consideraba que ya estaban listas para casarse cuando su pelo crecía hasta la altura del hombro.
- ❖ Entre los Apaches se celebra, aunque cada vez con menos frecuencia, la *Danza del Sol Naciente*, que marca el paso de la niñez a la adultez femenina. El rito concluye con una fiesta en la que se celebra el paso de la niña a mujer, reconociéndole su nuevo status como miembro maduro de la tribu.

Para las sociedades preindustrializadas, los ritos son una reactualización de los mitos (historia sagrada) originarios. El rito es eficaz en la medida en que puede participar de la plenitud del tiempo primordial sagrado. Asevera Eliade (2000: 42 - 43):

“Se considera que la iniciación es llevada a cabo por seres divinos o su presencia. Por eso, la muerte mística de los novicios no es algo negativo. Por el contrario, su muerte a la infancia, a la asexualidad, a la ignorancia –en resumen, a la condición profana-, es la ocasión propicia para la regeneración total del cosmos y de la colectividad. Porque se repiten sus gestos, los dioses, los héroes civilizadores, los antepasados míticos, vuelven a estar presentes y activos sobre la tierra. Su despertar a la comunidad de hombres iniciados forma parte de una grandiosa reiteración de la cosmogonía, de la antropogonía, y de todas las creaciones que son características de la época primordial, del tiempo soñado. La iniciación recapitula la historia sagrada del mundo. Y a través de esta recapitulación, todo el mundo vuelve a ser consagrado. Los muchachos mueren a su condición profana y resucitan a un mundo nuevo; porque, a través de su iniciación, pueden percibir el mundo como una obra sagrada, una creación de los dioses”.

En la actualidad, algunas grandes religiones aún practican ritos de pubertad. Ejemplos de ellos son:

- ❖ El *Bar Mitzvah* en la religión judía. *Bar Mitzvah* significa “hijo de los mandamientos”, aunque la expresión también hace referencia a las ceremonias familiares religiosas que se llevan a cabo teniendo como motivo el que el hijo varón alcance la edad de “13 años y un día”. Bradshaw y Hoffman (1996) afirman que las primeras ceremonias de *Bar Mitzvah* datan del siglo XV.

El *Bar Mitzvah* señala la transición del niño de un estado en el cual no tenía la obligación plena de observar los *mitzvos* (mandamientos), a otra en la que deberá obedecerlos cabalmente. Por ello se dice que el *Bar Mitzvah* puede ser considerado como el verdadero cumpleaños, el día en que el joven se convierte en un emisario de Dios al comprometerse a observar los mandamientos.

La fecha también indica que el joven es ahora un *Iche* (hombre) y que se ha vuelto uno con su pueblo, lo cual se manifiesta por el hecho de que a partir de entonces, puede ser tomado en cuenta como miembro del *minyán* (uno de los 10 varones que se requieren para el servicio religioso). El día del *Bar Mitzvah*, el adolescente es llamado a leer alguno versos de la Thora en público y debe demostrar sus conocimientos.

Este rito de paso afirma lo mencionado por Lévinas (1963: 17): “No se puede ser judío instintivamente, no se puede ser judío sin saberlo. Hace falta desear el bien de todo corazón... El pertenecer al judaísmo supone el rito y la ciencia. La justicia es imposible para el ignorante. El judaísmo es una extrema conciencia”.

En el caso de las mujeres, no existen directrices prefijadas con exactitud, ya que cada congregación o cada familia puede celebrar de manera diferente (o no festejarlo, en absoluto) el pasaje de la joven a la adultez. En el caso de llevar a cabo la ceremonia, a ésta se le denomina *Bat Mitzvah* (“hija de los mandamientos”), y se celebra a la edad de 12 años y un día. La

ceremonia puede tomar lugar en el servicio sabatino, pero es a la familia a quien corresponde decidir sobre la fecha. Este tipo de ritos es relativamente nuevo, ya que sólo hasta el siglo XIX se registraron los pioneros: es en Berlín, en 1814 donde se realizó el primero. En Estados Unidos, ello tuvo lugar en 1922 (Elam, 1998). Frieman (1965) indica que con esto queda plasmado el deseo de las mujeres por ser consideradas como seres con iguales derechos, característica distintiva del siglo XX.

- ❖ La circuncisión entre los musulmanes. Si bien en el Corán no se menciona esta práctica, los hombres de esta religión lo consideran esencial, y de hecho, la denominan con un eufemismo: *tahara*, que significa "purificación". No existe una edad prescrita específicamente para que dicha operación sea practicada; cada religión, y a veces, cada familia, dicta su propia norma. Los jóvenes musulmanes experimentan su mayor cambio de status con la circuncisión (*Khitān*), ya que, al ser un rito de pubertad, separa al individuo de su niñez y lo introduce a la adultez.

La operación tiene lugar cuando el iniciado puede recitar el Corán entero, lo cual ocurre entre los diez y los doce años de edad. El evento puede ser semipúblico, aunque contemporáneamente es practicado con mayor frecuencia en los hospitales. La práctica va acompañada de plegarias a Dios, y es seguida por una fiesta con música, comida especial y se le ofrecen regalos al iniciado. Durante el período de recuperación, que se extiende a siete días aproximadamente, el joven debe vestir con un "sarong". Antaño, el joven paseaba públicamente sobre un pony, y se le daba un trato similar al de un príncipe.

El rito es significativo, ya que marca la entrada a la participación plena del joven en la vida ritual del Islam.

En el caso de las mujeres, también les es practicada la circuncisión, pero no como un rito de pubertad, ya que en realidad la operación se lleva a cabo durante los primeros días de vida de las niñas. En el Islam, cuando las jóvenes han alcanzado la pubertad, lo manifestarán a través del uso de vestidos largos y de un *chador* o pañoleta con que cubren sus cabezas, ya que con ello se evita que despierten la concupiscencia masculina. Señala Badillo (1994: 126): "Los fundamentalistas islámicos llegan a decir: "un cabello fuera del *chador* es como una daga al corazón del Islam"".

- ❖ Los rituales de "primera comunión", que, según Badillo (1994: 125-126): "eran antes ritos de adolescencia [...] el final de estas pruebas iniciáticas ha sido siempre, en las religiones, el acceso al matrimonio o al estado levítico. De hecho, los niños actuales que hacen la primera comunión van vestidos como "novios", en la mayoría de los casos".

Bautismo y comunión son rituales iniciáticos de acceso a los conocimientos sagrados y se realizan cuando se tiene "uso de razón" (salvo el bautismo, que se ha institucionalizado modernamente para los recién nacidos). Sin embargo, puede constatarse que en la mayoría de los casos, este rito no cumple su función iniciática, ni transforma el status del individuo de niño a adulto; no hay aquella modificación ontológica a la que Ellade hace referencia.

En opinión de Delval (2000), en nuestra sociedad existen ciertas actividades que conservan reminiscencias de ritos de paso, pero han perdido en buena medida ese carácter. La educación cobija a varias de ellas: los exámenes de admisión, los finales, las fiestas de graduación, surtirían un efecto de "pruebas" o "Iniciación" para el neófito. En ciertos países de Latinoamérica, se celebra la "fiesta de los quince años" para las jóvenes, misma que se supone, marca el ingreso de éstas a la sociedad adulta. A partir de entonces accederán a actividades que las niñas tienen prohibidas, tales como el maquillarse, el tener pareja, asistir a bailes y fiestas.

Eliade (2000) ha afirmado que el hombre de las sociedades modernas vive en un mundo desacralizado, que las iniciaciones significativas que tanta importancia guardaban en las sociedades tradicionales, prácticamente han desaparecido del mundo moderno occidental. Sin embargo, también enfatiza que, aunque el hombre moderno se quiera desligado de toda sacralización, su existencia está todavía marcada por los residuos de herencias de creencias y prácticas sacras que hoy adquieren matices de pseudoreligiones y mitologías degradadas. La iniciación ya no ocurre en las mismas circunstancias que en las sociedades tradicionales, y por ello está desprovista de las funciones que entonces cumplía, pero según el autor, subsisten resabios de esto (Eliade, 1998: 152):

"[...] la iniciación está tan estrechamente ligada al modo de ser de la existencia humana, que un número considerable de gestos y acciones del hombre moderno repiten aún escenarios iniciatorios. Más de una vez la "lucha con la vida", las "pruebas" y las "dificultades", que obstaculizan una vocación o una carrera, reiteran en cierto modo las pruebas iniciatorias: con los "golpes" que recibe, con el "sufrimiento" con las "torturas morales", o incluso físicas, que padece, el joven "se prueba" a sí mismo, y conoce sus posibilidades, se hace consciente de sus fuerzas y termina haciéndose a sí mismo, espiritualmente adulto y creador (se trata, bien entendido, de la espiritualidad tal como se concibe en el mundo moderno). Pues toda existencia humana está constituida por una serie de pruebas, por la experiencia reiterada de la "muerte" y la "resurrección". Y por ello, en un horizonte religioso, la existencia se basa en la iniciación; podría casi decirse que, en la medida en que se realiza, la existencia humana es en sí misma una iniciación".

Badillo (1994) asevera que los ritos de paso de la niñez a la adultez actuales, en efecto, no se parecen ya a los de las sociedades tradicionales, aunque siguen contando con la misma fuerza psicológica en la integración grupal. Sin embargo, los ritos de tránsito que esta autora menciona como característicos de lo contemporáneo, parecen mucho más propios de lo que Eliade califica como prácticas degradadas y desacralizadas. Es difícil creer que la primera comunión, el servicio militar, las fiestas de graduación, el comenzar a fumar, la obtención del permiso de conducir, obtener un primer empleo y cobrar el primer sueldo, afeitarse, tomar drogas, pasar una noche fuera de casa, beber con amigos o independizarse de la casa paterna, cumplan la misma función psicológica y social que los verdaderos ritos de tránsito.

Delval (2000: 581) coincide con ello. Para el autor:

"aunque estas ceremonias [los verdaderos ritos de paso] pueden parecer brutales, sin embargo permiten un tránsito a la nueva situación mucho más fácil que en las sociedades occidentales [...] es innegable que entre nosotros, los adolescentes se encuentran situados ante múltiples opciones y no se les ayuda a elegir. La vida social se toma cada vez más compleja, nuestras costumbres han cambiado en periodos cortos y la experiencia de los adultos a veces resulta insuficiente para los jóvenes, pues su adolescencia se produjo de una manera bastante distinta".

A partir del siglo XX, los procesos de autodefinición y de formación de la identidad se han tornado tan difíciles que ejercen efectos nocivos en las sociedades. Cushman (en Kroger, 1996), asevera que la inexistencia de una tradición comunitaria, de un compartir de significados profundos en la colectividad, y la pérdida del sentido de comunidad generan el fenómeno de "vacuidad personal", caracterizado por el sufrir una "hambre emocional crónica", tanto por parte de los adolescentes como de los adultos. En las sociedades industrializadas, se tiende a saciar este apetito por medio del consumo de toda clase de productos: ha florecido un amplísimo mercado orientado exclusivamente a los compradores adolescentes. Las condiciones sociohistóricas han propiciado que los jóvenes de estas sociedades se enfrenten a problemas de identidad ambigua o de falta de un autoconcepto firme.

Así pues, enfrentados a una multiplicidad de opciones, y sin contar con ritos de paso que los sitúen con mayor precisión en su status adulto y en sus responsabilidades personales y sociales, los adolescentes actuales en muchas ocasiones no encuentran fácil la tarea de sintetizar su identidad propia.

C) Teorías de la identidad adolescente

La breve revisión de la historia de la adolescencia, así como el pasar revista a sólo algunos de los ritos de paso celebrados por doquier en las culturas tradicionales permite comprobar que el asunto de la identidad adolescente cuenta con una relatividad histórica nada despreciable.

A principios del siglo XX, el tema de la adolescencia cobraría una importancia magna a la luz del trabajo del evolucionista inglés Darwin, que inspiró diversos estudios. Uno de ellos fue el que fructificó en 1904 con la publicación de los dos tomos de *Adolescencia, su psicología y sus relaciones con la fisiología, la antropología, la sociología, el sexo, el crimen, la religión y la educación*, de G. Stanley Hall, el pionero en el tratamiento de este tema. Usando el paralelismo de que la evolución humana se ha desarrollado a través de etapas, Hall postula que los individuos recorren ciertas fases antes de llegar a la adultez: la infancia y la niñez denotan un período primitivo; la juventud hace alusión a la transición; la adolescencia (que comprende de los 12 a los 25 años) es un estadio tormentoso y turbulento, que encuentra en la sexualidad su gran motor de integración con la humanidad y "con Dios".

Otro pionero fue Freud, quien al igual que Hall, recibió el apelativo de "Darwin de la mente". Freud aseveraba que el desarrollo de la persona comprendía las siguientes fases: 1) *oral* (0-1 año), en la que la actividad sexual va de la mano de los alimentos; 2) *anal* (1-3 años), que se centra en la retención / evacuación anal, y en la que se desarrolla la antítesis de toda la vida sexual: masculina (activa) y femenina (pasiva); 3) *fálica* (4-5 años), con interés central en los órganos genitales, y que es la predecesora de la forma final que tendrá la vida sexual. Hay luego un período de *latencia* (6-10 años) que comprende desde la articulación del Complejo de Edipo hasta la aparición de la pubertad. Cuando la adolescencia llega, ocurre la primacía genital y se consuma el proceso de búsqueda no incestuosa del objeto. (Freud, 1979). Puede afirmarse que Freud es el antecedente obligado de las teorías de la identidad adolescente, ya que prácticamente éstas parten de él, ya sea para reafirmar algunos de sus postulados, o para oponerse a lo estipulado en sus obras.

Estos tempranos estudios animarían la emergencia de una profusión, hasta entonces inaudita, de investigaciones y enfoques sobre la adolescencia. Para explicar ésta, surgirían teorías psicológicas, sociológicas, comportamentales, biológico-normativas, psicoanalíticas, psicosociales, cognitivas, etc. Para los propósitos de la presente investigación interesan, aunque sólo como referencias marginales, las teorías del desarrollo de la identidad adolescente. Éstas, aunque diferentes entre sí, comparten la propuesta de que la identidad personal es un proceso en el que se pone en juego una intensa actividad psíquica para definir los límites entre el "sí mismo" y los demás. Aquí se incluye, según Kroger (1996), lo formulado por Blos, Loevinger, Kohlberg, Kegan y Erikson. La teoría de este último, por ser la que vertebra esta investigación, ocupa el Capítulo III de esta tesis. Las restantes (excepto la de Kohlberg, que se refiere más al campo del desarrollo de la moral) aparecen aquí en breves revisiones.

Dichas revisiones permiten detectar la carencia de una definición teórica en el "Marco Referencial" que presenta el Departamento de Psicopedagogía del CCH, ya que en dicho documento se hace referencia a la "identidad difusa" como característica de los adolescentes, pero nunca se especifica dicho concepto, ni en que teoría se basa tal alusión. Como se verá en este apartado, para poder hablar con mayor propiedad de identidad adolescente, el documento podría estar basado en por lo menos cuatro teorías diferentes. Ello habla de la urgencia de dotar de un marco teórico sólido que guíe las prácticas y procedimientos de este Departamento, y el trabajo de autoridades y docentes del CCH.

a) Formación del carácter (Peter Blos)

Blos utiliza el término "carácter", y no "identidad" para hacer referencia a la entidad que se reestructura y se consolida durante la adolescencia. El carácter es la faceta de la personalidad que se forma parcialmente debido a sus estímulos exteriores, así como a los interiores.

Son cuatro los retos que un adolescente debe superar para evitar deficiencias en su carácter y no enfrentar problemas durante su adultez. Estos cuatro retos están vinculados con los antecedentes de la persona: desde sus características constitucionales, su experiencia interpersonal como infante, hasta la resolución del conflicto edípico en la niñez temprana. Aunque Blos comparte con Erikson el postulado de que esta identidad (carácter) sólo puede ser explicada en términos de desarrollo, no proporciona una explicación que alcance a la edad adulta (lo cual sí está presente en la teoría eriksoniana).

Los dichos cuatro retos son (Blos, 1962):

- 1) *El proceso de la segunda individuación.* El primero se completa al final del tercer año de vida. Ambos se caracterizan por provocar una alta vulnerabilidad de la organización de la personalidad, y la necesidad urgente de modificar la estructura psíquica congruentemente con el proceso de maduración. Aquí, el adolescente debe alejarse de las representaciones parentales que ha internalizado, para poder establecer vínculos románticos más allá de la familia. Si ello no ocurre, sólo se registrará una sustitución del apego infantil hacia un nuevo "objeto de amor", y no se habrá producido una reestructuración intrapsíquica.

- 2) **Trabajo y dominio del trauma de la niñez.** Según Blos, todos los niños han estado expuestos a algún grado de daño emocional. El dominio es una tarea de toda la vida, pero la adolescencia es justo el período donde se lleva a cabo mayormente. El trauma no se supera, sólo se integra al ego, aumentando la autoestima. Los efectos negativos de no lograr hacerlo son: el evitar afrontar el trauma, lo cual conduce a fobias, compulsiones e inhibiciones.
- 3) **La continuidad del ego.** Se trata de que la persona pueda establecer una continuidad histórica, lo cual cumple un papel de integración y de estimulación del crecimiento una vez que la representación parental internalizada ya no es necesaria. Se llega entonces a un sentido de integridad e inviolabilidad. Cuando esto no sucede, la reestructuración de la adolescencia queda incompleta, y hay una negación de la experiencia propia.
- 4) **Identidad sexual.** Desarrollo de un sentido de masculinidad o feminidad. "Blos ve la adolescencia como un regreso necesario para completar los aspectos edípicos de la etapa fálica para establecer, en última instancia, una identidad sexual" (Kroger, 1996: 59). Si este paso no se completa en la adolescencia, nunca lo hará.

Así, cada fase integra un segmento de una secuencia ordenada que cuenta con su propio tiempo y lugar, lo cual no indica necesariamente que ello esté ligado a edades específicas, sino a los aspectos intrapsíquicos involucrados.

b) Desarrollo del ego en la adolescencia (Jane Loevinger)

Esta científica social no partió de la formulación de una teoría en sus estudios, sino que trabajó primeramente con análisis estadísticos de datos empíricos. Para ella, el ego es "la característica dominante de la personalidad", la base de la identidad, que se desarrolla a través del tiempo, independientemente de la edad cronológica. El ego es la entidad que subyace en los cambios cualitativos a medida que la secuencia de desarrollo va tomando lugar. El ego resulta de la lucha del individuo por encontrar significado e integridad.

El desarrollo del ego involucra numerosos aspectos de la personalidad como: el juicio moral, la complejidad cognitiva, el autoconcepto y la percepción sobre los demás. Loevinger (1976) postula la existencia de etapas de desarrollo del ego:

Etapa presocial (I-0): Correspondiente al recién nacido que no es capaz de distinguir entre su "sí mismo" y el de los demás, por lo que la principal preocupación en esta etapa es descubrir qué no entra dentro del sí mismo. Cuando ello no ocurre, se habla de un individuo autista.

Etapa simbiótica (I-1). El infante percibe a quien lo cuida y a sí mismo como una sola entidad, aunque ya distingue esto último del entorno. Se desarrolla una relación simbiótica. En este punto, se desarrolla el lenguaje, que sirve como auxiliar para el proceso de diferenciación.

Etapa impulsiva (I-2). Se trata de una etapa de preescolar, donde el niño está regido por los impulsos, y donde las demás personas son explotadas como objetos de dependencia, completamente buenos o totalmente malos. No hay demasiada atención

al pasado o al futuro, sino al ahora. La percepción de las capacidades corporales se centra en lo sexual y en lo agresivo. Paulatinamente, los límites impuestos exteriormente frenan los impulsos del niño, que posteriormente caerán bajo su autocontrol. El adolescente que no logró esto será incorregible e incontrolable.

Etapa autoprotectora (Delta). Es durante esta fase que el niño intenta ejercer control sobre sus impulsos, basándose en la anticipación de recompensas y castigos. Se adquiere mayor autonomía. Una gran motivación es el oportunismo, obtener algo en pos de satisfacer sus propios deseos. El niño comienza a entender que las reglas cumplen una función, y a internalizar la culpa. Sus relaciones son de manipulación y control sobre los otros.

Etapa conformista (I-3). Identificación del bienestar propio con el de un grupo (familia, amigos). El mundo es percibido como un enemigo, por lo que deben obedecerse las reglas. El grupo es quien emite aprobación o no, lo cual regula el comportamiento del individuo. Lo más importante es la aceptación social. Esta etapa surge durante la adolescencia temprana, hacia los 11 años de edad, pero se corre el peligro de que persista a través de toda la adolescencia y aún la adultez.

Nivel de autoconciencia (I-3/4). Involucra un aumento en la conciencia de sí mismo, y el percatarse de la diversidad de posibilidades para las diferentes situaciones. Ocurre la separación del sí mismo con respecto al grupo, aunque persiste una cierta conformidad.

Etapa conciente (I-4). Implica la capacidad de formular metas personales a largo plazo, así como de emitir autocríticas, y de ser responsable. Las reglas han sido internalizadas hacia los 13 o 14 años, pero es la persona la que decide, a través de su propia evaluación, qué es correcto y qué no lo es. El individuo puede plantearse ideales congruentes con sus propios principios éticos, regular su destino, responsabilizarse de sus relaciones.

Nivel individualista (I-4/5). Representa una transición de la etapa conciente a la autónoma. Se incrementa el sentimiento de individualidad y de independencia emocional. Se establecen relaciones íntimas con otros. Es posible percatarse de los conflictos internos, y aceptarlos como parte de la vida, al desarrollar la habilidad para tolerar la incertidumbre y la ambigüedad.

Etapa autónoma (I-5). Se incrementa la capacidad para asumir conflictos y responsabilidades, así como la tolerancia a la ambigüedad y se adquiere una mayor complejidad cognitiva. Se respeta la autonomía de las otras personas. Hay preocupación por el desempeño de uno mismo.

Etapa integrada (I-6). Caracterizada por la habilidad para trascender los conflictos de la etapa anterior. Ocurre la consolidación de la identidad y de la individualidad. Esta etapa es difícil de ser estudiada, porque pocas personas realmente la alcanzan.

Loevinger no llegó a afirmar que el lograr alcanzar las etapas más altas fuera un indicador de una personalidad más sana. No estableció correlaciones ente ajuste y salud mental.

c) Enfoque del desarrollo constructivo (Kegan)

Kegan ha intentado crear una fusión de la teoría piagetana y de la postura psicoanalítica del ego. El autor postula que no existe una relación entre la cognición y el afecto, porque estos no son "separables", sino que ambos se nutren de un proceso común que subyace a ellos: un contexto, es decir, la identidad.

La identidad queda definida entonces como (Kegan et al, 1982: 107): "la manera en que el organismo y el ambiente en el cuál el primero está inmerso, continúan reconstruyendo su relación. [El crear significado] es una serie de reconstrucciones cualitativas de la relación entre el sujeto y el objeto de experiencia".

El desarrollo propicia la aparición de estructuras que delimitan los límites entre el "yo" y el "otro" (objeto); por ello se afirma que la formación de la identidad alude a un proceso en el que esos límites se estructuran, se pierden o quedan modificados. El individuo va creando significados del mundo, por medio de los que éste va siendo organizado, con lo cual se genera coherencia para sujeto. Pero el desarrollo fomenta paulatinamente la pérdida de esta coherencia y del sentido del "yo", y se crea la necesidad de construir nuevos significados.

Kroeger (1996: 147) afirma:

"Para Kegan, la identidad o la creación de significado se trata acerca de la manera en la que llegamos a desechar algo que una vez fue parte del "yo" y convertirlo en un objeto para el nuevo y reestructurado yo, de manera que lo que antes *éramos*, ahora lo *poseemos*. El sujeto (el "yo") y el objeto (el "otro") se encuentran en proceso continuo de cambio, que puede tomar lugar a lo largo de todo el transcurso de la vida".

El desarrollo humano involucra la sucesión de balances que organizan la experiencia del individuo. Las etapas contempladas por Kegan son:

Etapas 0: crecimiento y pérdida del yo incorporativo: El bebé es sus reflejos y sensaciones, sin conciencia de que haya separación entre él y el mundo. El "yo" es también "objeto", por ello, se le ha denominado etapa 0.

Etapas 1: Primer orden de conciencia, crecimiento y pérdida del balance impulsivo: descubrimiento de un mundo independiente del infante (2 a 5 años), que, para éste, se encuentra sujeto a su control. Debido a esta percepción, no ocurre realmente una sensación del "yo" diferenciado: el niño cree que los demás ven el mundo como él lo hace.

Etapas 2: Segundo orden de conciencia, crecimiento y pérdida del balance imperial. El "yo" imperial es el que permite tomar control personal de los impulsos, reemplazando así el que ejercía la familia. Ocurre un balance que permite que el niño sea más autosuficiente y contenido. Hay un reconocimiento de que los demás ven el mundo de forma diferente. El balance imperial se fortalece por medio de la escuela y del grupo de pares (es el período de asistencia a la primaria).

Etapas 3: Tercer orden de conciencia, crecimiento y pérdida del balance interpersonal. El individuo, ahora adolescente, es capaz de coordinar sus necesidades con las de otros, pero el "yo" es aún muy vulnerable hacia las condiciones que ofrece el contexto social próximo, es decir, la persona "es" sus relaciones, no las "tiene". Precisa de la aprobación ajena, y queda inserto en una realidad compartida.

Etapa 4: Cuarto orden de consciencia, crecimiento y pérdida del balance institucional. El balance institucional permite la emergencia de la "auto-autoría". El individuo es capaz de tener relaciones con otros, que ya están diferenciados del "yo". Pueden experimentarse amenazas a la autonomía personal. Las instituciones deben reconocer al individuo como un ser autónomo.

Etapa 5: quinto orden de consciencia, crecimiento del balance interindividual. El "yo" queda claramente diferenciado de las instituciones. Ya es posible tener una autodefinición interdependiente, en el juego, contacto e intercambio con otros individuos y sistemas. El individuo puede tener entonces una carrera, religión, afiliación institucional, etc. El "yo" puede servirse de estas instituciones para continuar creciendo.

La creación de significado, en la teoría de Kegan, es una actividad que se extiende durante toda la vida, por lo que supera por mucho los años adolescentes.



Este capítulo ha permitido realzar tres puntos:

- 1) Que la adolescencia es un concepto que, aunque de reciente creación, cuenta con una historia que debe ser conocida como un medio para fomentar la comprensión sobre este fenómeno.
- 2) Que la identidad conforma un aspecto ineludible en el estudio de los seres humanos, por lo que ha sido materia de consideración de diversas teorías.
- 3) Que si se desea hablar de identidad, deberá hacerse partiendo de un marco teórico que posibilite el entendimiento de este concepto, ligado a una visión coherente y global de la adolescencia.

El siguiente capítulo está dedicado a presentar la teoría de Erikson sobre el desarrollo humano, haciendo énfasis en la identidad, aspecto central en la presente investigación.

Capítulo III

La Teoría del Desarrollo Humano de Erik H. Erikson

La teoría del desarrollo humano, de Erik H. Erikson

En el capítulo anterior se ha aseverado que los pioneros en el estudio de la adolescencia fueron Hall y Freud, pero fue realmente éste último quien ejerció un impacto perceptible y duradero en las ulteriores investigaciones y propuestas teóricas.

Si bien Freud no se pronunciaba a favor de los nuevos desarrollos teóricos que a partir del psicoanálisis habían surgido, éstos habían estado creciendo y enriqueciéndose. Algunos observaban líneas ortodoxas. Otros se inclinaban hacia lo no ortodoxo. Era claro que los discípulos introducían numerosas modificaciones, de largo alcance, y que por ello escapaban del "techo" freudiano, no obstante que las raíces algún día hubiesen estado alimentadas por tal doctrina (Wolman, 1981).

Muus (1997: 54) reconoce a Erikson como uno de esos modificadores, al aseverar que éste introdujo cambios en la teoría freudiana, incorporando hallazgos de la antropología cultural en su concepción del desarrollo. La mayor contribución eriksoniana fue entonces la "reorganización sistemática de la teoría psicoanalítica a la luz de descubrimientos antropológicos. Ha ido más allá del psicoanálisis ortodoxo".

Hall y Lindzey (1995) afirman que nadie sino Erikson reformuló los principios del psicoanálisis para propiciar un entendimiento del mundo moderno. Pues al cambiar éste, la teoría habrá de hacerlo a la par o terminará por ser irrelevante. Erikson le ha insuflado nueva vida a la teoría, según estos autores, al situarse más allá de Freud. Y por ello, no pocos señalan que los postulados eriksonianos caen fuera del círculo freudiano tradicional, "verdadero". El hecho es que Erikson no tuvo la intención de reemplazar con su teoría psicosocial ni la teoría psicosexual de Freud ni la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. Simplemente reconoció que éstas trataban otros aspectos del desarrollo.

Aguirre (1994) ubica la teoría eriksoniana entre lo biológico y lo cultural. Representantes de lo primero serían Hall y Freud. Por lo segundo, se encontrarían Mead y Benedict. Por eso, el planteamiento de Erikson es una reelaboración desde la antropología contemporánea, que comprende todo el ciclo vital. Hay un desplazamiento del tema de la sexualidad a favor del de la identidad, núcleo de la problemática adolescente.

Cueli et al (1997) atribuyen a Erikson el objetivo de revisar, ampliar y afinar las propuestas freudianas sobre el desarrollo de la personalidad, enfocándose particularmente en la etapa infantil. Estos autores encuentran que son tres las contribuciones que distinguen a Erikson:

- a) El alejamiento del énfasis freudiano en las conductas neuróticas, centrándose preferentemente en el desarrollo de una personalidad sana.
- b) La postulación de etapas psicosociales (que rebasan el desarrollo psicosexual propuesto por Freud), las cuales están comprendidas en un proceso de socialización humana inserto, a su vez, en una cultura específica.

- c) La postulación de la existencia de crisis vinculadas a cada etapa psicosocial del desarrollo que requieren un trabajo personal para sintetizar la identidad propia.

Según Cueli et al (1997) Erikson encontró que la formulación freudiana se hallaba incompleta en tres aspectos:

- a) Freud no enfocó su atención en el proceso de socialización infantil, por lo que no tomó demasiado en consideración los factores culturales en tal proceso.
- b) Freud no investigó las etapas del desarrollo posteriores a la adolescencia.
- c) No hubo un estudio sobre la interacción individuo / sociedad como productora de crisis conducentes a la resolución vinculada con la salud psicológica y el logro de una identidad personal.

Carver y Scheier (1997) apuntan que de las teorías "neoanalíticas psicosociales", quizá la más elaborada de todas sea la de Erikson y que sus estudios sobre el desarrollo del ciclo vital son considerados contribuciones altamente importantes para la Psicología.

Erikson (1993: 253 - 254) mismo hace notar sus diferencias con el enfoque freudiano, ya que llegaría a afirmar que:

"el psicoanálisis tuvo al principio muy poco que decir sobre la forma en que se desarrolla la síntesis del yo -o que no logra hacerlo- a partir del terreno de la organización social [...] para sus discípulos y pacientes, muy poco llegó a saberse sobre las virtudes particulares de vida que ofrecían al pequeño Edipo y la pequeña Electra de otros medios culturales una entusiasta participación en un estilo de vida [...] Comenzamos a conceptualizar los problemas de la identidad precisamente en el momento de la historia en que aquélla se convierte en un problema [...] El estudio de la identidad se vuelve así tan estratégico en nuestra época como el estudio de la sexualidad lo fue en tiempos de Freud".

El autor (1968: 20) asimismo declararía:

"el método psicoanalítico tradicional [...] casi no puede comprender la identidad porque no ha elaborado términos para conceptualizar el ambiente. Ciertos hábitos de los teóricos del psicoanálisis, como el de denominar al ambiente "mundo exterior" o "mundo de los objetos", no pueden explicar a este último como una realidad que todo lo penetra".

En los posteriores apartados se revisarán con mayor detalle los postulados eminentemente eriksonianos, es decir, los relativos a la identidad como síntesis personal en interacción con lo social, y la teoría del desarrollo del ciclo vital.

A. La identidad: el núcleo individual en el núcleo cultural

Erikson (1968) señalaba que los términos "identidad" y "crisis de identidad" sufrían ya de un abuso en su utilización, e igualmente, de una creciente trivialización. Abocándose a definir la identidad, Erikson (1968: 16) señaló que ésta es una tensión activa, una "sensación subjetiva, de mismidad y continuidad vigorizantes" en el individuo.

Para este autor (1968: 71 - 72), la identidad queda definida como:

"el sentido de dirección, compromiso, autoaceptación y fidelidad a sí mismo, convicciones, creencias, ideología. Da significado a la conjugación de los logros del pasado con las vivencias presentes y los proyectos para el futuro, asumiendo valores propios, status y roles sociales diferentes y comportamientos congruentes con todo ello".

En la identidad pueden hallarse distintas dimensiones. Se trata de un proceso que se ubica, simultáneamente, en el núcleo del individuo y el núcleo de su cultura. Dicho proceso es, por lo tanto, la identidad de tales dos identidades.

En su formación concurren la reflexión y la observación, las cuales atañen íntegramente a los diferentes niveles mentales. Así, se encuentra que un individuo que experimenta este proceso:

- a) se juzgará a sí mismo, comparándose con su percepción de cómo los otros lo juzgan, en relación a ellos y en relación a los prototipos significativos para ellos;
- b) juzgará la forma en que otros lo juzgan, en comparación con su propia percepción de los demás, y con los prototipos significativos para él.

Se trata de un proceso parcialmente inconsciente, constantemente cambiante, de progresiva diferenciación y crecientemente inclusivo de acuerdo a la conscientización individual que paulatinamente se va ampliando y cubriendo una extensión mayor de elementos significativos, hasta llegar a abarcar la humanidad.

El comienzo de dicho proceso se registra con los primeros encuentros entre la madre y el bebé. Durante la adolescencia ocurrirá una crisis normativa no desligada de las etapas anteriores, ni de las posteriores. Es un interjuego psicosocial. Y sin embargo, la identidad no es una concreción ni una cristalización o coraza de la personalidad, puesto que no es estática ni inmutable.

Esta condición que precisa del concurso de lo sociocultural, planteaba para Erikson (1968) la ineludible necesidad de que la identidad fuera estudiada con una teoría psicoanalítica "refinada", es decir, que no dejara fuera la interacción con el ambiente y con una Psicología social no carente de tal "refinamiento psicoanalítico". Y es que la organización social no es simplemente esa "masa" conformada por "conglomerados indistintos de hombres" a la que Freud aludía. No es tan sólo el ambiente que impone restricciones y mandatos a obedecer. Erikson (1968) destaca que la organización social juega un papel constructivo y de hecho es una necesidad, para el desarrollo del individuo. La sociedad, es cierto, ejerce presiones que lo mantienen vivo al interior de un estilo cultural específico.

A medida que la diversidad se ha enraizado en las sociedades, han ido desapareciendo los inventarios reducidos y poco dinámicos de prototipos sociales que antaño se presentaban a los niños. Esto era más característico de las sociedades "tradicionales", como se ha mencionado en el capítulo anterior. La expansión de la civilización acarrearía una correspondiente ampliación del catálogo de modelos para la formación del yo. Cada niño se enfrenta así a un repertorio riquísimo de prototipos

fragmentarios, cambiantes y hasta contradictorios. El niño en desarrollo ha de ser capaz de alcanzar una sensación vigorizante de realidad a través de su propia conciencia de cómo domina, individualmente, la experiencia. Debe percibir que la síntesis de su yo se ha constituido como una variación exitosa de la identidad grupal, acorde con sus condiciones vitales y espacio-temporales.

Cuando ocurre la coincidencia de una destreza física, su significado cultural, el placer funcional del individuo y el reconocimiento social de ello, puede hablarse de que existe una autoestima realista. Pero no es tampoco un establecimiento inmutable, ya que por medio de su gradual transformación se arribará a la convicción de que el yo tiene la capacidad de integrar factores efectivos dentro de un futuro colectivo real. Y con ello, se suscita la conciencia de un estar evolucionando organizadamente dentro de la realidad social. A ello, Erikson (1968) lo denominó *identidad del yo*.

La *identidad del yo*, no es, sin embargo, lo mismo que *identidad personal*. Esta última está cimentada en:

- a) La mismidad y continuidad de la propia existencia en el continuum espacio-tiempo;
- b) La percepción de que los otros reconocen tales mismidad y continuidad.

La *identidad del yo* es la cualidad yoica de la existencia; reviste la conciencia de la mismidad y la continuidad que emergen en los métodos de síntesis del yo: "la percepción de la existencia de un *estilo de la propia individualidad*, el cual es coincidente con la mismidad y la continuidad del propio *significado* para otros significantes de la comunidad inmediata" (Erikson, 1968: 42).

Erikson (1968) proponía entonces que no se perdiera de vista el nexo entre el medio histórico-cultural y las fuerzas organizadas, ya que *identidad del yo* e *identidad grupal*, al estar interrelacionadas, inciden en una alta complementación mutua. Esta hace disponer a la síntesis del yo de un potencial mayor de recursos.

Así, los modelos socialmente significativos para el niño estarán dictados y restringidos a los que le oferte la época histórica en que se halle inmerso. Con ellos habrá de practicar combinaciones viables que serán útiles en la medida en que satisfagan las necesidades de maduración de su organismo, su estilo de síntesis del yo y las demandas culturales.

Erikson (1968) señala que pueden suscitarse síntomas neuróticos cuando se intenta defender la inminente *identidad del yo* contra una orientación generalmente irreflexiva. Las medidas terapéuticas en tales casos, estarán dirigidas a completar y reordenar los elementos y requisitos para la identidad en formación. La terapia y la orientación intentarán permutar las identificaciones indeseables por otras más deseables. No obstante, advierte Erikson, no podrá alterarse la dirección original de la formación de la identidad.

Los métodos de inducción que se emplean para que los niños acepten a determinados personajes como prototipos "buenos" o los rechacen como "malos", consisten en la manifestación, si bien en ocasiones sutil y esporádica, de aprobación o reprobación. Las manifestaciones emocionales y lingüísticas transmiten significados, una filosofía implícita, los lineamientos grupales. Esto fija, para el niño, un marco de variables espacio-temporales comunitarias, en el cual han de inscribirse sus perspectivas y su plan de vida.

Y así, según apunta Erikson (1968: 49): "la función sintetizadora del yo trabaja constantemente para incluir, en una cantidad cada vez menor de imágenes y en Gestalten personificadas, los fragmentos y los cabos sueltos de todas las identificaciones infantiles". Esto no excluye que entre los elementos a sintetizar se encuentren tanto imágenes caricaturizadas, como productos de la imaginación colectiva.

El espacio-tiempo del yo de un individuo tiende a la preservación de la tipología social de su infancia. Las consultas terapéuticas se hacen necesarias cuando las personas son incapaces de soportar la tensión generada por la multitud de alternativas contrastantes y polaridades ofrecidas por la vida moderna. Se suscitan repetidos intentos abortivos de sincronizar los restos de identidades de clase, regionales y nacionales que cambian a gran velocidad, estableciendo contrastes tajantes. Al paciente se le ha de mostrar que es posible enfrentar exitosamente las discontinuidades de la vida. Erikson (1968) aconseja que la rehabilitación debe contener una investigación clínica que explore los planes de vida frustrados y se incide en el fortalecimiento de una nueva síntesis armoniosa de elementos para la identidad del paciente.

B) El yo

Al respecto del yo, Erikson (1968) afirma que éste debe ser justamente considerado como uno de los tres procesos Irrenunciables y omnipresentes en la existencia humana, y por los cuales ésta permanece y cambia a través del tiempo. Estos procesos son:

- a) El *proceso biológico*: expresado por la organización de los sistemas orgánicos y su ciclo vital.
- b) El *proceso social*: constituido por la organización de los organismos en grupo definidos geográfica, social, histórica, culturalmente.
- c) El *proceso del yo*: enraizado en el principio organizativo que hace del individuo una personalidad coherente al poseer una mismidad y una continuidad. Estas alcanzan a su autoexperiencia e igualmente, a la percepción de su realidad por parte de los otros. El yo es el órgano humano de verificación de la realidad.

El autor hace notar que debe reconocerse la existencia de una "fisiología del vivir" que no es sino la interacción ininterrumpida de estos tres procesos. Dicha interacción está regida por una relatividad que genera la interdependencia entre ellos, de lo cual se colige que, al suscitarse cambios en algún proceso, los otros experimentarán igualmente dicha modificación y a su vez, ejercerán influencias sobre los procesos interdependientes.

Erikson (1968: 61 - 62) definió así la meta del tratamiento psicoanalítico:

"Un incremento simultáneo en la movilidad del *ello* (esto es, en la adaptabilidad de nuestros impulsos instintivos a las oportunidades para la satisfacción, lo mismo que para las demoras y frustraciones necesarias), en la tolerancia del *superyó* (que condenaría acciones especiales, pero no al sujeto en su totalidad), y en el poder de síntesis del yo.

Al último punto agregamos la sugerencia de que el análisis del yo incluya la identidad del yo de un individuo en relación con los cambios históricos que dominaron su infancia, su crisis de adolescencia y su adaptación madura. Porque el dominio del individuo sobre su neurosis comienza cuando se ve en la posición de aceptar la necesidad histórica que lo llevó a ser lo que es. El sujeto se siente libre cuando puede elegir identificarse con su propia identidad del yo, y cuando aprende a aplicar aquello que le es dado a lo que debe ser hecho. Sólo de este modo puede derivar fuerza del yo (para su generación y la siguiente) de la coincidencia de su único y singular ciclo vital con un segmento particular de la historia humana”.

Un yo *débil* no puede fortalecerse con apoyo artificial, así sea constante. Un yo *fuerte*, protegido en su identidad, es inmune a la inflación (*ego inflating*). Lo que un yo *fuerte* puede hacer, a diferencia de uno *débil*, es verificar en la realidad lo que él experimenta como tal, dominar lo funcional; comprender lo necesario, experimentar el gozo de lo vital y superar lo morboso. Simultáneamente, un yo *fuerte* tiende hacia la creación de un refuerzo mutuo, vivo, enérgico, y activo de yo *grupal* que habrá de transmitirse a las generaciones ulteriores.

C) Integridad y totalismo

Erikson (1968) indica que los humanos nos caracterizamos por atravesar por una larga infancia biológica. Aunado a esto, las sociedades modernas tienden a alargar la infancia psicológica, para dar tiempo a los individuos para aprender cómo aprender. Al ser dependiente, el hombre posibilita el desarrollo de su conciencia. La conciencia es la capacidad para depender de sí mismo, lo cual hace del individuo alguien confiable. Cuando deviene completamente confiable en lo que toca a los valores fundamentales logrará la independencia y podrá enseñar, transmitir y desarrollar la tradición. Es el lento paso evolutivo desde el desvalimiento total hasta la libertad y el dominio. Las sociedades ponen en marcha sistemas de entrenamiento que aseguran la vida de sus miembros infantes, y la continuidad y preservación de la unicidad de la comunidad.

En el comienzo del proceso se encuentran los inicios del yo. Difícilmente ubicables o determinables, pueden verificarse en su emergencia gradual a partir de un estadio de integridad que equivale al equilibrio fisiológico alimentado por la necesidad del bebé para recibir, y la de la madre por dar. La madre ha de lograr una saludable relación entre su papel biológico y los valores comunitarios. Por el intercambio psicosomático y social, comunica al bebé que ella es confiable, que el bebé puede confiar en sí mismo y en el mundo. Se trata de unir paulatinamente el mundo interior con el exterior con un sentimiento de continuidad y mismidad.

El sentimiento de confianza básica, según Erikson (1968: 68) es la “fuente ontológica de fe y esperanza que emerge de esta manera: es la integridad primera y básica porque parece implicar que lo interior y lo exterior se pueden experimentar como una bondad interrelacionada. En consecuencia, la desconfianza básica es la suma de todas aquellas experiencias difusas que de alguna manera no están exitosamente equilibradas por la experiencia de la equilibración”.

El haber logrado la confianza básica no asegura conservarla durante todo el ciclo vital. Erikson (1993) asevera que todos los sentimientos “positivos” cuentan, durante toda la vida, con su contraparte dinámica: los sentimientos “negativos”. Ni la confianza básica ni los otros sentimientos “positivos” (de los cuales se hablará en un apartado siguiente), constituyen logros alcanzados de una vez por todas. No son repelentes a nuevos conflictos del individuo, ya que la personalidad será constantemente sometida a los “peligros de la existencia”. Si éstos llegan a golpear el mundo del individuo, alcanzando sus expectativas y conmoviendo lo más íntimo, los conflictos básicos de la

infancia que persisten en capas profundas del adulto, pueden hacerse presentes activamente.

Cada individuo experimenta fuertes pruebas a lo largo de su existencia: la primera será la separación de la madre. La segunda, la división interior que permite percibir la separación del yo de las exigencias, demandas y limitaciones que los padres y las autoridades exteriores imponen. La tercera es la crisis del fin de la infancia. Esta marca la conversión del niño en una persona íntegra, por ello Erikson (1968) ha denominado "sentimiento de identidad interior" a la integridad que ha de alcanzarse en la adolescencia. Importantes cambios biológicos, psicológicos y sociales caracterizan a esta etapa. Pero si se ha de arribar a una integridad, el joven deberá experimentar una continuidad progresiva entre lo que ha logrado durante su infancia y lo que el futuro parece depararle; entre su autopercepción y la percepción y expectativas que de él tienen los demás.

La identidad es más que la suma de todas las identificaciones anteriores que se han sucedido desde los primeros años. Se convierte en un producto único, enfrentado a una crisis que hallará solución a través de nuevas identificaciones que rebasan el ámbito familiar. Sobreviene la apremiante necesidad y el esfuerzo constante por la definición, sobredefinición y la redefinición de sí mismo y de los demás a través de la comparación. Al obstaculizarse o imposibilitarse la autodefinición, sea por motivos personales o del colectivo, se registrará un *sentimiento de confusión de rol*. Aparece ya no una síntesis, sino una confrontación entre las alternativas sexuales, éticas, étnicas, ocupacionales, religiosas, etc. Se origina una solución totalitaria.

Erikson (1968) aclara que, si bien los términos "integridad" y "totalidad" hacen referencia al todo, guardan diferencias entre sí. "Integridad" denota reunión de la diversidad organizadamente en una asociación benéfica. La *Gestalt* resultante se caracteriza por su organicidad, su sana reciprocidad entre las partes y una organización en la que los distintos componentes y funciones es progresiva dentro de límites abiertos y fluidos. Por el contrario, la totalidad atañe a una *Gestalt* de límites férreos, absolutos: lo intolerable habrá de expulsarse, lo tolerable no traspasará las barreras prefijadas. Es "absolutamente inclusiva" al mismo tiempo que "completamente exclusiva".

Si por accidentes en su evolución el individuo rompe el contacto con la integridad esencial, puede intentar reestructurarse a sí mismo y al mundo por medio del establecimiento de un totalismo. Es una alternativa primitiva para sobrevivir, que conlleva el fracaso en la tarea de sintetizar los diversos y conflictivos aspectos y etapas de la vida.

Pues tarea del yo es la estimulación del dominio de la experiencia y del curso de la acción con miras a alcanzar una cierta síntesis de integridad entre estadios y elementos contrapuestos y diferentes de la existencia. Para efectos de ello, el yo desarrollará métodos de síntesis pero también métodos de defensa selectivos. La maduración progresiva conlleva una interacción continua entre las influencias ambientales y las propias fuerzas de maduración, y será a partir de esto que se propiciará una dualidad entre los niveles más altos de integración y los más bajos. Los primeros aluden a una mayor tolerancia ante la tensión y la diversidad, los segundos proveen las conformidades que preservan el sentimiento de seguridad. El individuo encara fusiones y defusiones, arribando ya a una exitosa integridad o a una totalidad adaptativa, pero intolerante y limitada.

Concluye Erikson (1968) que un signo de integridad se manifiesta en el valor de revelarse como individuo o grupo diferente. No obstante, si debe tenderse hacia una identidad más universal, la integridad tendrá que lidiar con todas las diversidades, diferencias, conflictos, contraposiciones, riesgos y relativismos que el progreso científico y tecnológico trae consigo.

D) Las *pseudoespecies*

Erikson (1968) manifiesta que la sobrevivencia del hombre como especie está vinculada con su división en pseudoespecies. Al principio éstas estuvieron constituidas por hordas, tribus, clases. Luego hubo naciones y religiones. Y cada una de ellas se ha erigido como *la especie*, considerando, con fundamentos gratuitos o inexistentes, a las otras *pseudoespecies* como impostoras o advenedizas. Cada *pseudoespecie* refuerza su idea de ser la única especie por medio de la creación de mitologías erigidas en historia; de una moral, de una ecología, a las cuales se les debe lealtad.

Las restantes pseudoespecies son quienes recibirán la proyección de las identidades negativas de una pseudoespecie en particular. Estas identidades negativas son el complemento, la contraparte indispensable, de las positivas. Pero al representar asuntos "incómodos" o inaceptables, se proyectan en los otros.

La identidad, afirma el autor, es un hecho "bueno" en la evolución de los humanos. Sin embargo, es la postulación de la superioridad de cada pseudoespecie lo que ha desencadenado divisiones perjudiciales. La glorificación de las pseudoespecies podría conducir al fin de la especie. Por ello Erikson propone una *identidad humana paninclusiva* basada justamente en el humanismo. Pues la identidad grupal reviste también "aspectos siniestros". Uno de ellos es, por supuesto, la pseudoespecie.

Toda identidad cuenta igualmente con "pseudoaspectos" riesgosos para el individuo. La identidad no es el fin último del desarrollo humano. Es necesaria como "punto de anclaje" de la existencia transitoria, pero ello no le resta un ápice de su valor. Una ética adulta garantizará que las próximas generaciones estén en condiciones de experimentar su propio ciclo vital íntegro. Y es esto lo que posibilita que se trascienda la identidad, que se devenga en un individuo único y que sea capaz de arribar más allá de la individualidad. Pero para ello, por supuesto, deberá haberse consolidado primeramente una identidad. No ha de optarse por "identidades humanas abortivas", es decir, aquellas que eludan sus responsabilidades para con las generaciones venideras.

De tal forma, Erikson (1968) concluye que el problema de la identidad cuenta con un contexto gradualmente expansivo: abarca al individuo, a su grupo, a su contexto socio-cultural y a lo que habrán de generar en la historia humana.

E) El ciclo vital como epigénesis de la identidad

El término "principio epigenético" fue tomado en préstamo de la embriología. En la teoría eriksoniana, hace referencia a que las etapas del desarrollo no siguen un itinerario cronológico estricto, sino que cada niño tiene su propia "programación", la cual fija la duración para cada etapa. Las etapas no son experimentadas y luego enterradas en el pasado. Por el contrario: cada una de ellas contribuirá a la formación de la personalidad total. Todo lo que crece tiene un plan de desarrollo, y las partes que

de ello emergen tienen su tiempo especial de ascenso, hasta que todos los elementos alcancen una formación como un todo funcional.

De tal manera, las etapas planteadas por la teoría epigenética de Erikson se hallan implícitamente presentes en el nacimiento, si bien de forma latente. Se irán desplegando a medida que el esquema innato (psico-biológico) y la crianza dentro de una familia que refleja los valores socio-histórico-culturales permitan su expresión. Cada etapa queda cimentada en las precedentes, y a su vez, presta las bases para las posteriores.

Erikson (1993) hace una advertencia pertinente respecto a esto: no debe suponerse que en cada etapa se alcanzan logros indestructibles e impermeables antes conflictos internos ulteriores o ante condiciones externas cambiantes. Recurriendo a una analogía, Erikson explica que tal como el metabolismo corporal incesantemente enfrenta situaciones diversas y en ocasiones, adversas, la personalidad encara los "peligros de la existencia" continuamente. Cada logro, que no es perenne, debe tratar de mantenerse a través de toda la vida, ya que sí resulta posible perderlo, y se precisará de asistencia terapéutica para restablecerlo.

Asevera Erikson (1968) que cada etapa involucra un nuevo conflicto nuclear, que a su vez, conlleva una *calidad yoica* que se suma a la fortaleza humana acumulada. Cada etapa mantiene una relación específica con algún elemento básico de la organización social.

El desarrollo de la personalidad humana observa una predisposición de la persona en crecimiento a tender hacia un radio social que se va ensanchando paulatinamente y que implica la conscientización de él, y la interactuación con él. La sociedad, a su vez, se encuentra constituida de forma tal que puede provocar dicha sucesión de potencialidades de interacción en una secuencia de desenvolvimiento aceptable. A esto, Erikson (1993) le denomina "el mantenimiento del mundo humano".

Erikson (1993) no concebía el desarrollo como una serie de crisis, sino que afirmaba que el desarrollo psicosocial englobaba pasos críticos, en donde lo crítico hace referencia a los cambios decisivos que se presentan en los momentos de elección entre la progresión o la regresión, entre la integración o una síntesis defectuosa, entre la aceleración o el retardo. Sea cual resulte ser la elección, ésta ejercerá una influencia modificadora sobre todas las etapas posteriores. Sucede ello debido a que en la teoría epigenética de Erikson se trata con un sistema de etapas mutuamente dependientes. Por tal razón, las etapas individuales son susceptibles de ser examinadas de modo parcialmente adecuado. Sin embargo, un estudio correcto exige que la exploración tome en cuenta la configuración total de las etapas.

Cada etapa de desarrollo, cada punto crítico, presenta una serie de actitudes básicas alternativas (e. g., Confianza vs. Desconfianza; Autonomía vs. Vergüenza, etc.). Para su descripción, Erikson (1993) recurrió al término *sentimiento*. Este parte de la superficie, pero llega a alcanzar la profundidad y también implica aspectos conscientes e inconscientes. Reviste tres dimensiones:

- a) Un *sentimiento* alude a los modos de *experimentación* que son asequibles por la introspección;
- b) Un *sentimiento* implica modos de *comportamiento* susceptibles de ser observados por otros;

- c) Un *sentimiento* involucra *estados interiores* inconscientes que pueden alcanzarse por medio de tests y análisis.

El desarrollo no debe verse como una simple escala de logros, ya que si bien existen sentimientos positivos, tales como la Confianza, la Autonomía, la Iniciativa, etc., éstos no se consiguen de una vez y para siempre en una determinada etapa. Durante todo el período de vida, los "sentimientos positivos" se enfrentarán con sus contrapartes, los "sentimientos negativos" (por ejemplo, la Desconfianza, la Duda, la Culpa...) Si se logra hacer perdurar los sentimientos positivos durante la evolución, puede arribarse a "fortalezas esenciales" y "virtudes básicas". Así, para cada etapa, Erikson (1993: 247) determinó cuáles son una y otras:

- I. Confianza básica vs. Desconfianza básica: impulso y *esperanza*.
- II. Autonomía vs. Vergüenza y duda: autocontrol y *fuerza de voluntad*.
- III. Iniciativa vs. Culpa: dirección y *propósito*.
- IV. Industria vs. Inferioridad: método y *capacidad*.
- V. Identidad vs. Confusión de rol: devoción y *fidelidad*.
- VI. Intimidad vs. Aislamiento: afiliación y *amor*.
- VII. Generatividad vs. Estancamiento: producción y *cuidado*.
- VIII. Integridad del yo vs. Desesperación: renunciamiento y *sabiduría*.

Los conceptos en cursiva son las *virtudes básicas*. Son básicas porque su presencia y sus reemergencias de generación en generación posibilitan que los sistemas humanos conserven sus valores y espíritu.

A continuación se expone con más detalle lo referente a cada una de estas ocho etapas del desarrollo postuladas en la teoría eriksoniana: las Ocho Edades del Hombre.

I. CONFIANZA BÁSICA VERSUS DESCONFIANZA BÁSICA

(Del nacimiento hasta los 12 - 18 meses)

Erikson (1993) prefiere el vocablo "confianza" por sobre el de "seguridad" o el de "fe" ya que al afirmar que un bebé experimente éstas últimas sería demasiado arriesgado. La confianza indica que el niño ha logrado confiar en la mismidad y continuidad de los proveedores externos, pero también en sí mismo y en el ser lo suficientemente digno de confianza. La primera demostración de ello, según el autor, estriba en tres factores: la facilidad de su alimentación, un sueño profundo y lo adecuado de sus procesos intestinales.

Si el niño puede percibir una sensación de familiaridad congruente con un sentimiento de bondad interior, será capaz de alcanzar su primer logro social: la tolerancia ante el alejamiento de la madre, quien se ha constituido en una certeza interior y en un factor exterior previsible. Indica Erikson (1993: 222):

"Tal persistencia, continuidad e identidad de la experiencia proporcionan un sentimiento rudimentario de *identidad yoica* que depende, según creo, del reconocimiento de que existe una población interna de sensaciones de imágenes recordadas y anticipadas que están firmemente correlacionadas con la población externa de cosas y personas familiares y previsible".

Es el cuidado materno el factor que ayuda a solucionar el conflicto nuclear de la confianza básica vs. la desconfianza básica, es la cualidad de la relación materna que ha de procurar un cuidado sensible y un firme sentido de confiabilidad personal enmarcado en una cultura. Aquí se dispone la base para un sentimiento de identidad que ulteriormente ha de conjugarse con un sentimiento de ser aceptable, de ser uno mismo y de cumplir las expectativas de los demás respecto a lo que la persona deberá llegar a ser. El residuo de este estado, menciona Erikson, es: "Soy lo que espero tener y dar".

Erikson (1968) indica que el sentimiento de identidad más temprano e indiferenciado surge de la relación madre-infante. Dicho encuentro implica confianza y reconocimiento mutuos. Así, el radio de relaciones significativas está reducido a la *persona maternante* (Erikson, 1985).

Erikson (1993) asevera que la ausencia de confianza básica se puede manifestar en niños y adultos por medio de un retraimiento hacia estados esquizoides y depresivos. Requisito indispensable para la terapia es el establecimiento de un estado de confianza. Las conductas extrañas ocultan los intentos por recuperar la "mutualidad social".

II. AUTONOMÍA VERSUS VERGÜENZA Y DUDA

(de 18 meses a 3 años)

Durante esta etapa, el niño ha alcanzado un mayor control muscular y es capaz de elegir y exigir, pero también de eliminar. Requiere un control exterior firme, aunque tranquilizador. Debe conservarse la fe básica en la existencia, la cual no puede correr peligro si se ponen en práctica los deseos de cambio súbito, de elegir por sí mismo o de eliminar sin miramientos. El medio lo impulsa a experimentar, pero también ha de protegerlo contra experiencias arbitrarias que involucren la vergüenza o la duda. El radio de relaciones significativas alcanza a las *personas parentales* (Erikson, 1985).

Por ello, el ejercicio de la autonomía y de la libre elección debe dosificarse y guiarse gradualmente, para así evitar excesos en la discriminación y la manipulación. Estas experiencias también pueden sufrir debilitamientos si existe una pérdida de confianza.

La vergüenza conlleva un sentimiento de "pequeñez" en el niño, al compararse con el medio. Proviene de la experiencia de estar por completo expuesto; de la toma de conciencia de ser observado; de la toma de conciencia de uno mismo; ser observado sin estar preparado para ello. De ahí que la vergüenza implique un deseo de ocultarse. El provocar excesivamente la vergüenza en un niño no producirá una corrección adecuada. Por el contrario, puede impulsarlo a desear actuar con impunidad en las ocasiones en que no sea observado, cayendo en actitudes desvergonzadas o desafiantes.

El ser humano tiene capacidad limitada para recibir críticas negativas sobre sí mismo, y para considerarse a sí mismo como "malo", "incorrecto" o "inadecuado". También es limitada su capacidad para creer en la infalibilidad de quienes enuncian dichos juicios.

Erikson (1968) afirma que esta etapa está caracterizada por una batalla para lograr la autonomía. El niño esquematiza su mundo discriminando "yo" de "tú".

Aprende sobre "mí" y "mío". Y aprende igualmente sobre la regulación mutua entre adulto y niño: habrá de arribarse a un equilibrio entre buena voluntad e insistencia; entre restricción y consentimiento; terquedad y cooperación; libertad de autoexpresión y supresión. Es importante el desarrollo de un sentimiento de autocontrol sin pérdida de autoestima, para poder dar origen al libre albedrío. Pero si existe una pérdida de autocontrol combinada con un control parental rígido o excesivo, no debe dudarse que se producirá una propensión duradera hacia la duda o la vergüenza. La autonomía, ha de repetirse, requiere el firme establecimiento de la confianza mutua.

Erikson (1993: 229) sostiene: "Un sentido de dignidad apropiada y de independencia legítima por parte de los adultos que le rodean, proporciona al niño de buena voluntad la expectativa confiada de que la clase de autonomía promovida en la infancia no llevará a una duda o vergüenza indebida en la vida posterior".

Los peligros de este estadio, según el autor, estriban en que el niño puede volver contra sí mismo su capacidad de discriminación, desarrollando una *autoconciencia precoz*. No deseará las cosas para probarlas, sino debido a que deseará tener todo "porque sí". En la adolescencia, puede esto manifestarse por medio de una sensación de vergüenza perenne y temor a ser observado durante la crisis de identidad. O por sobrecompensación, a través del ejercicio de una autonomía desafiante y desvergonzada.

Erikson (1968) apunta que este estadio contribuye a la crisis de identidad, ya sea al respaldar la síntesis y formación de ésta, o provocando confusión y extrañamiento. El estadio de la autonomía implica la primera emancipación: respecto a la madre. El adolescente repite de maneras varias y variadas esta emancipación respecto al mundo infantil. La contribución más importante de esta etapa es el valor para constituirse como un individuo independiente que por sí mismo elige y orienta su porvenir. El "residuo" de esta etapa, según expresa Erikson, es: "Soy lo que puedo desear libremente".

III. INICIATIVA VERSUS CULPA (3 a 6 años)

Esta etapa se halla caracterizada por un cierto "excedente" de energía en el niño, lo cual le permite hacer frente a lo deseable y olvidar con facilidad los fracasos. El desenvolvimiento vigoroso continua y trae consigo esperanza pero también responsabilidad. El niño parece más integrado personal y corporalmente; es más activo y activador; sus juicios son más acertados. Encara incluso lo incierto o peligroso con un sentido de dirección más preciso e íntegro. Aunada a la autonomía, la iniciativa implica la planeación y el acometer las tareas por el mero hecho de ejercer la actividad. El dominar las tareas, tomarlas "por ataque y conquista", produce placer: ya no es el empecinamiento o el desafío que revisten las anteriores protestas de independencia.

Este es el momento en que el niño tiene mayor disposición al aprendizaje acelerado y ávido: a compartir actividades y obligaciones, según Erikson (1993). Puede comprometerse en tareas que suponen la cooperación; es capaz de formar equipo y compartir propósitos, planes y realizaciones. Puede fijarse prototipos ideales y emularlos. Desarrolla sueños que después se vincularán a las metas adultas. Aun se identifica con el padre del mismo sexo. Otra identificación se registra en lo que se

refiere al trabajo, basándose en el "espíritu de igualdad" que surge al colaborar en tareas comunes con otros.

El niño se convence de que cuenta con recursos propios y está dispuesto a explorar qué es lo que puede llegar a ser, asevera Erikson (1968), quien postula que este estadio cuenta con tres características que sirven para provocar el momento crítico:

- 1) La capacidad del niño para moverse con más libertad e incluso violencia, lo cual le permite ampliar su radio de metas, que, para él, es ilimitado.
- 2) El perfeccionamiento del lenguaje que posibilita la comprensión e indagación de innumerables asuntos. No obstante, a veces interpreta erróneamente lo escuchado.
- 3) La combinación de una mejor locomoción y un lenguaje ampliado permiten una expansión de la imaginación, que a su vez, puede hacer que el niño adopte infinidad de roles y fantasee. De ello habrá de emerger un sentimiento de iniciativa subyacente a un sentido realista de ambición y propósito.

Así, el niño se halla en posibilidad de descubrir qué puede hacer y de qué es capaz. Comienza a visualizarse como alguien grande y a establecer comparaciones con otros. Desarrolla una curiosidad para discriminar por sexo, edad, tamaño, clase. Aplica su comprensión a los roles futuros, anticipándose a ellos. Hace contacto rápidamente con otros niños de su edad y se incorpora gradualmente a las normas del jardín de niños. El aprendizaje se vuelve intrusivo, y ello le permite superar obstáculos y vislumbrar posibilidades futuras.

Erikson (1968: 95) apuntaría lo siguiente, denotando con ello la persistencia parcial del pensamiento freudiano en su propia teoría:

"El *modo intrusivo* que domina gran parte de la conducta de este estadio, caracteriza una variedad de actividades y fantasías que son "similares" configuracionalmente. Incluye: 1) la intrusión en el espacio mediante una locomoción vigorosa; 2) la intrusión en lo desconocido por medio de una curiosidad devoradora; 3) la intrusión en los oídos y mentes de otras personas mediante la voz agresiva; 4) la intrusión en otros cuerpos mediante el ataque físico; y 5) con frecuencia, de manera sumamente amenazadora, el pensamiento de falo penetrando el cuerpo femenino".

Es en esta etapa que el niño formará autoimágenes sexuales que luego devendrán en componentes de su futura identidad. También, si hay hermanos, surgirán los celos y la rivalidad por demarcar una zona y posición privilegiada con uno de los padres.

La iniciativa se gobierna por la conciencia. Ésta permite la autoobservación, la autodirección, el autocastigo. Y ello conlleva una división al interior de sí mismo, que dará génesis a la moralidad. Hay una cuestión de regulación mutua. El niño desarrolla gradualmente su sentido de responsabilidad moral, y va comprendiendo las funciones y roles, en los cuales puede participar responsablemente. Sin embargo, el niño podría llegar a sobrecontrolarse incluso arribando a la autoanulación y la sobreobediencia. Erikson (1968) anota que la contribución de la etapa de la iniciativa para el ulterior

desarrollo de la identidad es la liberación de la iniciativa infantil y de la conciencia de que subyacen propósitos en las tareas, las cuales contienen la promesa de hacer realidad las propias capacidades: "Yo soy lo que puedo imaginar que seré".

En el lado de los sentimientos negativos, Erikson (1993) declara que el peligro de esta etapa radica en el sentimiento de culpa respecto a las metas y los actos experimentados con placer por las nuevas capacidades locomotrices y mentales. En los adultos, puede manifestarse represión de la ejecución; o por el lado contrario, un exhibicionismo sobrecompensatorio que se refleja en individuos temerosos y que, aunque con deseos de ocultarse, se exhiben.

La sensación de "virtud" resultante de las fantasías y esperanzas por lo que se puede llegar a ser también podrían devenir patológicamente en una intolerancia manifiesta en una supervisión moralista. En tal caso, la iniciativa se dirige a la prohibición y no a la orientación de las metas. Puede incluso incurrirse en la autorrestricción.

Finalmente, en lo que toca al radio de relaciones significativas, Erikson (1985) afirma que éste está determinado por la familia básica.

IV. INDUSTRIA VS. INFERIORIDAD

(6 a 12 años)

Erikson (1993) afirma que en este punto, el escenario interior está listo para "entrar a la vida", que primeramente ha de ser la escolar. La imaginación del niño conocerá límites fijados por las leyes de "lo impersonal". Es esta etapa en que el niño se convierte en un "progenitor rudimentario", psicológicamente hablando. Antes de que lo sea biológicamente, su esfuerzo estará dirigido a ser un trabajador y proveedor potencial.

El niño experimenta la necesidad de producir cosas y ganar reconocimiento por ello; experimenta un sentimiento de finalidad y una disposición para emprender nuevas tareas haciendo uso de sus habilidades. Tiende hacia una adaptación a las "leyes inorgánicas del mundo de las herramientas", expresado esto en el desarrollo de un sentido de lo industrioso. Tiene la capacidad de absorberse en una actividad productiva y completarla satisfactoriamente deviene el objetivo principal por sobre los deseos de juego y los caprichos. Se hace conciente del "principio" de trabajo que le pone en contacto con el placer de completar las tareas dirigiendo a ellas su atención sostenida, su aplicación, su perseverancia.

El autor (1993) asevera que en todas las culturas, ésta es la etapa en que al niño se le brinda *instrucción sistemática*, si bien en algunos casos, ello no tiene nada que ver con la alfabetización. El objetivo es el desarrollo de *elementos fundamentales de la tecnología*, que se adquieren en la medida en que el niño acrecienta su manejo de los utensilios y herramientas utilizados por la gente mayor. Si la sociedad a la que el niño pertenece fomenta la especialización, al niño se le encaminará desde la lectura y la escritura y se le dirigirá a un proceso de educación amplio: "la escuela parece ser una cultura por sí sola, con sus propias metas y límites, sus logros y desencantos" (Erikson, 1993: 233).

Esta etapa reviste una gran importancia en lo social, ya que la industria involucra el trabajo conjunto. Aquí se desarrolla el primer sentido de la división del trabajo y las oportunidades que tiene: el *ethos tecnológico* de su cultura. La escuela,

por lo tanto, tendría que poner en contacto al niño con las configuraciones de la cultura y las manipulaciones básicas para permitir el acceso a la *tecnología dominante*, todo esto envuelto en una plenitud de sentido, que provea a todos los niños de un sentimiento de competencia. Este último involucra el ejercicio libre tanto de la inteligencia como de la destreza, orientado al cumplimiento de tareas relevantes sin que en ello intervengan sentimientos de inferioridad. Esto proporciona una base perdurable para que en la vida adulta se manifieste la participación cooperativa productivamente (Erikson, 1968).

Esta etapa, que marca el final de la imaginación expansiva, trae consigo una avidez por el aprendizaje, por la compartición de obligaciones, por construir, planear y sujetarse a la disciplina necesaria para ello. Los profesores reciben muestras de que algunos niños han desarrollado afecto por ellos; y éstos observan e imitan a quienes ejecutan oficios comprensibles para ellos. Están dispuestos a involucrarse en ensayos para participar en una ocupación y medir sus capacidades en ella. El *sentimiento de laboriosidad* se suscita cuando al niño ya no le basta el juego para sentirse contento y satisfecho, y precisa de hacer cosas y hacerlas lo mejor posible.

De este último punto se desprende la necesidad de que el niño cuente con buenos maestros, que en opinión de Erikson (1968), son aquellos que saben alternar juego y trabajo; actividad física y estudio; son quienes reconocen los esfuerzos especiales y conocen la forma de estimular actividades específicas. Son los que dan tiempo al niño para llegar a disfrutar la escuela. Por tal razón, la selección y entrenamiento de los profesores es de capital importancia: un maestro ha de ser capaz de detectar si un niño está en peligro de desarrollar un sentimiento de inferioridad, de inutilidad personal. El docente debe conocer cómo asistir al niño en el despliegue de sus capacidades. Y debe ser también preocupación de los padres el verificar que sus hijos estén en contacto con buenos maestros, con quienes los niños puedan desarrollar y preservar una identificación positiva, pues poseen conocimientos teóricos y prácticos. Erikson (1968) reconoce que existe un peligro, muy común, de que el niño jamás llegue a experimentar un disfrute del trabajo académico ni el orgullo proveniente de un desempeño satisfactorio en las tareas escolares.

Este es sólo uno de los peligros potenciales de esta etapa. Erikson (1968) señala otros adicionales:

- El desarrollo de un extrañamiento frente a sí mismo y a sus tareas: el *sentimiento de inferioridad*. Este puede haberse originado en la familia, cuando ésta no fue lo suficientemente hábil para prepararlo para la vida escolar. También podría ser que la escuela fue no apta para cumplir las promesas de estadios anteriores, al dejarle entender al niño que lo que hasta el momento haya aprendido carece de importancia en la situación académica. El niño es potencialmente apto para desplegar modos de actuación latentes; no obstante, si está ausente el estímulo que provoque su surgimiento, su desarrollo puede ser tardío o incluso nulo.
- La oportunidad diferencial. Si bien la sociedad global deviene sumamente significativa para el niño en esta etapa, ya que es ella quien le enseña los roles que lo preparan para la realidad tecnológico-económica, es también ella quien le muestra las diferencias raciales, sociales, económicas que existen entre él y los otros. Tales diferencias pueden pesar más que su deseo y voluntad de aprender y hacerlo sentirse "indigno" en la situación académica.

- La experimentación de un sentimiento de inadecuación e inferioridad, cuando el niño se desespera de sus herramientas y habilidades o del status que guarda entre sus condiscípulos. En tal caso, puede ocurrir que decida renunciar a la identificación con ellos y con el segmento del mundo correspondiente al dominio de utensilios y herramientas. Pierde la "asociación industrial" y comienza a considerarse como condenado a la mediocridad y la inadecuación (Erikson, 1993).
- La desproporcionada adaptabilidad al trabajo como único standard de valía. Si el único criterio de valor se centra en el trabajo y la eficacia, Erikson (1968) señala que puede devenir en esclavo de su especialidad tecnológica. Puede encasillarse en la tipología de roles predominante, ser conformista, irreflexivo y susceptible de ser explotado.

La contribución de esta etapa al sentimiento de identidad, según el autor (1968) se expresa así: "soy lo que puedo aprender a hacer funcionar". El radio de relaciones significativas se ha ampliado a su "vecindad" y a la escuela (Erikson, 1985).

V. IDENTIDAD VERSUS CONFUSIÓN DE IDENTIDAD

(12 a 18 años)

Manifiesta Erikson (1993) que en la adolescencia todas las mismidades y continuidades en las que se había depositado la confianza se ponen en duda: hay un crecimiento corporal acelerado y el individuo se enfila hacia la madurez genital. Surge el problema de cómo conectar roles y aptitudes previamente sintetizadas con prototipos actuales. Ocurre la búsqueda de un nuevo sentimiento de mismidad y continuidad. Señala el autor (1993: 235):

"La integración que ahora tiene lugar, bajo la forma de *identidad yoica* es [...] más que la suma de las identificaciones infantiles. Es la experiencia acumulada de la capacidad del yo para integrar todas las identificaciones con las vicisitudes de la libido, con las aptitudes desarrolladas a partir de lo congénito y con las oportunidades ofrecidas en los roles sociales. El sentimiento de *identidad yoica*, entonces, es la confianza acumulada en que la mismidad y la continuidad interiores preparadas en el pasado encuentren su equivalente en la mismidad y la continuidad del significado que uno tiene para los demás, tal como se evidencia en la promesa tangible de una carrera".

Los adolescentes requieren de un período de moratoria, durante el cual se posibilite la integración de los componentes de la identidad antes adscritos a las etapas infantiles. Ahora, el marco unificador es mucho más amplio y exigente: la sociedad. Todos los estadios anteriores han legado algún elemento a la crisis de identidad:

- I) Del estadio I se preserva la vital importancia de la confianza en uno mismo y en los demás. El adolescente emprende una ferviente búsqueda de ideas y personajes en los que pueda tener fe, y cuya emulación haga al joven digno de confianza.
- II) Del estadio II se conserva la necesidad de definición y capacidad de desear libremente. El adolescente necesitará decidirse por alguna de las opciones que están a su disposición, y al mismo tiempo, buscará el consentimiento de

su colectividad significativa. En ocasiones las actividades vinculadas con alguna de las opciones elegidas son bien vistas por los mayores, pero no así por los otros adolescentes. El adolescente preferiría mostrar conductas desafiantes o desvergonzadas ante los primeros, que quedar en ridículo frente a los segundos.

- III) El estadio III aporta a la crisis de identidad la imaginación sin límites respecto a los roles que en futuro se adoptarán, respecto a lo que se podría llegar a ser. Es por ello que el adolescente brindará su confianza a compañeros de su misma edad y otros mayores, que le provean de un marco imaginativo o incluso ilusorio, para sus aspiraciones. Se opondrá a las limitaciones, sean éstas externas o internas (sus autoimágenes).
- IV) De la etapa anterior se ha legado el deseo por lograr que algo funcione correctamente. Ante el adolescente se presenta la necesidad de elegir una ocupación. En ello no sólo quedan involucrados la remuneración y el status, sino un requisito por experimentar la satisfacción de funcionar de la mejor manera posible. Si el adolescente considera que no podría cumplir con esto último, es probable que prefiera no trabajar en nada (Erikson, 1968).

En este punto, la personalidad ha tenido que experimentar una y otra vez conflictos interiores y exteriores. Si el crecimiento humano ha sido adecuado, de cada crisis la personalidad habrá reemergido con un fortalecido sentimiento de unidad interior. En la adolescencia, atravesará por otra crisis: la de identidad.

Una crisis de identidad, según Erikson (1987), es *psico y social*, aunque la exposición del autor no excluye los factores biológicos. El autor (1985: 29-30) detalla:

"sobre la base de una experiencia apoyada en historias de casos y de vidas, sólo puedo comenzar con el supuesto de que la existencia de un ser humano depende en todo momento de tres procesos de organización que deben complementarse entre sí. Sígase el orden que se prefiera, existe el proceso biológico de organización jerárquica de los sistemas orgánicos que constituyen un cuerpo (*soma*); el proceso psíquico que organiza la experiencia individual mediante la síntesis del yo (*psyché*), y el proceso comunal consistente en la organización cultural de la interdependencia de las personas (*ethos*) [...] Los tres enfoques son necesarios para esclarecer cualquier suceso humano integral".

Concretamente, en el caso de la crisis de identidad, Erikson (1968) ahonda en los siguientes puntos:

- 1) La crisis de identidad es en parte conciente y en parte inconsciente. Al mismo tiempo que se experimenta un sentido de continuidad y mismidad personal, hay una "cualidad del vivir no conciente de sí mismo". Un adolescente unifica factores "irreversibles" (lo biológico, el talento, los modelos infantiles) con un amplio espectro de elecciones (roles, posibilidades ocupacionales, valores, relaciones sociales). Todo ello se registra enraizado en pautas socio-histórico-culturales.
- 2) En una crisis de identidad se presenta la dinámica del *conflicto*, que hace oscilar al joven desde los sentimientos de vulnerabilidad extrema hasta los de magníficas perspectivas.

- 3) La crisis de identidad cuenta con su propio *período evolutivo*. Si las condiciones somáticas, cognoscitivas y sociales no están listas, no puede llegar. Tampoco ha de sufrir rezagos, ya que las etapas de desarrollo futuras dependen de él. La adolescencia y su crisis de identidad serían imposibles sin los factores psicobiológicos, ya que éstos aseguran los fundamentos somáticos en un sentido coherente que el organismo percibe como mismidad vital.
- 4) La crisis de identidad engloba aspectos pasados y futuros. Ya se ha mencionado el legado que aportan cada una de las etapas anteriores. Las futuras han de preservar y renovar cada una de ellas dichos aspectos.
- 5) La crisis de identidad reviste igualmente un aspecto *psicohistórico*. No hay biografía desvinculada de su marco histórico-cultural.
- 6) La crisis de identidad involucra un sentido subjetivo, y otro observable, de mismidad y continuidad, ligados a la percepción de la mismidad y continuidad del mundo (Erikson, 1975).
- 7) Se trata de un estado de ser y de devenir con una cualidad altamente conciente y autoconsciente. Sin embargo, en sus aspectos motivacionales también puede contener elementos inconscientes.
- 8) Aunque el advenimiento y solución de la crisis de identidad descansan parcialmente en los factores psicobiológicos, son los factores psicosociales los que podrían prolongar la crisis, si el individuo se ve envuelto en una búsqueda minuciosa de situaciones ideológicas o ocupacionales en las que su propia ideología embone, o si las fuerzas o cambios históricos no permiten asumir compromisos adultos, causando que se pospongan estos roles.
- 9) La crisis de identidad, para su conclusión, precisará de roles viables presentados durante la juventud. Pero las etapas adultas también han de contribuir a preservar y renovar la identidad.
- 10) La identidad psicosocial reposa sobre tres factores complementarios, o como reflexiona Erikson (1975), sobre tres aspectos de una misma complementariedad:
 - a) la coherencia personal del individuo y la integración de su papel personal en su grupo;
 - b) sus prototipos personales y las ideologías contemporáneas;
 - c) la historia de su vida, enraizada en el momento histórico.

Erikson (1987) advierte que no deben dejarse de lado las complejidades inconscientes concatenadas con esto:

- Las crisis pueden adquirir diversas magnitudes. En ocasiones serán poco perceptibles; en otras, sumamente notorias. Ello dependerá de la persona, su condición social, su período histórico y su situación cultural. En algunas sociedades, esta crisis está ritualizada e institucionalizada.

- La formación de la identidad no puede desligarse de sus aspectos negativos: aquellos que el individuo procuró enterrar en su interior por considerarlos indeseables o no concordantes. También pueden ser características reprobables atribuidas a individuos o grupos, percibidos como atípicos, diferentes, discriminables. Estos elementos negativos pueden llegar a ser problemáticos si la persona no logra contenerlos dentro de una identidad positiva.
- La formación de la identidad puede afectarse por tres tipos de experiencias humanas: el miedo a lo nuevo o lo desconocido, que modifica la imagen del mundo; la ansiedad ligada a la desintegración de las ideologías existentes; el temor al vacío existencial y la falta de significado espiritual.

La crisis de identidad, y la formación de la identidad entrañan una importancia nuclear en el desarrollo humano. Cuando los adolescentes consideran que el medio trata de suprimir sus formas de expresión, por medio de las cuales puedan desarrollar o dar otro paso hacia la integración de su identidad, se manifestarán violentamente, porque tal como indica Erikson (1968), la sociedad no permite al individuo sentirse vivo si carece de un sentimiento de identidad. Por otra parte, la estructura ideológica del universo es esencial para el adolescente, ya que su *yo* debe intentar una reorganización de la experiencia acorde a sus capacidades, y un compromiso cada vez más fuerte con el período histórico que lo rodea. Es tarea de la identidad modificarse en cada período histórico. Cada generación desarrolla su propia ética y sus propias formas de expresar su vitalidad.

Erikson (1968: 71) define así la identidad, individualmente hablando:

"incluye (pero es más que) la suma de todas las identificaciones sucesivas de aquellos años tempranos en los que el niño quería ser -y era con frecuencia obligado a ser- como la gente de la que dependía. La identidad es un producto único que en este momento [la adolescencia] enfrenta una crisis que ha de resolverse sólo en nuevas identificaciones con compañeros de la misma edad y con figuras líderes fuera de la familia. La búsqueda de una identidad nueva y no obstante confiable quizá pueda apreciarse mejor en el constante esfuerzo de los adolescentes por definirse, sobredefinirse y redefinirse a sí mismos y a cada uno de los otros en comparaciones a menudo crueles, al mismo tiempo que es posible reconocer una búsqueda de reordenamientos confiables en una inquieta experimentación con las posibilidades más nuevas y los valores más viejos".

En caso de que la autodefinición se dificulte en demasía, sobrevendrá el peligro de esta etapa: el sentimiento de confusión de identidad. No se registrará una síntesis de alternativas (sexuales, étnicas, ocupacionales, éticas, etc.), sino una contraposición de dichas alternativas, con el consiguiente resultado de que el adolescente se inclinará totalmente por alguna de ellas (el *totalismo*, cfr. inciso C del presente capítulo).

Los adolescentes pueden ser exclusivistas y discriminantes hacia quien parece diferente en formación cultural, gustos, vestimenta o comportamientos. La intolerancia funciona como defensa contra la confusión en el sentimiento de identidad. Los jóvenes se agrupan entonces en "pandillas", se crean un estereotipo y se congregan de acuerdo a tales estereotipos, excluyendo a quienes no comulguen con sus ideales. Es inevitable, puesto que esta etapa acarrea consigo cambios radicales: además de que el adolescente se halla experimentando un crecimiento corporal considerable, de que la pubertad ocupa cuerpo e imaginación, despertando impulsos, de que la intimidad sexual se torna más probable, ahora el futuro debe enfrentarse y se presentan demasiadas posibilidades y elecciones conflictivas. Las agrupaciones por estereotipos ayudan a los adolescentes a soportar estas incomodidades. Pero también ponen a

prueba sus capacidad de permanecer leales en medio del combate entre valores contradictorios.

El dilema de elegir y las dudas surgidas respecto a las alternativas, si se combinan con la desesperanza, pueden hacer que incluso se susciten episodios delictivos. Si el adolescente queda aturcido por su incapacidad para adoptar un rol prescrito por el standard de adolescencia contemporánea, podría evadirse de diferentes formas: desde la deserción escolar hasta un aislamiento harto comprensible pueden producirse. La resolución de la crisis de identidad requiere creatividad, capacidad de síntesis, apertura, tolerancia a la frustración, fusión de valores personales con valores sociales para tener una guía adecuada para la propia identidad... Erikson (1993) asevera que la mente adolescente, mente del moratorium, ha de lidiar con la moral aprendida por el niño y la ética que se desplegará en la adultez.

Es también una mente ideológica, reflejo de la visión ideológica de su sociedad, que presenta al joven rituales, credos y programas definitorios de lo bueno y lo malo; de lo comprensible, de lo acogedor y lo hostil. El adolescente enfrenta los problemas de la ideología al buscar valores sociales que guíen su identidad. Si el joven no ha de dejarse vencer por la apatía y el cinismo, la sociedad debe ser capaz de convencerlo de que los que triunfan o detentan el poder en la sociedad son los mejores y que por ello se tiene la obligación de ser mejor. Pero si la ideología es explotadora o se rige por la maquinización o la industrialización, se necesitará de jóvenes con fuertes tendencias al neohumanismo para enfrentar su futuro.

Es en la adolescencia cuando se establece una *identidad yoica* positiva dominante. El futuro es considerado parte de un plan consciente de vida, y el individuo se cuestiona si sus expectativas previas sobre él permitían vislumbrarlo, y si éste se ciñe a características reales y alcanzables. Los jóvenes se preocupan por quiénes y qué son para sí mismos y para un círculo cada vez mayor de personas significativas. También la síntesis consistirá en la forma de relacionar sus propios sueños, idiosincrasias, roles y habilidades con los prototipos éticos, ocupacionales, sexuales, etc. contemporáneos. El adolescente debe descubrir la riqueza de oportunidades que se le presenta, pero igualmente ha de experimentar para qué y a qué precio desea la libertad de elegir. Para Erikson (1993) una cuestión actual es la forma en que los jóvenes pueden conservar su libertad y compartirla con otros, inteligentemente. Se necesitan valores generadores para una ética del poder maduro, no vinculados con la maquinización, la industrialización o la militarización, ya que de otra forma, no serán escasas las manifestaciones de desconcierto ético en edades más avanzadas. El radio de relaciones significativas se ha ampliado hasta abarcar a los grupos de pares, a los exogrupos, así como a los modelos de liderazgo (Erikson, 1985).

Erikson (1968) menciona que una autoestima fuerte no puede surgir si que previamente se haya logrado un sentimiento de identidad. Pero el desarrollo humano no se detiene en tal punto. Más allá de la identidad existen aún posibilidades de crecimiento. En cada individuo, según el autor, existe un *yo*: un centro cuyas funciones estriban en la voluntad y el conocimiento, que habrán de dar usos productivos a la identidad. Las ulteriores cuatro etapas del ciclo vital de ninguna manera están exentas de crisis de identidad, aunque éstas revisten formas diferentes.

VI. INTIMIDAD VERSUS AISLAMIENTO

(19 a 40 años)

Cada nueva etapa del desarrollo trae consigo la necesidad de trascender los logros más preciados ocurridos en el estadio anterior. La fortaleza acumulada permite arriesgar lo que con anterioridad parecía más vulnerable. De tal modo, el adulto joven que ha "emergido" de una insistente búsqueda de identidad, ahora perseguirá con gran disposición la fusión de tal identidad con las de otros. Pues lo propio de esta etapa es la intimidad, esa capacidad para entregarse comprometidamente en relaciones, asociaciones o afiliaciones, desplegando una fuerza ética que posibilite el cumplimiento de esos pactos, acuerdos o deberes, inclusive si éstos demandan, en cierto modo, sacrificios importantes.

Habrà de desarrollarse el valor para encarar el temor a la pérdida yoica en situaciones que requieren del autoabandono: la solidaridad, la unión sexual, la amistad profunda, alguna experiencia hondamente inspiradora surgida en las situaciones pedagógicas con los maestros; la intuición que parte del núcleo de sí mismo. Cuando estas situaciones son evitadas, se pone de manifiesto la existencia de un temor a la pérdida del yo. Y, consecuentemente, se suscita un sentido de aislamiento y una consiguiente autoabsorción.

Por tanto, la *intimidad* sólo podrá darse cuando la formación de la identidad ha sido satisfactoria. Esa intimidad, como anteriormente se mencionó, resulta de la contraposición y fusión de identidades. Así, más allá de la identidad, la primera crisis que el individuo enfrentará será la *crisis de intimidad*. Si hacia el final de la adolescencia o comienzos de la adultez el joven no logró organizar las relaciones que involucran mutua intimidad psicosocial con otras personas -amistad, experiencias sexuales, experiencias inspiradoras, la relación íntima del individuo con sus propios recursos interiores- se establecerán relaciones personales en grado sumo estereotipadas. Se generará un *sentimiento de aislamiento profundo*. Existe el peligro de que el individuo logre metas académicas o profesionales destacadas; no obstante, podrá registrarse un conflicto caracterológico ya que si ha llegado muy alto, todos le asegurarán que es "alguien" importante, pero el individuo no habrá desarrollado un sentimiento auténtico de ser realmente él mismo.

El aislamiento -o distanciamiento- es la contraparte de la intimidad. Es la tendencia de la persona a ejercer el repudio y el aislamiento, e incluso a incurrir en el intento de destruir a la gente o las manifestaciones que se perciban como amenazantes o peligrosas para la propia identidad. La consecuencia de ello es la fortificación del territorio de intimidad y solidaridad; las personas extrañas a este círculo cerrado son invariablemente juzgadas por medio de una sobre evaluación de diferencias respecto a lo conocido, por mínimas que éstas puedan ser. Ocurre la tajante discriminación entre lo conocido y lo desconocido. Otro peligro sucede cuando el individuo experimenta relaciones cercanas con otras personas, que por ser demasiado parecidas a él mismo, provocan el establecimiento de situaciones competitivas y combativas. Si el desarrollo es encauzado a superar estos residuos de la crisis de identidad adolescente, el adulto podrá hacer frente a estas circunstancias con un fortalecido sentimiento ético que habrá de sintetizar armoniosamente las convicciones ideológicas de la adolescencia y los axiomas moralizadores de la infancia.

En esta etapa, la madurez genital ya ha sido alcanzada. Tuvo que atravesar por la búsqueda de sí mismo, por el deseo imperativo de conformar una identidad propia. Si ello no fue logrado, la relación de pareja entre adultos se caracterizará por los

intentos de cada miembro por encontrarse a sí mismo, o por el establecimiento de un combate que tiene por objetivo vencer al otro. Puede arribarse al aislamiento: la escasa o nula capacidad de arriesgar la identidad propia en la experiencia de compartir una intimidad real. Esta inhibición puede quedar reforzada por el temor o las consecuencias potenciales de la intimidad: los hijos y su cuidado. Erikson (1968) señala que el amor como "devoción mutua" es el elemento que permite la superación de los antagonismos y en ello estriba la fuerza vital de los jóvenes adultos. Cuando esta etapa se ha sintetizado exitosamente, ya no se habla, como en estadios anteriores de "*Yo soy*", sino de "*Nosotros*". En particular para este punto del desarrollo, la fórmula puede describirse como: "*Nosotros somos lo que amamos*". Surge otro peligro: Erikson (1998) señala que pueden establecerse vínculos que equivalen a un aislamiento *à deux*, el cual asegura la protección de los integrantes y les impide encarar la etapa siguiente y su respectivo desarrollo crítico: la generatividad.

En esta etapa, el radio de relaciones significativo abarca a las personas con las que se establecen relaciones amistosas, sexuales, cooperativas y competitivas.

VII. GENERATIVIDAD VERSUS ESTANCAMIENTO (40 a 65 años)

Indica Erikson (1993: 240):

"La generatividad sería necesariamente esencial, pues este término abarca el desarrollo evolutivo que ha hecho del hombre el animal que enseña e instituye, así como el que aprende. La insistencia, muy de moda hoy en día, en dramatizar la dependencia de los niños con respecto a los adultos a menudo nos hace pasar por alto la dependencia que la generación más vieja tiene con respecto a la más joven. El hombre maduro necesita sentirse necesitado, y la madurez necesita la guía y el aliento de aquello que ha producido y que debe cuidar".

Es decir: la generatividad es esencialmente la preocupación por proporcionar afirmación y guía para la nueva generación. Esta no es necesariamente la descendencia propia, ya que habrá individuos impedidos para la procreación biológica, y otros con cualidades especiales, que no aplicarán sus esfuerzos como guías de su prole. Generatividad, según Erikson (1993) puede considerarse sinónimo de productividad y creatividad. Es una etapa esencial dentro del desarrollo psicosexual y psicosocial.

Dado que la generatividad implica un enriquecimiento, si ésta no está ni siquiera mínimamente presente, ocurrirá una regresión a una obsesiva necesidad de pseudointimidad. Esto vendrá acompañado del sentimiento contrario: el empobrecimiento comienza a considerarse a sí mismo como su propio hijo, e incluso puede producirse una cierta invalidez física o psicológica que parecería justificar esa autopreocupación.

Tres situaciones están relacionadas con la incapacidad para lograr un desarrollo correcto de esta etapa:

- 1) Si la persona experimenta un autoamor excesivo, cimentado en la preocupación por la personalidad que requirió de una autofabricación laboriosa.
- 2) Si existe una carencia de "fe en la especie", y que ve a los niños como ajenos a experiencias agradables.

3) Si la persona desarrolló identificaciones defectuosas con sus padres.

Erikson (1968) manifiesta que todas las instituciones codifican la ética de la sucesión generativa; la generatividad es un poder que proporciona el impulso para la organización humana. Infancia y adultez establecen un sistema de generación y regeneración y la sociedad intenta asegurar su continuidad. Quienes no apliquen este impulso con sus propios vástagos, pueden encauzar este interés y creatividad de forma altruista. El trabajo valorado por la sociedad y los educadores preocupados por sus discípulos son, justamente, algunas expresiones de generatividad: son un "desvío energético hacia la *productividad y la creatividad* al servicio de las generaciones" (Erikson, 1985: 68).

El radio de relaciones significativas incluye ahora el trabajo dividido y la compartición de un hogar.

VIII. INTEGRIDAD DEL YO VERSUS DESESPERACIÓN

(65 años, hasta la muerte)

El fruto de las siete etapas anteriores madura en la octava: la integridad del yo. Sólo arribará a ella quien se haya experimentado como cuidador de cosas y de personas; quien haya sido generador de seres humanos o productos o ideas y haya experimentado triunfos y frustraciones concatenados con todo esto. Erikson (1993: 241-242) define así la integridad del yo:

"Es la seguridad acumulada del yo con respecto al orden y el significado. Es un amor postnarcisista del yo humano (no el sí mismo) como una experiencia que transmite un cierto orden del mundo y sentido espiritual, por mucho que se haya debido pagar por ella. Es la aceptación del propio y único ciclo de vida como algo que debía ser y que, necesariamente, no permitía sustitución alguna [...] El poseedor de integridad [...] sabe que una vida individual es la coincidencia accidental de sólo un ciclo de vida con sólo un fragmento de la historia; y que para él toda integridad humana se mantiene o se derrumba con ese único estilo de integridad desarrollado por su cultura o su civilización se convierte así en el "patrimonio de su alma", el sello de su paternidad moral de sí mismo [...] En esa consolidación final, la muerte pierde carácter atormentador".

La integridad se alcanza cuando el individuo ha desarrollado en grado suficiente todas las cualidades egoicas, de acuerdo a su ubicación socio-cultural-histórica; debe haber estado en contacto con las imágenes de la política, la economía, las artes, las ciencias, la religión, la tecnología correspondientes a tal ubicación (Erikson, 1993).

La integridad del yo requiere integración emocional que permite combinar el pasado con las responsabilidades, obligaciones y funciones presentes: es la aceptación del hecho de que uno es el responsable de la propia vida. Surge un sentimiento de camaradería, aún con personas de épocas lejanas, que han sido creadores de productos, sistemas, y lenguajes que manifiestan y transmiten la dignidad de lo humano, e incluso el amor. Es la conciencia de que todos esos estilos de vida no pueden ser absolutos, sino relativos, pero han investido de significado el esfuerzo humano. Por eso, quien ha alcanzado la integridad está dispuesto a defender su propio estilo de vida: comparte la integridad humana correspondiente a su propio ciclo vital combinado con el segmento de la historia correspondiente (Erikson, 1968).

La vejez y la senilidad tendrían que ser plenas y significativas al haber el individuo alcanzado la integridad. Si así ha ocurrido, se registrará una preocupación

desinteresada aunque activa por la vida: la sabiduría. Hay una experiencia madura, un conocimiento acumulado, un buen juicio, una interpretación comprensiva. Pero el individuo no llega a la sabiduría por sí mismo, ya que su núcleo palpita en la *tradición viviente*, que está vinculada con todas las culturas a través de los grandes sistemas religiosos y filosóficos. El hombre se ocupa entonces de la "preocupaciones últimas", de las cuestiones sobre cómo trascender su propia identidad, por cómo "mantener el mundo" de acuerdo a una preocupación ética. Erikson (1968) apunta que las culturas pueden ser evaluadas por medio del significado que éstas le dan al ciclo vital completo, ya que éste es el que permite que las generaciones venideras enfrenten de modos específicos los problemas esenciales de la existencia.

Esta etapa no está exenta de una cierta crisis de identidad, expresada en la fórmula: "Soy lo que sobrevive de mí". Y es que para el autor, es claro que las instituciones sociales se sostienen por disposiciones humanas tales como la fe, la fuerza de voluntad, la determinación, la competencia, la fidelidad, el amor, el cuidado, la sabiduría, que son, a su vez, expresiones de la fuerza vital individual. Y en interrelación, el espíritu de las instituciones ha de imbuir a estas fuerzas y a la instrucción, la enseñanza y el entrenamiento para que se genere la fuerza que mantenga viva la secuencia de las generaciones: "La fuerza psicosocial depende de un proceso total que regula al mismo tiempo los ciclos de vida individuales, la secuencia de las generaciones y la estructura de la sociedad, puesto que los tres se han desarrollado juntos" (Erikson, 1968: 115).

Si no existiese o se hubiera perdido la integración del yo se registraría la desesperación: la muerte es inaceptable; el tiempo es concebido como un enemigo que imposibilita los intentos por crear una vida diferente y ensayar alternativas que sí conduzcan efectivamente a la integridad. Pueden haber manifestaciones de disgusto, misantropía o desdén por instituciones y personas, tras de lo cual se halla escondido el desprecio del individuo hacia él mismo. El temor a la muerte, el remordimiento y el malestar consigo mismo están vinculados con la desesperación.

Para Erikson (1993) existe una relación esencial entre la primera etapa (confianza infantil) con la última (integridad adulta): los niños no temerán a la vida si los adultos han alcanzado la integridad suficiente como para no amedrentarse por la posibilidad de la muerte. Y es que la sabiduría de la integridad denota un desapego informado respecto a la vida, cuando ésta se enfrenta a la muerte. No es desdén, porque éste indicaría una reacción equivocada ante un estado de deterioro, confusión y desamparo (Erikson, 1985). Implica esperanza madura, y la esperanza, según el autor, no es sino la capacidad humana más infantil. Los niños que se desarrollen en culturas plenas de energía vital tendrán expectativas de la vejez más ricas y esperanzadas; la vejez ha de poseer también un compromiso vital. El radio de relaciones significativas en esta etapa ha devenido omnicomprensivo, pues abarca a "mi especie": todos los seres humanos.

Para concluir, se presenta un esquema elaborado por Erikson (1985: 38-39) que ofrece una visión panorámica de su concepción sobre el desarrollo humano. En la primera columna se hallan enlistados los 8 estadios detallados anteriormente. La columna A muestra a qué estadio psicosexual (según la teoría freudiana) correspondería cada una de las 8 etapas. En la columna B se pueden apreciar las crisis psicosociales que Erikson asocia con cada etapa. La columna C explica cómo el radio de relaciones significativas se va ampliando al ir avanzado en el ciclo de la vida.

La columna D enumera las fuerzas o virtudes básicas vinculadas a cada estadio. Las virtudes o fuerzas básicas son productos psicosociales que se generan por la

contraposición de tendencias sintónicas y distónicas en cada etapa de la vida. Así por ejemplo, la esperanza surge de la antítesis de *confianza básica* versus *desconfianza básica*; la fidelidad emerge de la antítesis de *identidad* versus *confusión de identidad*, etc.

La columna E muestra las patologías que pueden suscitarse. Erikson las llama "antipatías" refiriéndose esto a la contraparte de las fuerzas básicas. Todas las virtudes básicas observan una tendencia simpática vital que cuenta con una energía elevada a su disposición. Le corresponde una tendencia o contrafuerza antipática.

La columna F proporciona una lista de los correspondientes principios de orden social para cada etapa. La columna G provee el concepto de "ritualización", lo cual hace alusión a un determinado tipo de interacción informal y prescrita entre personas, ocurriendo esto a intervalos significativos y en marcos repetitivos. Cuenta con valor adaptativo para quienes participan y para su vida en grupo, pues guía y fortalece el proceso social.

La última columna, H, hace alusión a los ritualismos, esto es, las pautas de conducta con características rituales, que denotan una repetición estereotipada y la existencia de pretextos que obstaculizan el valor integrativo de la organización social.

Es menester señalar aquí que la teoría eriksoniana ha sido retomada en fechas recientes por otros investigadores. El siguiente apartado proporcionará una breve revisión sobre este punto.

VISIÓN PANORÁMICA DEL DESARROLLO HUMANO EN LA TEORÍA ERIKSONIANA

ESTADIOS	A Estadios y modos psicosexuales	B Crisis psicosociales	C Radio de relaciones significativas	D Fuerzas básicas
I. Infancia	Oral-respiratorio, Sensorial- Kinestésico (Modos incorporativos)	Confianza básica versus Desconfianza básica	Persona maternante	Esperanza
II. Niñez temprana	Anal-uretral, Muscular (Retentivo- eliminador)	Autonomía Versus Vergüenza, Duda	Personas parentales	Voluntad
III. Edad de juego	Genital-infantil, Locomotor (Intrusivo, Inclusivo)	Iniciativa Versus Culpa	Familia básica	Finalidad
IV. Edad escolar	"Latencia"	Industria Versus Inferioridad	"Vecindad", escuela	Competencia
V. Adolescencia	Pubertad	Identidad versus Confusión de identidad	Grupos de pares, Exogrupos; Modelos de Liderazgo	Fidelidad
VI. Juventud	Genitalidad	Intimidad Versus Aislamiento	Participes en Amistad, sexo, Competición, Cooperación	Amor
VII. Adultez	(Procreatividad)	Generatividad Versus Estancamiento	Trabajo dividido y Casa Compartida	Cuidado
VIII. Vejez	(Generalización de los modos sensuales)	Integridad Versus Desesperación	"Especie humana", "Mi Especie"	Sabiduría

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

VISIÓN PANORÁMICA DEL DESARROLLO HUMANO EN LA TEORÍA ERIKSONIANA

ESTADIOS	E Patología Básica Antipatías	F Principios relacionados De orden social	G Ritualizaciones Vinculantes	H Ritualismo
I. Infancia	Retraimiento	Orden Cósmico	Numinosas	Idolismo
II. Niñez temprana	Compulsión	"Ley y Orden"	Judicativas	Legalismo
III. Edad de juego	Inhibición	Prototipos Ideales	Dramáticas	Moralismo
IV. Edad escolar	Inercia	Orden Tecnológico	Formales (técnicas)	Formalismo
V. Adolescencia	Repudio	Cosmovisión Ideológica	Ideológicas	Totalismo
VI. Juventud	Exclusividad	Pautas de Cooperación Y competición	Afiliativas	Elitismo
VII. Aduldez	Actitud Rechazante	Corrientes de Educación y Tradicón	Generacionales	Autoritismo
VIII. Vejez	Desdén	Sabiduría	Filosóficas	Dogmatismo

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

F) Actualidad de la teoría eriksoniana

El modelo de desarrollo humano propuesto por Erikson ha generado un gran cuerpo de investigaciones. Cuando se habla de identidad, la teoría de Erikson es una referencia indispensable. Sin embargo, no sólo el quinto estadio de desarrollo ha merecido la atención de diversos autores. En este apartado brevemente se pasará revista a cuatro estudios que han surgido tomando como base las ideas postuladas por Erikson:

- 1) **James Marcia** (en Delval, [2000: 579]) se enfocó al estudio de la identidad, encontrando que dentro de ésta pueden existir cuatro status. La identidad hace referencia a una:

“posición existencial, a una organización interna de necesidades, capacidades y autopercepciones, así como a una postura sociopolítica, entendida en sentido amplio. El nivel de identidad se establece a través de cuatro modos de enfrentarse con el problema de la identidad tal y como se produce en la adolescencia tardía. La clasificación se hace basándose en la presencia o ausencia de un período de decisión (*crisis*) y la amplitud del compromiso personal en dos áreas: la ocupación y la ideología”.

- a) El primer status de identidad se denomina “difusión de la identidad”, lo cual comporta una crisis no resuelta, en la que el individuo no cuenta con una guía ideológica u ocupacional, es inestable y no presenta compromiso con sus posiciones.
- b) El segundo status, la “exclusión o anulación”, encuentra a un sujeto comprometido ideológica u ocupacionalmente, aunque sin experimentar una crisis. Las elecciones no son tomadas personalmente, sino adoptadas de las hechas por otras personas, y no son modificadas, debido al temor de perder su aprobación.
- c) El tercer status, de “moratoria”, involucra a los individuos que encaran problemas ideológicos u ocupacionales, inmersos en crisis irresueltas de identidad. Hay posibilidades de modificaciones, pero también existe incertidumbre de la dirección y la forma para lograrlo.
- d) El cuarto status, “logro de identidad”, entraña a un sujeto que ha podido resolver por sí mismo la crisis, y ha hecho sus propias elecciones y fijado objetivos personales. No planea introducir modificaciones, porque confía en lo correcto de sus resoluciones.

A su vez, las investigaciones de Marcia han dado origen a otras tantas, las cuales han utilizado los instrumentos de medida de identidad diseñados por este autor.

- 2) **Orlofsky** (en Hall y Lindzey, 1995) ha diseñado un análisis basado en entrevistas, dirigido a estudiar los status de la etapa VI de Erikson, “Intimidad vs. Aislamiento”. Por medio de estas entrevistas se sondea la presencia y profundidad de las relaciones con amistades del mismo sexo y del opuesto. Los status dentro de la intimidad son llamados “íntimo” “preíntimo”, “estereotipado”; “pseudointimo” (un subtipo del “estereotipado”) y “aislado”. Este último hace referencia a un menor desarrollo, ya que alude a la falta de relaciones interpersonales sólidas y duraderas; mientras que el status “íntimo”,

se refiere a un desarrollo óptimo, en el cual los individuos son capaces de establecer relaciones enriquecedoras con amigos, estableciendo cercanía y confianza, compartiendo asuntos personales y manteniendo relaciones amorosas fructíferas con una pareja. También las propuestas de Orlofsky continúan suscitando variedad de estudios.

- 3) **McAdams** (1998) ha recopilado una serie de investigaciones basadas en estadio VII de la teoría de Erikson: "Generatividad vs. Estancamiento". Algunas se refieren a temas sobre el desarrollo, buscando cómo se origina la Generatividad, qué la motiva, cómo se manifiesta, etc. Otras más se centran en las expresiones de la Generatividad en diferentes contextos socio-culturales. Hay también las que hacen uso del concepto de "psicohistoria", que Erikson acuñó para referirse al análisis de personajes históricos famosos por medio de su teoría del desarrollo humano. Existen investigaciones empíricas que han introducido innovaciones y diferentes aplicaciones de la Generatividad. El objetivo de estos autores es dilucidar el papel que juega ésta como importante promotor de la salud y el bienestar mental en la vida adulta.
- 4) La **andragogía**, "el arte y la ciencia de ayudar a los alumnos adultos a aprender", reconoce que éstos se encuentran en una etapa del desarrollo que merece ser estudiada en sus características distintivas, y recurre a las etapas propuestas por Erikson, que abarcan este período de la vida humana: se trata de las etapas VI, VII y VIII. Se propone que la educación de los adultos tome seriamente en consideración dichas particularidades para fomentar el desarrollo de las personas (Knowles, 2001).

La andragogía se ha constituido como el modelo para muchas universidades, y su estudio continúa generando investigaciones en diferentes países.



Los tres anteriores capítulos, en especial el dedicado al modelo de desarrollo humano de Erikson, han buscado proporcionar bases teóricas sólidas para llevar a cabo los estudios de caso que ocupan el objetivo de esta tesis. En el próximo capítulo se abordan los aspectos metodológicos relacionados con tal modalidad de investigación cualitativa.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Capítulo IV

Metodología

METODOLOGÍA

Para realizar esta investigación se utilizó una metodología de tipo cualitativo, con un diseño de *estudios de casos múltiples*, que comprendió los siguientes puntos (de acuerdo con Rodríguez et al, [1999]):

A) Marco Conceptual

En el caso de la presente investigación, éste se encuentra comprendido en los capítulos II y III de esta tesis. Además, se ha proporcionado una descripción de la teoría y la práctica pedagógica que subyace en la labor académica del CCH, en el capítulo I.

B) Cuestiones de investigación

El propósito principal de esta investigación fue dilucidar si existe una relación entre la síntesis de identidad y el rendimiento escolar en estudiantes adolescentes del turno matutino del CCH Vallejo.

En la investigación cualitativa no se brindan definiciones operacionales, como tampoco se trabaja con definiciones rígidas de las variables que intervienen en el problema estudiado. Sin embargo, existen temas rectores que se deben explorarse con atención. En este caso, dichos temas fueron el *rendimiento académico* y la *síntesis de identidad*.

El rendimiento académico fue concebido como: una medida traducida en una expresión numérica, que resulta de la evaluación del desempeño de un individuo durante la situación de aprendizaje, instrucción o formación. Indica el grado de logro de los objetivos establecidos en los programas de estudio, y que pudo haber sido alcanzado por diferentes y variadas estrategias de enseñanza-aprendizaje (Carrasco, [1985]). Es un promedio numérico que aparece en el historial académico emitido tras la conclusión de un semestre, para cada estudiante del CCH.

La identidad, que ha de sintetizarse durante la adolescencia, fue entendida en su definición eriksoniana (1968: 71 - 72) es el:

"sentido de dirección, compromiso, autoaceptación y fidelidad a sí mismo, convicciones, creencias, ideología. Da significado a la conjugación de los logros del pasado con las vivencias presentes y los proyectos para el futuro, asumiendo valores propios, status y roles sociales diferentes y comportamientos congruentes con ellos".

En relación con estos temas nucleares, fueron planteadas las siguientes cuestiones de investigación, mismas que fungieron como guías y a las cuales se buscó responder a través de este estudio:

- ¿Existen bases para afirmar que existe una relación entre la síntesis de identidad y el rendimiento académico en los estudiantes adolescentes del CCH, turno matutino?
- ¿Sobre qué teoría se sustenta la práctica pedagógica en el CCH?
- Teniendo conciencia de que los alumnos del CCH son adolescentes, ¿cómo se toma en cuenta esta etapa del desarrollo dentro del trabajo académico efectuado en el CCH?

- ¿Cuál es la teoría de la adolescencia que se aplica en el CCH?
- ¿Cómo se hace conocer a los docentes esta teoría de la adolescencia?
- ¿Qué medidas de apoyo pedagógico se ofrecen en el CCH para abatir el fenómeno de la no aprobación?
- ¿Qué medidas o apoyos, además de los de carácter pedagógico, se brindan a los alumnos de bajo rendimiento académico?
- ¿Qué servicios presta el Departamento de Psicopedagogía?
- ¿Qué recomendaciones podrían hacerse respecto a la atención psicopedagógica, con objeto de que ésta ayude a abatir la no aprobación y el bajo rendimiento, así como para que se erija como un apoyo efectivo durante la etapa del desarrollo que experimentan los estudiantes?

C) Selección de casos

El muestreo en este tipo de investigación tiene carácter *intencional*, es decir, los sujetos fueron seleccionados *ex profeso* de acuerdo a la presencia de las características de interés para este estudio: se trata de un *muestreo de casos extremos*. En este caso, se realizó, buscando las siguientes características en los sujetos:

- 1) Que fueran alumnos adolescentes del CCH Vallejo, turno matutino.
- 2) Que presentaran alguna de estas dos condiciones:
 - a) Alto rendimiento académico: que contaran con un promedio mínimo de 9 en su historial académico; o
 - b) Bajo rendimiento académico: cuyo promedio fuera igual o menor a 7 en su historial académico;
- 3) Que mostraran disposición positiva para participar en el estudio.

El proceso de selección se llevó a cabo siguiendo estos pasos:

- 1) Se hizo una selección al azar de cuatro grupos de 2º semestre; cuatro de 4º; y cuatro de 6º, de los cuales se tomarían los sujetos. Por cada grupo fueron elegidos dos sujetos: uno de alto y otro de bajo rendimiento. Fue fijado tal número de grupos, con objeto de asegurarse el contar con suficientes sujetos, en la previsión de que algunos de ellos no aceptaran participar en la investigación. Así, al término de la selección, se contaba con 24 sujetos elegidos.
- 2) Una vez habiendo seleccionado a los grupos, se procedió a identificar a los alumnos de alto y de bajo rendimiento, por medio de la ayuda de profesores que impartieran clases en tales grupos. Estos profesores recabaron la información sobre los promedios numéricos en las historias académicas de los alumnos, procediendo a facilitar estos datos a la investigadora.

- 3) Se hizo una selección al azar entre los alumnos identificados.
- 4) Se hizo contacto con estos estudiantes, y se les explicó lo referente a esta investigación. Se les aseguró el anonimato, y se fijaron fechas para la aplicación de los instrumentos. Cabe señalar que de los 24 alumnos, sólo uno de alto rendimiento y otro de bajo declinaron su participación. También debe hacerse notar, que por elección propia, dos sujetos, uno de alto y otro de bajo rendimiento, manifestaron su decisión de ser tomados en cuenta por la investigación, después de que sus compañeros les comunicaron sobre ésta.

D) Técnicas e instrumentos de recolección de información

Se utilizaron los siguientes instrumentos:

Cuestionario personal

Es un ejemplo de los que usualmente se aplican en psicología clínica o psicopedagogía. Incluye preguntas para obtener información como datos personales, socioeconómicos, académicos y familiares. Su tiempo de aplicación es abierto, y es la base para la realización de una entrevista posterior. Por medio de la entrevista se logró establecer si existía una conjugación entre los logros académicos pasados y las realizaciones alcanzadas en el CCH. Esta información fue complementada con la obtenida por los instrumentos de recolección de datos adicionales.

Test de Dominós (Anstey)

Este es un test de inteligencia gráfico, no verbal. Según su autor, el rendimiento de los sujetos en este test es independiente del ambiente, educación y experiencia del examinado, por lo que se considera que es "altamente incontaminado" de factores específicos (Bernstein, en Anstey, 1989). En este test, el sujeto debe descubrir el principio ordenador entre las fichas de dominó y averiguar cuántos puntos deberá llevar la ficha en blanco, de forma que se complete el patrón dictado por el dicho principio. Es decir, el test valora la capacidad del sujeto para conceptualizar y transpolar el razonamiento sistemático a problemas nuevos. Su propósito es medir la capacidad intelectual con la máxima pureza. En la presente investigación, fue aplicado con objeto de dilucidar si los estudiantes con una mejor síntesis de identidad registraban también un mayor puntaje en cuanto a la inteligencia racional. Su tiempo de aplicación es de 30 minutos.

Test de frustración (Rosenzweig)

Este test es proyectivo. Estudia las reacciones de la persona enfrentada a circunstancias generadoras de tensión y frustración. Se trata de 24 dibujos que presentan situaciones cotidianas. En cada situación, uno de los personajes habla y el sujeto examinado ha de escribir la respuesta, identificándose con el personaje en cuestión. Con esto, se intenta evaluar la tolerancia de los individuos frente a lo adverso: se determina la capacidad del sujeto para resistir a la frustración, sin incurrir en modos de reacción inconvenientes o hasta neuróticos. La tolerancia a la frustración involucra la capacidad de posponer una recompensa, por lo cual implica también la

motivación. La aplicación de este test obedeció al propósito de detectar el sentido de dirección y compromiso de la persona, así como su persistencia orientada al logro de sus objetivos, todo lo cual está involucrado con la identidad, según la teoría eriksoniana.

Al test original le fueron añadidas 10 láminas (diseñadas por la autora de esta tesis, por lo cual no están estandarizadas) que presentan situaciones escolares, también generadoras de tensión y frustración. Esto, con el objeto de que el sujeto proporcionara datos sobre cómo encara la frustración en el ámbito académico. No hay tiempo límite para su aplicación.

Cuestionario de Valores Personales (SPV, de Gordon)

Existen numerosas definiciones del término "valores personales", así como diversos tests para sondearlos. En este caso, fue elegido el de Gordon, debido a que su objetivo es medir seis valores, que según el autor, son críticos y permiten determinar cómo los individuos enfrentan los problemas de la vida diaria, todo lo cual resulta congruente con los objetivos de la presente investigación (aparecen los vocablos en inglés, ya que en la prueba los valores se denominan con la letra inicial en tal idioma):

- Practicidad (Practical Achievement)
- Resultados (Achievement)
- Variedad (Variety)
- Decisión (Decisiveness)
- Orden y Método (Orderliness)
- Metas y claridad de objetivos (Goal orientation)

Se emplea un formato de elección forzosa. Son 90 frases, agrupadas en 30 tríadas. En cada una de ellas, el sujeto debe elegir cuál de las frases representa lo más importante para él, y cuál lo menos importante. Este test es complementario del Cuestionario de Valores Interpersonales (SIV), del mismo autor, que se describe a continuación. Su tiempo de aplicación es libre, aunque el autor aconseja que se ciña a 15 minutos.

Cuestionario de Valores Interpersonales (SIV, de Gordon)

Este cuestionario mide un segmento del dominio de los valores: las relaciones interpersonales del individuo. Estos valores repercuten en aspectos tales como la adaptación personal, social, familiar y profesional del sujeto. La prueba explora los siguientes valores:

- Estímulo
- Conformidad
- Reconocimiento
- Independencia
- Benevolencia
- Liderazgo

Su construcción y aplicación son similares a las del cuestionario anterior. Tampoco tiene límite de tiempo para su aplicación; el sugerido por el autor es de 15 minutos.

Test "¿Cómo soy? / ¿Cómo me gustaría ser?" (Cosío Pascal)

Es un test proyectivo de la figura humana, en el cual el sujeto debe elaborar un dibujo de sí mismo, empleando colores. Al reverso de la hoja, deberá escribir una descripción sobre sí mismo. Después el sujeto dibuja, en una hoja diferente, cómo le gustaría ser. Al reverso, deberá escribir una descripción sobre ello.

El test está relacionado con lo postulado por Horney (1945, 1950) acerca de la existencia tanto de un "yo real" como también de un "yo idealizado". Este último emerge como defensa neurótica para alejarse del "yo real" si éste le parece al individuo como inadecuado, no valioso o no digno de ser amado. Al presentarse esta autoimagen negativa, surge un "yo despreciado". El individuo responde defensivamente a este yo despreciable por medio de la creación de y la lucha por alcanzar una imagen idealizada de cómo debería ser la persona. Este es el yo "idealizado" que coexiste con las expectativas muy altas o severas sobre sí mismo. Se crea así una imagen irrealista de la persona, tal como se espera que "debería ser".

Asimismo, este test está emparentado con la teoría eriksoniana, en lo relativo a la construcción de una autoestima realista, lo cual resulta de la coincidencia de: la existencia de una cualidad / destreza, su significado cultural, el placer funcional y el reconocimiento social. La personalidad vital del adolescente ha soportado ya las crisis de las etapas del desarrollo anteriores, y de cada una de ellas debe haber reemergido con un sentimiento incrementado de unidad interior, con una capacidad aumentada de poder "hacer las cosas bien", en concordancia con sus propios standards y los proporcionados por los modelos significativos para el individuo. Si el adolescente está perturbado por su incapacidad para sintetizar su propia identidad, puede evadirse de diversas maneras. El test busca explorar esto por medio de los dibujos y las narraciones escritas, que sirven como base para una nueva indagación en forma de entrevista. No cuenta con tiempo límite para su aplicación.

E) Procedimiento para la realización de los estudios de caso

Se realizaron diversas reuniones y entrevistas con personal del CCH Vallejo para notificarles de los propósitos de esta investigación, y obtener así su cooperación (Secretaría Académica, Departamento de Psicopedagogía, Departamento de Servicios Escolares). Cabe destacar que el nivel de cooperación fue bajo en los casos de estas tres áreas señaladas: en la Secretaría Académica fue solicitado el PEA, así como algún documento donde se hablara de las características de la población estudiantil del CCH. La investigadora fue canalizada al Departamento de Psicopedagogía. Tras numerosas visitas a tal Departamento, sólo se consiguió su Marco Referencial. En el caso de Servicios Escolares, se pidió su apoyo para identificar los promedios más altos y más bajos en los grupos seleccionados, pero no fue posible obtenerlos de esta manera, ya que se dijo que tal información era confidencial.

Una de tales reuniones incluyó a los profesores del área de Inglés, ya que a través de ellos se hizo el contacto con los sujetos elegidos, pues los académicos accedieron a que algunas de las entrevistas y aplicación de pruebas fueran llevadas a cabo durante las horas dedicadas a tal clase. A estos profesores se les hizo una presentación detallada del propósito de la investigación, el método para realizarla, y se solicitó su

cooperación para identificar y contactar a los estudiantes que reunieran las características establecidas.

En relación a los alumnos, a cada sujeto se le explicó que había sido seleccionado al azar para participar en una investigación en la que se sondearían aspectos como sus valores, su tolerancia a la frustración y su autoestima. Se les aseguró que la información tendría un carácter confidencial, ya que sus nombres verdaderos no aparecerían, puesto que éstos serían reemplazados por pseudónimos que ellos mismos debían elegir. Se les indicó igualmente que algunas de las pruebas y entrevistas se aplicarían durante las horas de las clases de inglés, y otras, después de clases, por lo cual se requirió de su aprobación para ello. Se hizo el compromiso de entregarles un resumen sobre sus resultados una vez concluida la investigación.

Tras haber seleccionado a los sujetos de investigación por un *muestreo de casos extremos*, se cumplió con una fase de piloteo, la cual tuvo por objetivo determinar la utilidad y pertinencia de los instrumentos y técnicas de recolección de datos. Esta fase abarcó el trabajo con seis sujetos, y como resultado de ello, se revisó el cuestionario personal, refinando la precisión y claridad de algunas preguntas. También se decidió incluir el Test de Dominós con el fin de determinar si existía influencia de la inteligencia sobre el rendimiento académico.

Después de haber realizado estos ajustes, se procedió a trabajar con los instrumentos definitivos. Las entrevistas y la aplicación de pruebas se realizaron en el Departamento de Inglés, el cual cuenta con escritorios y sillas suficientes, así como condiciones de iluminación, ventilación y nivel de ruido aceptables. Debido a que esto se realizó durante el horario normal de clases, el Departamento se encontraba disponible y ofrecía privacidad para las indagatorias, pues todos los profesores se dirigían a impartir sus respectivas clases.

La recolección de información se realizó durante varias sesiones de aproximadamente 2 horas cada una. En promedio, se dedicaron alrededor de 10 horas a cada uno de los sujetos. En la primera sesión, se aplicó el cuestionario personal y se procedió a hacer una entrevista basándose en los datos proporcionados. En la mayoría de los casos, esta entrevista se concluía durante la segunda sesión. En esta misma, se aplicaba el Test de Dominós. La tercera sesión estaba dedicada a la aplicación de los Tests de Valores. La cuarta, al test de frustración de Rosenzweig. Durante la quinta, se realizaba el test "¿Cómo soy? /¿Cómo me gustaría ser?", con su correspondiente indagación.

Con objeto de triangular los datos, durante las sesiones se procuró parafrasear los asertos de los participantes, para determinar si era lo que ellos querían decir, o de lo contrario, aclararlo.

Al final de los estudios, a cada sujeto se le hizo llegar un resumen muy sucinto de sus resultados (una cuartilla). También se les hizo entrega de un pequeño paquete de útiles escolares y golosinas como "gratificación" simbólica por haber accedido a participar en la investigación. Es menester señalar que fueron evaluados los 18 sujetos elegidos (seis habían participado en el piloteo), y que en esta tesis sólo aparecen seis estudios de caso, por razones de espacio, si bien en todos ellos se registró una relación significativa entre la síntesis de identidad personal y el rendimiento académico.

F) Análisis de los datos

Los datos arrojados por esta investigación fueron de carácter verbal, gráfico y numérico. Sin embargo, estos dos últimos también estuvieron sujetos a la interpretación vinculada con el marco teórico, transcribiéndose así en información verbal. Se obtuvieron datos fenomenológicos, de naturaleza descriptiva, ricos en significados personales.

Para reducir los datos, se recurrió a los siguientes procesos:

- 1) Reducción anticipada de datos: se trató de hacer un preanálisis determinado por las cuestiones de estudio elegidas y las relaciones entre ellas. En este caso, se atendió al rendimiento académico y a la síntesis de identidad, por lo cual los instrumentos de recolección de datos estuvieron estrechamente vinculados con ellos.
- 2) Separación en unidades. Se recurrió al análisis de la información tomando en cuenta criterios temáticos, determinados por el marco teórico y por ende, por los instrumentos de recolección de datos citados anteriormente. De este modo, el paso siguiente fue clasificar la información en categorías tales como: inteligencia, valores personales, valores interpersonales, tolerancia a la frustración, síntesis de identidad, etc. Por medio de la triangulación de investigadores, realizada en conjunto con la asesora de tesis, se buscó alcanzar *objetividad* (consistencia entre evaluadores) y *pertinencia* (relevancia de las categorías en relación al propósito de la investigación).
- 3) Síntesis y transformación de los datos. Por medio de la interpretación a la luz del marco teórico, se arribó al establecimiento de interconexiones existentes entre las categorías temáticas, construyendo una integración significativa, constituida como cada estudio de caso presentado en el siguiente capítulo. Dentro del mismo, se presentan algunas tablas comparativas que permiten sintetizar los hallazgos por sujetos y por categorías.

Como medio de aseguramiento de la calidad de la investigación, se llevó a cabo la triangulación por distintos modos:

- a) Triangulación del investigador / evaluador: a través de la revisión de los instrumentos de recolección de datos, su interpretación, análisis y síntesis, por parte de la asesora de tesis.
- b) Triangulación de datos: lograda a través de la utilización de diversos instrumentos para la recolección de la información.
- c) Triangulación disciplinar: recurriendo a diversas disciplinas para llevar a cabo la investigación: psicología, pedagogía, historia.

Las Conclusiones se presentarán en el último capítulo de esta tesis. Van acompañadas de recomendaciones y propuestas en relación a la práctica educativa del CCH y su necesaria vinculación con el estudio y atención a su población objetivo: estudiantes adolescentes.

Capítulo V

Estudios de Caso

A) SUJETOS DE ALTO RENDIMIENTO ACADÉMICO**a) Segundo semestre****Sujeto 1: Jasón****Ficha de Identidad****Pseudónimo (autoelegido):** *Jasón***Sexo:** Masculino**Edad:** 17 años, 6 meses**Fecha de nacimiento:** 28 de abril de 1984**Lugar de nacimiento:** México, D. F.**Orden en la familia:** Segundo de tres hijos**Promedio final en la secundaria:** 8.3**Semestre en curso en el CCH:** 2º**Promedio actual:** 9.16**Ocupación:** Estudiante de tiempo completo**Trabajo remunerado:** No**Domicilio:** Col. San Felipe de Jesús, México, D. F.**Vive con:**

- Padre (43 años, bachillerato inconcluso, mecánico automotriz)
- Madre (43 años, bachillerato inconcluso, ama de casa)
- Hermana (18 años, estudiante, bachillerato)
- Hermano (13 años, estudiante, secundaria)

Ingresos familiares aproximados: 7 salarios mínimos mensuales**TESIS CON
FALLA DE CALIDAD**

RESULTADOS**INTELIGENCIA**

Test de Dominós.
 Puntaje alcanzado: 35 puntos.
 Percentil: 80
 Ligeramente superior al término medio.

VALORES PERSONALES

Valor	Puntaje alcanzado	Rango
Metas	22	Muy superior
Decisión	20	Muy superior
Resultados	16	Superior
Variedad	13	Superior
Practicidad	11	Inferior
Orden y Método	8	Inferior

VALORES INTERPERSONALES

Valor	Puntaje alcanzado	Rango
Independencia	24	Muy superior
Reconocimiento	16	Superior
Liderazgo	15	Superior
Estímulo	15	Normal
Benevolencia	11	Inferior
Conformidad	9	Muy inferior

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN

Número de reactivo	Predominio del obstáculo (O-D)	Ego- defensiva (E-D)	Persistencia de la necesidad (N-P)
1	M'		
2			i
3			e
4		M	
5			i
6			i
7		E	
8	M'		
9		E	
10		E	
11		M	
12		E	
13		E	
14	E'		
15		E	
16			e
17			i
18			e
19		I	
20	M'		
21	E'		
22			e
23		E	
24		E	

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN
(Items adicionales)

Inciso de reactivo	Predominio del obstáculo (O-D)	Ego- defensiva (E-D)	Persistencia de la necesidad (N-P)
a)		I	
b)		I	
c)		E	
d)			i (sin culpa)
e)			i (sin culpa)
f)			i (sin culpa)
g)			i (sin culpa)
h)		E	
i)			i (sin culpa)
j)	M'		

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ESTUDIO DE CASO

Se presenta un sujeto de sexo masculino, cuya edad durante la aplicación de las pruebas era de 17 años, 6 meses.

Vive con su familia, formada por su padre (43 años, mecánico); su madre (43 años, ama de casa); una hermana mayor (18 años, estudiante de bachillerato y edecán, la cual no hace aportaciones económicas al hogar); y un hermano menor (13 años, estudiante de secundaria). El sujeto habita en una casa rentada en el área de San Felipe de Jesús (Distrito Federal), que cuenta con todos los servicios.

Manifiesta contar con un espacio exclusivo para estudiar en su vivienda, y dedicar aproximadamente dos horas al día a sus trabajos escolares. Sus estrategias de estudio consisten en la revisión de los materiales, clasificándolos en fáciles y difíciles, próximos y no próximos, y adelantar tareas, por lo que su planificación y sistematización son buenas.

El sujeto ("J") ha cursado toda su educación en el sistema público. No reprobó ningún grado en la escuela primaria, ni tuvo problemas respecto a las materias. Refiere que en el caso de que presentara alguna dificultad escolar, sus padres hablaban con él y luego con el profesor. Dado que se procedió de igual manera en la secundaria, puede afirmarse que en su familia existe un buen grado de comunicación y apoyo respecto a la vida escolar de los hijos.

El desempeño de "J" durante la primaria fue altamente favorable, logrando participar en un concurso importante y alcanzando un promedio final de 9.8. "J" se autocalifica como un niño "*huraño y egocéntrico*" en esta etapa, identificando esto como el mayor problema y obstáculo de tal período.

Durante la secundaria, las materias que más le interesaron no estaban directamente vinculadas con los temas impartidos, sino con las cualidades de los maestros, pues menciona que con algunos de ellos estableció una relación de amistad. Le parece importante que el maestro provoque interés en la materia y recurra a materiales didácticos diferentes. No reprobó ninguna asignatura y al enfrentarse a problemas en una de ellas (Matemáticas, problemas atribuidos a la impericia del profesor para explicar los temas), resolvió por sí mismo el problema al acudir en busca de asesoría con otro profesor. Sus mayores logros en este período fueron: escribir una obra de teatro y obtener un promedio final satisfactorio (8.3). Reporta haber tenido "una pelea" con un profesor (Orientación Educativa), aunque no especifica los motivos.

Respecto al bachillerato, el sujeto presentó el examen de admisión, ingresando a la "Vocacional", pero la abandonó más tarde, debido a que tuvo problemas con los porros. Tras repetir el examen de admisión, ingresa al CCH Vallejo, escuela de la que le resulta agradable el ambiente, el tipo de convivencia, y el estilo de impartir clases. Le disgusta que haya mucha gente inactiva y menciona que debería ofrecerse una amplia variedad de actividades, que cubrieran "*todos los gustos*". No ha reprobado ninguna materia, y cuando ha presentado dificultades las ha resuelto él mismo, hablando con el profesor en cuestión. Su promedio actual es alto (9.16). No desempeña en este momento ninguna labor remunerada.

"J" considera que la mayoría de los profesores del CCH son "excelentes", es decir: muestran interés por su alumnos, están preocupados por el aprendizaje y transmiten conocimientos para la vida. Un "alumno excelente" es aquel que es

responsable, consciente de sus objetivos, en la escuela y esforzado en su aprendizaje. "J" se autocalifica como un estudiante "algo" parecido a tal definición, ya que él sabe "a qué va" a la escuela, y no porque lo envíen sus padres.

No participa en ninguna actividad extracurricular, pero sugiere que se creen dos: Football Americano ("*hay espacio desaprovechado*") y Cursos de Oratoria ("*forman el carácter y vencen el temor a hablar*").

En lo que concierne a sus relaciones familiares, "J" relata que su padre le brinda libertad de decisión y apoyo, y se interesa cuando se percata de que "J" tiene algún problema. Sin embargo, a "J" le resulta desagradable que su padre no sea muy afectuoso o que no lo demuestre. Reconoce tener un carácter parecido al de su padre, quien confía mucho en "J", y siempre ha creído en él.

El padre tiene 43 años, no concluyó los estudios de bachillerato, se desempeña como mecánico, y gana alrededor de 6 salarios mínimos al mes, siendo el principal sostén de la familia, ya que la madre es ama de casa. Ella tampoco concluyó el bachillerato. También cuenta con 43 años de edad.

"J" describe a su madre como una mujer que lo apoya y le brinda buen consejo, que procura entenderlo y que si no lo logra, le pregunta cómo podría hacerlo. No obstante, para "J" es excesiva la preocupación que muestra y que insiste en que las cosas sean como ella dice que deben ser.

"J" reconoce una fuerte influencia de sus padres en su trayectoria académica ya que ambos lo han apoyado y están pendientes de su desempeño escolar constantemente.

Su hermana mayor, de 18 años, es soltera y estudia el bachillerato. Trabaja como edecán, pero no contribuye económicamente con los gastos familiares. "J" manifiesta contar con un buen entendimiento con ella, si bien la califica como "*elitista*" y "*chiqueada*", Respecto al desempeño académico de "J", éste indica que su hermana le ha ayudado por medio de explicaciones de lo que no entiende, y por medio de consejos.

El hermano menor, de 13 años, cursa el último grado de secundaria y no desempeña ninguna labor remunerada. De él, a "J" le agrada "*su energía*", su simpatía, y que es "*listo*". No le agrada que sea "*muy chiqueado*" e irresponsable. Este hermano también apoya a "J" en sus estudios, y le ayuda a recordar lo aprendido.

Por todo lo anterior, puede afirmarse que en la familia de "J" se fomenta la comunicación entre sus miembros, y el apoyo hacia las actividades académicas de los hijos. Si bien el padre no se muestra abiertamente afectuoso, el hecho de que "J" califique a sus dos hermanos como "chiqueados", sugiere que sí existe una preocupación constante (sobre todo por parte de la madre) por el bienestar de los hijos. "J", que se sabe responsable y capaz de tomar sus propias decisiones, encuentra motivante la confianza y credibilidad que su padre ha depositado en él. Su independencia choca con la insistencia de su madre y su constante preocupación. El, por lo tanto, no se considera "chiqueado".

Las pruebas presentadas por "J" confirman su autocalificación como un joven "egocéntrico", ya que en su autorrepresentación aparece más alto que un árbol y separado de las otras personas, quienes no cuentan con rasgos físicos definidos, y

otras, muy apartadas, sólo están formadas por líneas y círculos casi rudimentarios. El único con rasgos físicos bien definidos es "J". Esto confirma su aseveración de ser selectivo con la gente, y huraño. Atribuye la razón a otros: son ellos quienes no lo conocen. Sin embargo, según él, esto no le resta seguridad. De tal forma, "J" manifiesta que lo más importante para él es él mismo y las relaciones sociales pasan a un segundo término. Hay cuatro elementos de autoprotección: en su dibujo "J" aparece en una posición corporal que parecería estar prohibiendo el paso; su auto descripción es pobre en cantidad y calidad; manifiesta su desagrado por ser "etiquetado" o "catalogado" y por ende no brinda elementos que permitan un análisis, y no elaboró ni el dibujo ni la descripción de cómo le gustaría ser, pues no le interesaría ser de otra forma, según lo indicó durante la aplicación de las pruebas.

Los personajes más cercanos a él son mujeres, si bien no se especifica quienes son. La selectividad a la que se refiere parece operar en que las personas "admitidas" deben ser responsables, conscientes de sus metas, y aportar oportunidades de crecimiento personal o intelectual, es decir, deben ser personas preocupadas por sí mismas. Valora a quienes se esfuerzan en sus actividades, no tolera la inactividad ni la inmadurez, la coerción o la falta de convicciones. Para él, es de gran importancia su propio desempeño escolar y parece haberse trazado metas realistas.

Sus valores personales están enfáticamente caracterizados por la Decisión, las Metas, los Resultados y la Variedad. Esto es: cuenta con convicciones fuertes y firmes; toma decisiones bien reflexionadas y es capaz de llegar a posiciones claras y estables. Según Gordon (1996), esto está relacionado con un factor denominado "Ascendencia", lo cual indica que el sujeto no se amolda a presiones de grupo ni deja que los demás tomen decisiones por él, todo lo cual es perfectamente detectable en "J". "J" valora sus propias opiniones, piensa por sí mismo y disfruta los trabajos en que puede demostrar su forma de pensar y en los que hay que tomar decisiones.

Tiene metas de trabajo definidas, no tiende a abandonar problemas irresueltos; sus esfuerzos están dirigidos hacia objetivos claros; es consciente de sus objetivos y por tanto enfoca correctamente sus actividades para finalizarlas satisfactoriamente.

No vacila en afrontar problemas difíciles, sino que se esfuerza por obtener resultados excelentes, es autoexigente y disfruta los retos. Busca la superación constante y le satisface la recompensa a su esfuerzo personal.

"J" valora las cosas nuevas y diferentes, le interesa lo no rutinario y explorar otras actividades. No le atraen las tareas automatizadas, excesivamente metódicas o sistemáticas en alto grado.

No revela gran preocupación por lo material o lo económicamente ventajoso, sino por la adquisición de conocimientos.

Respecto a sus valores interpersonales, "J" manifiesta una fortísima inclinación a hacer lo que quiere, a ser libre para decidir por sí mismo. Se sabe capaz de actuar según su propio criterio. Aunque no lo manifiesta abiertamente, aspira a ser una persona importante y que llame la atención favorablemente. Revela una marcada tendencia a estar a cargo del trabajo y a cargo de otras personas, y desempeñar puestos de autoridad.

"J" necesita un nivel promedio de estímulo, apoyo y comprensión por parte de los demás. Esto parece obtenerlo adecuadamente de sus padres y hermanos. Valora

positivamente el trato amable y considerado. Esto proviene principalmente de los maestros con los que ha logrado establecer relaciones de amistad; dentro del CCH, valora también a los profesores preocupados realmente por los alumnos.

Sin embargo, muestra poco interés en hacer algo por los demás, en ser generoso o en ayudar a quienes así lo requieren.

Lo menos valioso para "J" es el ser conformista, lo cual, si bien reviste aspectos positivos, en él se manifiestan notablemente los negativos: no le importa no ser aceptado (es problema de los demás no conocerlo, según él); no observa las normas sociales ni acata estrictamente los principios de la convivencia. Ello confirma, de nuevo, su autocalificación como "egocéntrico", "apartado", "huraño" y selectivo.

"J" es sumamente responsable de sus decisiones y actos, y esperaría que los demás lo fuesen también. Prácticamente todos los hechos problemáticos, frustrantes o que provocan ansiedad tienen algún responsable bien localizable: él o alguna otra persona. Y por lo tanto, cada uno debe reconocer tal responsabilidad y emprender la solución para la circunstancia desafortunada. El está presto a reconocer su propia responsabilidad y aporta iniciativas para resolver las dificultades; esto es, tolera bien la frustración y busca cómo superarla; no es pasivo. Sin embargo, cuando son otros los responsables, exige que sean ellos mismos quienes tomen en sus manos la resolución. A veces expresa esto de manera poco cortés, o hasta como una reprimenda, lo que refleja de nueva cuenta su intolerancia hacia la gente irresponsable, irreflexiva, o inactiva.

CONCLUSIÓN, PRONÓSTICO Y RECOMENDACIONES

Si bien el nivel de inteligencia del sujeto es superior al normal, no se puede atribuir su alto rendimiento académico simplemente a ello, sino hay que tomar en cuenta igualmente el predominio de una fuerte confianza en sí mismo, libertad, decisión, metas y objetivos bien delimitados, y actividades esforzadas y dirigidas a alcanzarlos.

Esto permite concluir que este sujeto visiblemente ha logrado sintetizar de manera exitosa las cuatro primeras etapas de su desarrollo y ha logrado sintetizar los prototipos importantes para él. Consolidó la "Confianza" (I), ya que pudo (y puede) ser merecedor del amor, confianza, sostén y estímulo de sus padres, por lo que aprendió a apoyarse en la mismidad y continuidad de estos proveedores.

Logró alcanzar la "Autonomía" (II), puesto que puede expresar su libre albedrío, ha logrado autocontrol y manifiesta desagrado ante el control parental excesivo. Cumplió satisfactoriamente la etapa III, alcanzando la "Iniciativa", al tomar sus propias decisiones y dirigir sus acciones a la consecución de ellas. Ha encontrado satisfacción de la "Laboriosidad" (IV), puesto que ha arribado al reconocimiento por producir resultados académicos notables. Se sabe con la capacidad de producir resultados valiosos en lo académico, y procura transpolar estos aprendizajes a su vida. No precisa de la coerción para cumplir con sus obligaciones escolares y encuentra reprochable el que muchos de sus compañeros en el CCH no asistan sino porque sus padres los envíen. Ha logrado conseguir y conservar la amistad de algunos de sus profesores, con los cuales ha asistido a eventos culturales e intercambia lecturas y música. Es un alumno que se distingue por sus conocimientos y sus actitudes positivas hacia los nuevos aprendizajes.

La etapa adolescente (V), por la que atraviesa actualmente permite apreciar una buena síntesis de identidades anteriores, y una buena fusión con metas ulteriores. Sin embargo, se advierten dificultades para la interacción social, ya que los prototipos que él ha elegido son siempre ultrarresponsables, quizás muy idealizadamente "adultos". Acusa una tendencia a devaluar a quienes no proceden en forma parecida a la suya, tal vez incurriendo en un mecanismo defensivo de aislamiento, que denota falta de aceptación de los demás. Esto puede representar problemas para alcanzar la etapa VI, en la cual el logro es la "Intimidad" y su contrario es el "Aislamiento". Ello puede conllevar la incapacidad para desarrollar una profunda amistad psicosocial, tendiendo a repudiar, aislar o hasta destruir lo no parecido a él mismo, fortificando así su territorio, y sobrevaluar las diferencias con los irresponsables e inconscientes. Su falta de interés por los demás también podría afectar al estadio VII, ya que no es muy probable que manifieste interés en otros o altruismo, que según Erikson (1968), involucra un amor a sí mismo excesivo, cuando se ha invertido demasiado esfuerzo en moldear la propia personalidad.

La recomendación sería: llevar a cabo una evaluación más profunda del aspecto social, y confirmar o desechar estas últimas hipótesis. De ello dependería la naturaleza del proceso terapéutico o counseling, que a su vez, sólo podría ser posible si el sujeto conceptuara como problemático el ser "huraño", "egocéntrico" y "aislado". Lo reconoció como el mayor problema afrontado durante el período de la escuela primaria y también lo identifica en su padre como factor desagradable en él.

b) Cuarto semestre**Sujeto 2: Sombra**

Ficha de identidad

Pseudónimo (autoelegido): *Sombra***Sexo:** Masculino**Edad:** 17 años, 3 meses**Fecha de nacimiento:** 12 de julio, 1984**Lugar de nacimiento:** México, D. F.**Orden en la familia:** Primero de dos hijos**Promedio final en la secundaria:** 9.4**Semestre en curso en el CCH:** 4º**Promedio actual:** 9.58**Ocupación:** Estudiante de tiempo completo**Trabajo remunerado:** No**Domicilio:** Delegación Gustavo A. Madero, México, D. F.**Vive con:**

- Padre (48 años, licenciatura en arquitectura, Jefe de Departamento en la SEP)
- Madre (40 años, , bachillerato concluido, ama de casa)
- Hermana (12 años, estudiante de secundaria)

Ingresos familiares aproximados: 9 salarios mínimos mensuales

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

RESULTADOS**INTELIGENCIA**

Test de Dominós.
 Puntaje alcanzado: 31 puntos.
 Percentil: 75
 Ligeramente superior al término medio.

VALORES PERSONALES

Valor	Puntaje alcanzado	Rango
Metas	23	Superior
Orden y Método	18	Superior
Resultados	18	Superior
Decisión	18	Superior
Practicidad	9	Inferior
Variedad	4	Inferior

VALORES INTERPERSONALES

Valor	Puntaje alcanzado	Rango
Benevolencia	30	Muy superior
Conformidad	22	Superior
Reconocimiento	14	Superior
Estímulo	13	Ligeramente inferior
Liderazgo	7	Inferior
Independencia	4	Muy inferior

TESIS CON
 FALLA DE CUBIEN

TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN

Num. de reactivo	O-D Predominio del obstáculo	E-D Ego-defensiva	N-P Persistencia de la necesidad
1		M	
2			I
3		E	
4	M'		
5			I
6			I
7		I	
8		M	
9	M'		
10		E'	
11	M'		
12		E	
13	M'		
14		M	
15		M	
16			I
17			I
18		M	
19			I
20	M'		
21		I	
22		M	
23	M'		
24		M	

**TESIS COM
FALLA DE ORIGEN**

TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN
(Items adicionales)

VI. Reactivo	O-D Predominio del Obstáculo	E-D Ego-defensiva	N-P Persistencia de La necesidad
a			I (sin culpa)
b			i
c			I (sin culpa)
d			i
e			i
f			i
g			i (sin culpa)
h			i (sin culpa)
i			i (sin culpa)
j		E	

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

ESTUDIO DE CASO

Se presenta un sujeto de sexo masculino, de 17 años, 3 meses al momento de la aplicación de las pruebas. Eligió el pseudónimo *Sombra*, por lo que en adelante será denominado como "S".

"S" vive con su familia, conformada por el padre (48 años, arquitecto, Jefe de Departamento en la SEP), la madre (40 años, ama de casa) y la hermana menor (12 años, estudiante de secundaria). Su vivienda es amplia, con todos los servicios, y se ubica en Gustavo A. Madero, en el D. F. La casa es compartida con la familia de los tíos paternos, que cuentan con 3 hijos. La relación es definida como amistosa y respetuosa.

Es sumamente perceptible el fuerte impulso que la familia, en especial los padres de "S", brindan al estudio de los hijos, ya que dentro de la vivienda existe un espacio *ex profeso* para esta actividad: "S" lo describe como "amplio, con mucha iluminación, silencioso, con un aroma muy agradable". El sujeto manifiesta dedicar aproximadamente 3 horas diarias a la realización de sus tareas escolares. Sus métodos de estudio están sólidamente estructurados, puesto que él se asume como el responsable de preparar sus propias guías de estudio y someterlas a la revisión de sus profesores, previamente a la presentación de exámenes. Es un estudiante notoriamente aplicado y que tiende al perfeccionismo. En comentarios de algunos de sus profesores, es descrito como un alumno "ideal", ya que es estudioso, cumplido, y no presenta problemas de conducta en el aula.

Toda la educación de "S" ha tenido lugar en el sistema público, destacándose siempre por su alto rendimiento académico. Su promedio de calificaciones ha ido en ascenso, ya que al término de la primaria alcanzó 9.3; de la secundaria, 9.4; y al haber concluido tres semestres en el CCH, 9.58, lo cual lo sitúa como un estudiante sobresaliente.

El sujeto identifica como el mayor obstáculo en la escuela su tendencia a comportarse mal; sin embargo ha logrado supeditar ésta a sus deseos por obtener un buen desempeño académico. En el CCH, "S" ha conseguido establecer una división muy clara entre el tiempo de estudio, y el tiempo de "relajo", ya que durante las clases es muy atento, y en los periodos libres se comporta como cualquiera de sus amigos: bromista, jugueteón, participa en juegos de contacto físico pesado característicos de los muchachos, puede emplear el mismo lenguaje de palabras altisonantes, etc.

Sus materias preferidas están relacionadas con la Geografía, pues le gusta el "estudio de la Tierra" y las Matemáticas, que le parecen ser una materia "muy divertida". Es ésta una respuesta sumamente atípica, ya que la mayoría de los estudiantes tiene una opinión negativa de tal asignatura. Lo que menos le gusta es lo relacionado con el estudio de la Lengua: gramática y literatura; pero esto lo ha superado, de nuevo, tomando bajo su propia responsabilidad la solución: "poniéndome a estudiar con mucho fervor".

Su primera elección en el examen único de admisión a la educación media superior fue la Preparatoria 3. No obstante, a pesar de no haber logrado ingresar a ésta, su empeño en el estudio parece no haber sufrido mermas. Del CCH le gusta que "es muy grande" (el plantel Vallejo está conformado por más de 20 edificios, biblioteca, campos para deportes, aulas especiales para proyección de videos, laboratorios, etc.).

También le agrada que los "profesores son buenas personas" y que "eres libre de querer o no entrar a las clases, así demuestras tu interés por el estudio". Mientras que para un gran número de estudiantes esa libertad a la que alude "S" se convierte en un asunto difícil o hasta imposible de manejar, "S" lo encuentra como algo deseable, volviendo a depositar sobre el individuo la responsabilidad y la capacidad de decidir por sí mismo lo que desea hacer. Agradece la falta de coerción, y valora que se proporcione la libertad de elección. "S" considera que el CCH ofrece suficientes oportunidades para que los alumnos consigan aprobar todas las materias.

Lo que le disgusta del CCH es el vandalismo y los porros, que, en efecto, representan una amenaza cotidianamente palpable para la comunidad estudiantil.

Para él, un buen maestro es un "amigo", que explica bien y es comprensivo. La mayoría de los profesores del CCH, según él, se ajusta a tal definición, aunque califica a algunos como "muy arrogantes". El alumno excelente, en opinión de "S", es "cumplido", asiste regularmente a clases y respeta a sus compañeros y maestros. "S" piensa que él mismo es así. Aunque no participa en ninguna actividad extracurricular, sí manifiesta su deseo porque se crearan algunas de carácter artístico, cultural, deportivo, cinematográfico, psicopedagógico y político.

En lo que toca a sus relaciones familiares, "S" indica que su padre cuenta con 48 años, que es arquitecto y que se desempeña como Jefe de Departamento en la SEP. Es el único sostén económico de la familia, con un sueldo de aproximadamente 9 salarios mínimos mensuales. "S" lo describe como una persona "comprensiva, buen amigo, que le gusta platicar, no es grosero y es muy educado, me ayuda a sentirme bien, puedo contarle mis problemas, me apoya mucho, tanto económicamente como psicológicamente, y me da ánimos para estudiar". La investigadora tuvo oportunidad de conocer al padre de "S", y comprobó que, efectivamente, éste muestra un profundo interés en los estudios de "S". La descripción que éste hace de su progenitor coincide con la impresión de la investigadora: parece una persona serena, comprensiva, muy educada, amable, cortés e involucrada seriamente con el desempeño de "S". Él se constituye como el prototipo más fuerte para el sujeto.

La madre, de 40 años, concluyó la preparatoria y es ama de casa. También es descrita como "comprensiva". Se advierte un matiz de sobreprotección materna en "S"; él admite que su madre está "siempre conmigo" y "siempre me vigila para que estudie". Es alguien con quien "S" puede platicar, y que lo apoya mucho. El cuidado de su madre es sobremanera notorio en "S", ya que su aspecto físico es invariablemente pulcro: viste ropas "conservadoras", limpias y bien planchadas (lo cual contrasta con el grueso de la población estudiantil del CCH). Aún se le prepara un "lunch" consistente en un sándwich y alguna bebida, como a los niños menores, según constató la investigadora.

"S" cuenta solamente con una hermana, cinco años menor que él. Asiste a la secundaria, tiene buen rendimiento académico, y también es un apoyo y un estímulo para el estudio. "S" refiere que de su hermana le desagrada que esté muy "chiqueada" (lo cual es un tanto comprensible, por ser mujer, y la menor de la familia), y que cuando él le hace bromas, provoca "que me regañen". Aquí se manifiesta nuevamente la sobreprotección paterna, si bien "S" no cree estar él mismo "consentido" o "chiqueado".

La familia de "S", en conclusión, constituye un soporte muy sólido, incluso rígido, para las actividades académicas de los hijos. "S" responde a él sin cuestionarlo, sabiéndose responsable de sus logros y de sus fracasos y de ser capaz de tomar decisiones congruentes con el apoyo que se le brinda. "S" parece no haber enfrentado una verdadera crisis de identidad: los valores que su familia ha fomentado desde su niñez continúan siendo los mismos para él. A pesar de estar expuesto en el CCH a una diversidad riquísima de *pseudoespecies* adolescentes (darkies, punks, skatos, graffiteros, y muchos otros), éstos no se han constituido como prototipos deseables para él. Ni siquiera embona en el modelo de estudiante "matado" y "odioso" para sus condiscípulos, que sólo congenia con otros de esa misma característica, ya que él se lleva bien con otros compañeros y participa de sus bromas y juegos, sin excluir a los que no son de alto rendimiento. "S" reconoce ser "crítico", rezongón, grosero e inquieto", y manifiesta que le gustaría no ser así. Ello denota su afán de perfeccionismo, detrás de lo cual, se encuentra, de nuevo, el standard de corrección y rectitud promovido por su familia.

"S" se representa a sí mismo con rasgos muy infantiles. Prácticamente no existe ninguna diferencia entre su dibujo de "cómo es" y "cómo le gustaría ser", y él mismo manifiesta que se acepta tal como es. Su figura aparece con una rigidez casi militar, las piernas muy juntas, los brazos al lado del cuerpo, en posición de "firmes". La ropa lo cubre por completo, incluso el cuello, hasta el borde del rostro. Esto alude a que "S" se ha plegado a las normas familiares, sociales y académicas muy estrechamente. Su mirada no se dirige al espectador, sino hacia abajo, lo cual puede denotar sumisión y obediencia. "S" mismo se califica como "respetuoso, conservador, honesto, responsable, cumplido, estudioso, obediente". Es, según él mismo, "buen amigo, buen hijo, buen hermano", "me gusta llevarme bien con la gente, no soy un busca pleitos". Hay una disposición total a observar normas sociales, e incluso, un gusto y una satisfacción por hacerlo, lo cual se manifiesta en su rostro con una ligera sonrisa. Cuenta con una estructura ética rigurosa, quizá en exceso.

Sus valores personales son fuertemente congruentes con ello:

Su valor más fuerte está relacionado con las *Metas*: está plenamente consciente de su propio papel como agente activo del esfuerzo orientado al logro de objetivos. Sus tareas están vinculadas con el mejor cumplimiento de ellos, y sus actividades están marcadas por el predominio de trabajo duro con resultados excelentes. Esto queda manifiesto en su segundo valor más importante, *Orden y Método*, ya que "S" cuenta con hábitos hiperestructurados y procedimientos cuidadosos, que agotan las posibilidades de fracaso; es sistemático, se adhiere a sus propios planes de estudio y supera las dificultades académicas aplicando todo esto con singular perseverancia. Otro valor que refuerza esto es *Resultados*, puesto que para él no parecen existir obstáculos escolares insalvables, su ideal está fijo en la excelencia y está dispuesto a esforzarse y tomar la iniciativa para alcanzarla. El cuarto valor más fuerte es la *Decisión*, que alude a que "S" sostiene una posición clara, inamovible; se mantiene en sus convicciones a pesar de estar enfrentado a una multiplicidad de opciones. Disfruta su elección y se guía rotundamente por ella. Es una forma de encontrar seguridad en la profusión y confusión de identidades que ofrece el CCH.

Sus valores más bajos son la *Practicidad*, que lo caracteriza como una persona poco preocupada por lo material y que sabe que las recompensas a corto plazo puede ser engañosas. Prefiere el esfuerzo orientado a metas lejanas, pero más recompensantes. Su valor más débil es la *Variación*, lo cual resulta congruente con todo lo anterior, pues es una persona que se encuentra más segura inmersa en una

rutina y un método ya probado, que le garantiza resultados satisfactorios. Ni siquiera por curiosidad desea intentar experiencias diferentes, lo cual puede resultar un tanto peligroso, pues si se lleva al exceso, puede resultar en un "totalismo", más que en una "integración".

En cuanto a sus valores interpersonales, vuelve a aparecer su tendencia a ceñirse a las normas sociales y a ser respetuoso con los demás: su valor más alto es la *Benevolencia*, que denota un deseo por comprender, ayudar, apoyar y compartir con otras personas. Todos estos son aspectos decididamente impulsados en su familia. Su segundo valor más fuerte es la *Conformidad*, un deseo por adherirse a lo convencionalmente correcto, por ser estricto en el cumplimiento de las regulaciones establecidas, con vistas a ser considerado como una persona adecuada y ser bien aceptado en la colectividad. Esto se refuerza con su tercer valor más alto, el *Reconocimiento*, que implica sus deseos por ser bien visto y llamar favorablemente la atención, lo cual ha conseguido invariablemente a través de su trayectoria escolar y su conducta intachable en el aula.

Sus valores más débiles denotan esta congruencia: si bien precisa del apoyo y comprensión de los demás, reconoce que es él mismo quien debe esforzarse por conseguir los resultados deseados (*Estímulo*). No le interesa estar a cargo de otras personas ni ejercer autoridad sobre ellas (*Liderazgo*). Su valor más débil es la *Independencia*, lo cual se explica por su ya explicitada tendencia a observar estrictamente las normas.

Esto mismo aparece de forma sumamente notoria en el Test de Tolerancia a la Frustración, en donde la mayoría de las situaciones sociales molestas pueden resolverse con amabilidad. Sin embargo, es patente que existe pasividad, falta de asertividad, y hasta una minimización de las circunstancias adversas. Cuando el responsable de éstas es otra persona, "S" lo disculpa sin mayores miramientos, encontrando justificaciones que lo descargan. Cuando "S" aparece como el "agente provocador", asume su responsabilidad, brinda disculpas y de inmediato ofrece hacerse cargo por el arreglo de la situación. Nuevamente, su apego a las normas se manifiesta claramente.

CONCLUSIÓN, PRONÓSTICO Y RECOMENDACIONES

Si bien el nivel de inteligencia del sujeto es ligeramente superior al normal, no puede atribuirse su alto rendimiento académico a ello, sino a que su determinación a alcanzar altos standards de desempeño con los cuales se siente a gusto, puesto que con ese cumplimiento obtiene la aceptación de la familia que ha promovido tales niveles. Su autoestima está centrada en el desempeño académico. De tal manera, responde de forma correcta a todo el apoyo que se promueve en su hogar, y a todo el cuidado paterno que se le provee.

Esto permite concluir que "S" ha logrado sintetizar de manera exitosa las cuatro primeras etapas de su desarrollo. Consolidó la *Confianza* (etapa I), y sabe que es merecedor del apoyo, provisión económica y amorosa de sus padres. Puede apoyarse en la mismidad y continuidad de ellos. Por otra parte, él ha depositado en sí mismo la confianza de poder cumplir con sus propios objetivos. No obstante, el esmerado y constante cuidado de sus padres podría desatar un problema en el futuro: qué hará el sujeto cuando, por alguna razón, ya no cuente con tales cuidados. Surge la interrogante de si él mismo será capaz de ser proveedor de ellos cuando sea necesario.

"S" manifiesta haber sintetizado un buen autocontrol y *Autonomía* (etapa II), al estar consciente del mar de posibilidades valorales, actitudinales, conductuales y de identidad que prodiga el CCH. Sin embargo, él señala abiertamente que le gusta la libertad de decidir por sí mismo el mostrar su interés o desinterés por el estudio. No obstante, es perceptible que existe un control parental notorio. El lado positivo de ello estriba en la "red de seguridad" que brinda protección potencial a "S", y que comenzaría a operar como un sostén incuestionable en caso de que "S" se desviara de sus objetivos académicos o de su rectitud personal. El lado negativo es que puede convertirse en un círculo demasiado estrecho que imposibilite a "S" a probar diferentes opciones por sí mismo, a ejercitar su capacidad de analizar y elegir, y a habilitarse para constituirse como su propia guía. Es claro que "S" se siente seguro en esta situación, pero esa seguridad potencialmente puede convertirse en un "peligro de la existencia", como lo denomina Erikson.

La etapa IV, la *Laboriosidad*, ha logrado sintetizarla adecuadamente: se sabe poseedor de capacidades que le permiten obtener resultados sobresalientes, disfruta trabajar y esforzarse por ellos, reconoce su papel como el principal responsable en la producción de cosas y relaciones valiosas. Tiene una actitud positiva hacia el aprendizaje e incluso lo encuentra divertido.

La etapa V, de la adolescencia, parece encontrar a un sujeto que no ha sufrido una crisis de identidad. Enfrentado a numerosos prototipos adolescentes, ha optado por adoptar el prototipo más valioso para él mismo: el de su padre, que es educado, trabajador, comprensivo, buen amigo. Teniendo metas académicas bien definidas y contando con una guía ética que enlaza con notable mismidad y continuidad todas las etapas de su vida, la síntesis de identidad de "S" parece estar transcurriendo sin conflicto alguno. Es menester recalcar el hecho de que sus dos padres proceden de un poblado de Jalisco, y que emigraron al D. F. antes del nacimiento de "S". Siendo éste un estado reconocido como sumamente conservador en su ideología, los padres parecen haber transmitido mucho de ello a sus hijos.

La aparente ausencia de conflicto en la síntesis de identidad de "S" no lo exime, de ningún modo, de que en el futuro pudiera experimentarlo, puesto que, como se ha aseverado, la identidad continúa construyéndose a lo largo de toda la existencia, si bien el núcleo sintetizado en la adolescencia es de capital importancia. Por lo pronto, los roles sociales que ha adoptado "S" no le han traído ningún problema; con la fórmula ya probada de una ética sólida se sabe buen hijo, buen hermano, buen amigo, excelente estudiante. Sin embargo, es notorio que aún no se ha despertado, o por lo menos no ha manifestado explícitamente, su interés por entablar relaciones amorosas con el sexo opuesto. "S" está aún demasiado situado en el rol de "buen hijo", fortalecido por un afán de proteccionismo parental, todo lo cual lo mantiene "infantilizado" en cierto grado. Su periodo de moratoria está efectivamente dedicado a prepararse para ser un adulto que pueda desempeñarse efectivamente como profesionista, lo cual atañe el ser dependiente de los padres por unos cuantos años más. Una importante tarea de desarrollo de "S" será, entonces, el poder propiciar la integración de la siguiente etapa: *Intimidad vs. Aislamiento*.

Su tendencia a obedecer normas lo puede hacer un ser explotable, así como su manifiesta tendencia a la benevolencia. La ampliación de su círculo social lo podrá poner en contacto con gente con normas más relajadas que le hagan cuestionarse las suyas propias, y le obliguen a desarrollar una mejor asertividad sin abandonar sus

valores. El riesgo más grande para "S" es la pasividad, y su tendencia a plegarse a regulaciones externas.

Por lo tanto, la recomendación sería llevar a cabo una evaluación más profunda de su grado de asertividad, de su autonomía e independencia, de su inteligencia emocional y de cómo se manifiesta todo ello dentro de su plan de vida. Lo indicado es ponerlo en contacto con un mayor rango de posibilidades y opciones, y alentarle a tomar sus propias decisiones, en concordancia con sus propios valores e intereses, y en defensa de su propia identidad.

c) Sexto semestre

Sujeto 3: *Amoxxo*

Ficha de identidad

Pseudónimo (autoelegido): *Amoxxo*

Sexo: Femenino

Edad: 17 años, 10 meses

Fecha de nacimiento: 8 de diciembre, 1983

Lugar de nacimiento: Michoacán

Orden en la familia: Tercera de siete hijos

Promedio final en la secundaria: 9.3

Semestre en curso en el CCH: 6º

Promedio actual: 9.19

Ocupación: Estudiante, asistente en consultorio médico

Trabajo remunerado: Sí (18 horas semanales)

Domicilio: Lomas de San Carlos, Ecatepec, Edo. de México

Vive con:

- Padre (46 años, primaria concluida, topógrafo)
- Madre (46 años, , primaria inconclusa, ama de casa)
- Hermana (23 años, estudiante de Contaduría, auxiliar contable)
- Hermano (15 años, estudiante CECyT)
- Hermano (10 años, estudiante de primaria)
- Hermano (7 años, estudiante primaria)
- Hermano (5 años, preescolar)

Ingresos familiares aproximados: 6 salarios mínimos mensuales

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

RESULTADOS**INTELIGENCIA**

Test de Dominós.
Puntaje alcanzado: 30 puntos.
Percentil: 70
Término medio

VALORES PERSONALES

Valor	Puntaje alcanzado	Rango
Metas	24	Muy superior
Decisión	23	Muy superior
Resultados	16	Superior
Orden y Método	15	Normal
Practicidad	8	Inferior
Variedad	4	Inferior

VALORES INTERPERSONALES

Valor	Puntaje alcanzado	Rango
Independencia	25	Muy superior
Liderazgo	19	Muy superior
Conformidad	20	Superior
Benevolencia	19	Normal
Reconocimiento	4	Muy inferior
Estímulo	3	Muy inferior

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN

Num. de reactivo	O-D Predominio del obstáculo	E-D Ego-defensiva	N-P Persistencia de la necesidad
1		M	
2			i
3			I (sin culpa)
4		M	
5		E	
6		E	
7			i (sin culpa)
8		M	
9	M'		
10		E	
11		E	
12		E	
13			I (sin culpa)
14			i
15			I (sin culpa)
16		I	
17			i
18		E	
19			i
20		E	
21		E	
22		M	
23			I (sin culpa)
24		M	

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN
(Items adicionales)

VII.	Reactivo	O-D Predominio del Obstáculo	E-D Ego-defensiva	N-P Persistencia de La necesidad
	a			i (sin culpa)
	b			i
	c			i (sin culpa)
	d			i
	e			i
	f			i
	g			i (sin culpa)
	h		E	
	i		E	
	j		E	

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

ESTUDIO DE CASO

Se trata de un sujeto de sexo femenino, de 17 años, 10 meses al momento de la aplicación de las pruebas. Eligió el pseudónimo *Amoxxo*, por lo que en adelante será denominada como "A".

"A" vive con su familia, conformada por el padre (46 años, con estudios de primaria concluida, topógrafo), la madre (46 años, con estudios de primaria inconclusa, ama de casa) y cinco hermanos. Su vivienda es propia; no cuenta con todos los servicios, ya que "A" señala que con frecuencia falla el suministro eléctrico y el de agua. Se ubica en Ecatepec, en el Estado de México. Así, dentro de esta vivienda habitan 8 personas.

Dentro de su vivienda, "A" no tiene un espacio exclusivo para el estudio, ya que manifiesta que ocupa la recámara de su hermano para ello. Este lugar cuenta con un estirador y un librero, en el cual ella guarda sus útiles escolares. Indica que dedica alrededor de 3 horas diarias a la realización de sus tareas del Colegio. Sus estrategias de estudio permiten afirmar que se trata de una alumna con iniciativa propia para buscar, indagar y conformar sus propios recursos de estudio, a partir de la comprensión y síntesis de lecturas tomadas de diversas fuentes. Estructura y planifica correctamente.

La educación de "A" ha tenido lugar en el sistema público. Siempre se ha distinguido por ser una estudiante de alto rendimiento académico, logrando alcanzar un promedio de 9.5 en la primaria. Señala que su madre ha sido su principal apoyo al respecto, a pesar de que ésta sólo pudo cubrir los tres primeros grados de la escuela primaria. La familia de "A", procedente de Michoacán, ha contado siempre con una situación económica precaria, por lo que el mayor obstáculo que enfrentó el sujeto durante su paso por la primaria fue la carencia de recursos para la compra del uniforme escolar y para calzado. Sus mayores logros fueron el no reprobar ningún grado y el poder obtener su certificado, a pesar de las dificultades de orden material señaladas.

El área donde se ubica la escuela secundaria en la cual estudió "A" acusa las mismas carencias económicas, con los problemas sociales que ello conlleva. Esta alumna señala que eran comunes los casos de compañeros que abandonaban los estudios a causa del ausentismo, la mala conducta o la incidencia en drogadicción. Por ello, su mayor logro en este período fue alcanzar un promedio de 9.3 y no incurrir en ninguna de estas situaciones adversas. "A" indica que no encontró problemas de índole académica en esta etapa, y que cuando se enfrentaba a dificultades con alguna materia, las resolvía de este modo: "todo era cuestión de dedicar en casa más tiempo para estudiar y cumplir con las tareas". La responsabilidad personal es una de las características más fuertes de este sujeto. Apunta que sí recibe apoyo por parte de sus padres, pero éste proviene prioritariamente de su madre. Sin embargo, el nivel de estímulo externo que precisa esta alumna es notablemente bajo.

Tras haber concluido cinco semestres en el CCH, "A" alcanza un promedio de 9.19. Lo que le agrada del colegio es: "Todo, eres libre, esto te permite decidir si la aprovechas bien o mal, depende de ti". Esta aseveración y convencimiento es muy propia de los estudiantes de alto rendimiento académico, ya que para los de bajo rendimiento es necesario un cierto grado de "coerción externa" para poder "comprometerse" con sus propios estudios. De nuevo queda manifiesta la

responsabilidad y el valor que "A" deposita en la libertad y la independencia para fijar sus propios objetivos, y esforzarse por alcanzarlos.

"A" nunca ha reprobado alguna materia, sin embargo, indica que sí encaró una que le representó fuertes dificultades: Psicología, ya que "al principio se me hacía muy enredada, reprobaba mis primeros exámenes". Ella misma tomó las medidas necesarias para solucionar esto: "consultando libros para ampliar y mejorar la información, ayudándome a resolverlo más fácil". Esto es, esta estudiante se apega con más exactitud al perfil del alumno que el CCH desea fomentar. Considera que el Colegio ofrece suficientes alternativas para lograr aprobar todas las materias. Su expresión permite afirmar su responsabilidad y el libre albedrío: "Sí, son muchos programas de apoyo para pasar [aprobar], si tú no quieres, nadie te obliga; el que pasa, pasa; el y que no, no; existen PAMAD, recursamiento, examen extraordinario". "A" deposita toda la responsabilidad en los deseos reales, iniciativa y esfuerzo personales de cada individuo por aprobar.

Para "A", un maestro excelente es aquel que "primero es accesible para con el grupo, que te brinda material de apoyo, explica la clase sin monotonía, con tácticas o actividades para hacerlo". Señala que los maestros del CCH reúnen tales características, pues "se preocupan por lo que aprendas para desenvolverte en el camino futuro, tanto en conocimientos como en expresión". Su definición de alumno excelente nuevamente enfatiza el papel del estudiante como agente proactivo del conocimiento: es "aquel que se provee de material para apoyar lo que maestro dio en clase, que repasa constantemente lo que hace". Con un somero "Sí" indica que ella se ajusta a tal definición. Aunque no participa en actividades extracurriculares (dedica 18 horas a la semana a trabajar como asistente en un consultorio médico), recomienda que se creen algunas relativas al deporte, a los servicios bibliotecarios, al teatro y al cine.

En torno a su situación familiar, cabe señalar que sus padres emigraron de Michoacán al Estado de México cuando "A" era pequeña. Su padre, nacido en tal estado, cuenta con 46 años, y funge como el principal soporte económico de la familia, aportando, aproximadamente, 3 salarios mínimos al mes, desempeñándose como topógrafo. Solamente concluyó los estudios primarios. "A" reconoce que las características más agradables de su padre son: "que no le gusta estancarse" y que "nos enseña a tener valores morales". Esta persona ha buscado incrementar su educación de manera no formal. Lo desagradable en él es que es: "muy posesivo, de carácter fuerte". "A" puede llevarse bien con él gracias a que "es accesible y se presta al diálogo".

No obstante, la influencia del padre en los estudios de "A" es escasa, ya que ella indica que solamente provee "los elementos económicos": "en ocasiones pide algo a cambio: buenas calificaciones, no te hostiga, pero exige". Se trata más exactamente de una transacción "comercial" que de apoyo afectivo para un hijo estudiante. Debe recordarse que en numerosas familias de escasos recursos económicos, el brindar el soporte material a los vástagos es una forma de mostrar la preocupación y la responsabilidad, con la cual los padres esperan que los hijos respondan a sus esfuerzos a través de altas notas escolares.

La madre de "A" cuenta con 46 años de edad, es ama de casa; no realiza ninguna aportación económica al hogar. Solamente concluyó los tres primeros grados de la educación primaria. Sin embargo, su apoyo moral ha sido más decisivo que el del padre, ya que "A" señala que "está pendiente de mí, es comunicativa". La identifica

como una persona "responsable de sus quehaceres, comprensiva, agradable". Sin embargo, también se caracteriza por ser enojona: "con algo puede comenzar a decir y sacar cosas que no vienen al caso, pero se enoja". A pesar de ello, "A" reconoce que su influencia sobre su trayectoria académica ha sido valiosa, ya que: "es quien está al pendiente de mi, me exige con recato, por lo que tienes que estar muy activa, me ha dado los cuidados". De esta forma, el padre ha proporcionado el sustento material; la madre, los cuidados y el apoyo moral, y de los hijos se ha esperado que cumplan con su tarea única: el estudio. Ello no debe haber sido fácil en una familia numerosa (7 hijos).

La hermana mayor de "A" tiene 24 años. Está casada; se desempeña como secretaria, y no habita en la misma vivienda que "A". Pudo concluir el bachillerato y una carrera técnica. Esta persona no vivía con "A", sino con unos tíos, y por ello no hubo una convivencia significativa entre ella y "A", quien señala que es una persona persistente: "cuando dice algo, lo cumple". Dos características de esta hermana mayor, que a "A" le parecen agradables, son en realidad triviales: "tiene buenos gustos al vestir y cocinar". Pero reconoce que es rencorosa, y que "miente" sobre sus sentimientos. "A" indica que ha sido una influencia muy pobre para ella.

De este modo, ni los padres ni la hermana mayor de "A" le han provisto de prototipos viables de ser sintetizados en su propia identidad. El prototipo más fuerte parece estar representado por otra hermana, la cual cuenta con 23 años, y es estudiante en la Escuela Superior de Contaduría y Administración del IPN. Combina su actividad académica con el desempeño de un trabajo remunerado como auxiliar contable. Sí aporta recursos económicos al hogar, pero no lo hace con regularidad. "A" la caracteriza como alguien que "sabe lo que quiere en la vida"; es respetuosa, aunque llega a ser "enojona". A pesar de ello, "A" indica que ha sido una fuerte influencia en su propia trayectoria académica: "mucho, es mi mano derecha para lo que necesite, hablando a nivel económico y moral".

"A" tiene un hermano de 15 años, estudiante en un CECyT. Lo califica como "sano, respetuoso y limpio", pero "flojo". Otro de sus hermanos, de diez años, es estudiante de primaria. "A" lo describe como "inteligente y creativo, pero rebelde y enojón". El hermano menor cuenta con 7 años, cursa el 3er grado de primaria. A ninguno de ellos "A" le reconoce influencia significativa sobre sus estudios, ya que es ella quien les presta apoyo para los suyos. La convivencia con ellos no presenta mayores problemas. Debió a que "A" asiste al colegio en un horario de 7 a 13 horas; ejerce una labor remunerada de 16 a 19 horas, y el tiempo restante lo dedica a sus propias tareas como estudiante, solamente los fines de semana está en mayor contacto con su familia.

"A" es una joven esbelta, de cabello largo, con vestimentas sencillas y femeninas, conservadoras. Ofrece un aspecto pulcro y cuidado. No utiliza maquillaje. Su expresión facial es tranquila. Es amable y no hace exclusiones: cuenta con amigos tanto de alto como de bajo rendimiento académico. Si algún compañero le requiere ayuda o una explicación para aclarar algún concepto, "A" no tiene reparos en brindarlos.

La autodescripción de "A" ofrece múltiples elementos que la revelan como una persona sólidamente centrada en sus objetivos y logros, de carácter académico, principalmente. Contando con tantos hermanos, y en un entorno económico poco favorable, es notorio que ella ha buscado formar su identidad con muchos esfuerzos. Refiere: "me gusta venir al Colegio, ya que aprendes cosas que obviamente en ningún

lado vas a aprender, te da la libertad y tú eliges si la actúas correctamente o sólo te inclinas por estar con tus amigos. Considero que el mundo, o la mayoría de las personas que a futuro se desenvuelven más que otras es por su empeño, a mí realmente no me gustaría ver truncado mi futuro, ni el de mi familia por no estudiar, y mucho menos conformarme con ver el triunfo de otros". Manifiesta que si sus padres no están en condiciones de proveerle el apoyo material para cumplir con sus objetivos académicos, "yo trabajaré para tener un soporte y que me pueda pagar mis estudios". Esto claramente habla de una "self-made identity", empleando el concepto de Erikson.

El autorretrato sobre cómo desearía ser la muestra portando un atuendo de médico, en el centro de la representación, con la capacidad de hablar varios idiomas. Alrededor de ella ubicó diferentes objetivos que planea ir alcanzando a lo largo de su vida: la Facultad de Medicina de la UNAM; la realización de una autopsia en el Servicio Médico Forense (rama a la que desea dedicarse); diversos viajes al interior de la república y el extranjero (París, Egipto, Australia); una casa, un auto, su pareja y ella jugando con dos hijos. El último cuadro presenta su lápida, con el señalamiento de que ella yace feliz allí, tras haber tenido una vida plena de realizaciones.

Su narración verbal abunda en la descripción de estos objetivos: desea hacer un doctorado, escribir un libro, aprender más idiomas. Deja lugar para "disfrutar un poco lo que he trabajado, viajar, comprarme una casa". Está perfectamente consciente de que su situación económica resulta un obstáculo. Sus planes reflejan un aspecto dubitativo al hablar de sus metas en cuanto a la formación de una familia propia, lo que transluce su reconocimiento de que su dedicación al estudio y a su profesión pueden imponer restricciones a sus relaciones: "Si me llego a casar (espero dejar un lapso después de mi especialidad), disfrutar un poco con mi pareja".

En ningún momento de las pruebas y las entrevistas hubo recriminaciones por parte de "A" hacia el hecho de que sus padres procrearan a siete hijos en una situación económica desfavorable, y que ello trajera consigo carencias palpables. Sin embargo, esto sí reviste una importancia considerable para el sujeto, pero ello se suaviza al asumir su papel como la responsable de introducir mejoras: para poder alcanzar sus metas "considero que para llegar aquí va a ver cosas inimaginables de problemas, sufrimiento, y si te cuesta tanto trabajo no casarte luego luego, tener un hijo que no te permita hacer todo lo que quieras, para brindarle todo todo lo que en un momento tú hubieras querido hacer o tener, y que tus padres no te lo dieron".

Es altamente probable que "A" consiga llegar a los objetivos que se ha planteado, por lo menos parcialmente, ya que sus valores personales así lo denotan. Su valor más fuerte es *Metas*, lo cual alude a que todo su trabajo y persistencia están firmemente centrados en mantenerse en el camino elegido por ella, como la vía a seguir para alcanzar los resultados que se ha fijado. Tiene una muy sólida motivación hacia el logro, como lo refuerza el hecho de que su segundo valor más fuerte sea *Decisión*. Esto es muy notorio, ya que en el CCH no existen elementos de autoridad que ejerzan un poder coercitivo sobre los alumnos para que éstos asistan a clases o cumplan con sus tareas: tal como señala "A" es cada individuo quien elige hacerlo o no. Para ella, esta libertad casi irrestricta fue el medio correcto para cultivar su poder de decidir sobre su presente y su futuro, y para manifestar, a través de sus acciones, su seguridad de opiniones y convicciones.

Su tercer valor personal más fuerte resulta totalmente coherente con todo esto: *Resultados*. A pesar de que está conciente de que continuará enfrentando problemas de considerable magnitud (ella misma lo asevera: "cosas inimaginables de problemas y

sufrimiento”), no está dispuesta a cejar en su empeño. Hasta ahora ha enfrentado ya obstáculos de tipo económico, y de autodefinirse en una familia con tantos integrantes. Sin embargo, ella está dispuesta a encarar los retos. Está conciente de las recompensas que se alcanzan a través de un buen desempeño. Asume su propia responsabilidad. Cuenta con el modelo de su hermana, que estudia y trabaja, y en la experiencia de ella comprueba que es posible cumplir con las metas establecidas.

“A” registra un nivel normal de “*Orden y Método*”, lo cual indica que cuenta con un sistema y una estructura correctos en sus actividades, pero que éstos no son rígidos, sino flexibles y que se son susceptibles de adaptarse a cada caso en cuestión, para alcanzar los mejores resultados posibles.

Sus valores personales más débiles son la *Practicidad* y la *Variedad*. Esto se explica porque, habiendo definido con tal exactitud sus objetivos, no desea “desperdiciar” sus esfuerzos en actividades que la desvían de ellos, ni arriesgarse en campos donde puedan ponerse en riesgo sus planes. La abundancia material ha sido inexistente en su vida, y no la busca *per se*, sino como un resultado colateral al logro de sus objetivos académicos, profesionales y personales.

En cuanto a sus valores interpersonales, el más fuerte de ellos es la *Independencia*. Esto indica que “A”, nuevamente, expresa su propia responsabilidad y su capacidad de elegir, aún cuando las condiciones externas pudieran ser adversas. Para ella, éstas no son determinantes absolutos, y prefiere guiarse según sus propias opiniones y convicciones. Ha conseguido ganarse por sí misma el derecho a hacer lo que desea. Su segundo valor más fuerte es el *Liderazgo*. En el caso de “A”, éste está referido más a ser “líder de su propia vida”, pues ha logrado coordinar sus esfuerzos para paulatinamente ir consiguiendo sus objetivos. Sin embargo, no se descarta que en futuro, al ir acrecentando sus conocimientos y afianzándose en su profesión, pueda desempeñar un puesto en el que pueda trabajar con subordinados, dada la clara tendencia hacia el logro que muestra.

El tercer valor más fuerte es la *Conformidad*. Se refiere a que “A” acepta las normas sociales establecidas. Está dispuesta a plegarse a un camino ya probado como seguro para el logro de un mayor bienestar económico y social: el estudio. Ello no implica que sea conformista, sino que apuesta al único medio realista y “legal” que puede poner en marcha para desplegar sus potencialidades y para mejorar su situación material, si bien esto último está supeditado a sus prioridades profesionales.

La *Benevolencia* registra en ella un nivel normal, indicando que disfruta el poder hacer algo por los demás, ser generosa y compartir. Esto queda manifiesto en el hecho de que el 20% de sus pequeños ingresos están destinados a hacer una aportación para la manutención de la familia; así como en las evidencias de que no niega su ayuda a sus hermanos ni a sus discípulos. La profesión que ha elegido (la medicina) es una clara muestra de benevolencia y generosidad, si bien no ha decidido aún a qué especialidad dedicarse. Llama la atención que se haya centrado en los dos “extremos de la vida”: la ginecología o la medicina forense.

Sus valores interpersonales más débiles permiten conformar un perfil valoral muy congruente: con un nivel muy bajo de *Reconocimiento* y de *Estímulo* se confirma, una vez más, que esta estudiante no precisa de apoyo externo, y que su locus de control es interno. Su mayor elemento de soporte es ella misma, si bien tiene la certeza de que su hermana y su madre pueden proporcionárselo (y de hecho, lo hacen) en cualquier momento.

El Test de Tolerancia a la Frustración refrenda estos resultados, exponiendo a "A" como una persona que tiene la convicción de que todo tiene solución ("menos la muerte") y de que si los individuos se esfuerzan, algo bueno debe ocurrir. Se enfatiza la prioridad de buscar oportunidades alternas ante las situaciones frustrantes o de obstáculo. Hay una invitación a no lamentarse por lo que ha ocurrido, sino en concentrarse en lo que puede ser hecho para mejorar. La persistencia y la motivación hacia el logro son dos constantes, así como la asertividad. Sin embargo, ésta ocasionalmente cae ligeramente en agresividad; aunque impera un sentido muy alto de justicia. Se confirma una y otra vez su independencia y la consigna de no darse por vencido sin volver a intentar. Hay un control emocional muy patente.

Todo esto permite afirmar que el alto rendimiento académico de "A" no es resultado de un nivel de inteligencia racional alto (ya que el que ella alcanza se ubica dentro del promedio), sino a sus valores expresados a través de acciones. "A" es sumamente responsable de sus decisiones y actos, pero no se ha convertido en una "moralista" ni segrega a quienes no se ciñan a este criterio. Está conciente de que para lograr sus altísimos objetivos encontrará multiplicidad de problemas, pero mantiene firmes convicciones para superarlos.

CONCLUSIÓN, PRONÓSTICO Y RECOMENDACIONES

Predomina en "A" un gran confianza en sí misma, libertad, decisión, metas y objetivos muy específicos, y actividades y guía ética bien aplicados al alcance de éstos.

Con base en esto, se puede concluir que este sujeto ha logrado sintetizar exitosamente sus cuatro primeras etapas de desarrollo, y que en la actualidad cuenta con un prototipo positivo (su hermana) que está integrando de manera satisfactoria en su propia identidad. Otros prototipos deseables están representados por la gente que ha conseguido "triunfar" o destacar basándose en su propio esfuerzo.

De la etapa I, pudo consolidar la *Confianza*. A pesar de la situación económica adversa en que se ha desarrollado, "A" sabe que sus padres son proveedores de lo material, así como de lo afectivo. En la actualidad, "A" se ha convertido parcialmente en su propio sustento y ha logrado desarrollar la confianza en la mismidad y continuidad de sí misma como un sujeto aportante para su propio desarrollo. Adicionalmente, puede apoyarse en su hermana mayor, a quien denomina como "mi brazo derecho en lo económico y en lo moral".

Del estadio II ha logrado consolidar y hacer activa su *Autonomía*, expresando su libre albedrío, con autocontrol y en ausencia de un control parental excesivo, lo cual agradece. De la etapa III continúa contando con *Iniciativa*, puesto que es un individuo que toma sus propias decisiones y dirige efectivamente sus acciones a la consecución de metas. También conserva el sentimiento alcanzado en la etapa IV, la *Laboriosidad*, ya que se sabe capaz de producir resultados académicos notables, aún más loables por haberse desarrollado en un medio con múltiples obstáculos, no sólo de orden material sino por tener que compartir la atención de sus padres con otros 6 hermanos. "A" se reconoce con la capacidad de aplicar esta firmeza de decisiones y esta automotivación en todos los campos de su vida. Es una persona que no precisa de vigilancia externa para cumplir con sus deberes; por el contrario, es activa y propicia sus propios aprendizajes y avances.

"A" se encuentra ahora en el estadio V, de la adolescencia. Se puede apreciar que está efectuando un correcto proceso de síntesis de identidad, logrando conectar con continuidad y coherencia sus objetivos pasados con los futuros; integrando los logros pasados con sus expectativas; actuando de acuerdo a una guía ética que une su infancia con lo que será su adultez. No obstante, su autoestima está centrada en el área académica y profesional, a la cual dedica la mayor parte del tiempo. "A" es conciente de ello y reconoce que esto le puede acarrear problemas para entablar una relación de pareja o formar su propia familia.

"A" muestra una muy alta tolerancia a la frustración y una fuerte responsabilidad por su propia existencia. Ha fijado standards de ejecución altos y objetivos igualmente elevados. Sin embargo, a pesar de que no exige lo mismo en otras personas, puede suceder que si lo haga en el caso de aquellos a quienes elija para compartir su vida. Esto podría llegar a dificultar la etapa VI del desarrollo, donde no pueda propiciarse correctamente la *Intimidad*. Debido a la gran cantidad de tiempo y esfuerzo que dedica a estudiar, y a que sabe que tendrá que realizar un trabajo remunerado para poder costear sus planes académicos, el aspecto social será relegado a un plano secundario. Ello podría repercutir en acercarla más al *Aislamiento*.

De acuerdo con sus planes, el establecimiento de una relación de pareja se ha dejado para un futuro relativamente lejano, cuando concluya su especialidad, esto es, de 8 a 10 años a partir del momento en que así lo expresa. Si no es capaz de establecer relaciones amistosas y amorosas enriquecedoras en ese tiempo, pueden suscitarse consecuencias desfavorables para su desarrollo: si ve el cultivo de este tipo de relaciones como amenazante para sus propios fines, "A" podría llegar a rechazarlas o hasta a suprimirlas. Una prioridad es entonces que "A" aprenda a propiciar un equilibrio entre sus actividades y sus interacciones personales, de modo que ambas esferas se enriquezcan. En caso contrario, una de ellas estará creciendo a expensas de la otra, dejando a "A" insatisfecha.

Por lo tanto, lo más recomendable en este caso sería que "A" redefiniera su plan de vida, reflexionando seriamente sobre el papel que los aspectos sociales, afectivos y familiares juegan en esa totalidad, de modo que encuentre un balance que le permita conjugar armónicamente sus objetivos de carácter académico y profesional, con la adopción de roles que superen el área del estudio y del trabajo. "A" debe poder reconceptuarse como amiga, como pareja, y dado que así lo desea, como madre. También debe propiciarse un equilibrio entre lo que ella otorga y lo que otras personas pueden aportarle. Ella está habituada a trabajar por sí misma, y a apoyar económicamente y en sus estudios a varios hermanos menores. Cuando manifiesta que tendrá que trabajar mucho para poder darle a sus hijos lo que ella no pudo tener, está ignorando que su pareja también habrá de hacer aportaciones importantes, tanto monetarias como de cuidado y atención.

En conclusión, el área vital que "A" necesita reforzar es la social, para descargar un poco su responsabilidad extrema, y para que aprenda a conjugar sus esfuerzos con los de otras personas, con el fin de construir objetivos comunes y mutuamente enriquecedores.

B) SUJETOS DE BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO**a) Segundo semestre****Sujeto 4: Gokú****Ficha de Identidad****Pseudónimo (autoelegido):** Gokú**Sexo:** Masculino**Edad:** 16 años, 2 meses**Fecha de nacimiento:** 16 de agosto, 1985**Lugar de nacimiento:** México, D. F.**Orden en la familia:** Tercero de tres hijos**Promedio final en la secundaria:** 8.3**Semestre en curso en el CCH:** 2º**Promedio actual:** 7**Ocupación:** Estudiante de tiempo completo**Trabajo remunerado:** No**Domicilio:** Col. Guerrero, México, D. F.**Vive con:**

- Padre (50 años, primaria concluida, comerciante ambulante y carpintero)
- Madre (50 años, carrera técnica en comercio, ama de casa)
- Hermana (25 años, estudiante de universidad)

Ingresos familiares aproximados: 5 salarios mínimos mensuales**TESIS CON
FALLA DE CALIFICACIÓN**

RESULTADOS**INTELIGENCIA**

Test de Dominós.
Puntaje alcanzado: 29 puntos.
Percentil: 50
Término medio.

VALORES PERSONALES

Valor	Puntaje alcanzado	Rango
Metas	23	Superior
Practicidad	17	Superior
Orden y Método	17	Ligeramente superior
Decisión	14	Ligeramente inferior
Resultados	8	Muy inferior
Variedad	1	Muy inferior

VALORES INTERPERSONALES

Valor	Puntaje alcanzado	Rango
Conformidad	23	Superior
Independencia	23	Superior
Liderazgo	13	Medio
Reconocimiento	7	Inferior
Benevolencia	12	Muy inferior
Estímulo	12	Muy inferior

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN

Num. de reactivo	O-D Predominio del obstáculo	E-D Ego-defensiva	N-P Persistencia de la necesidad
1			m
2			i
3			e
4	M'		
5			i (sin culpa)
6		E	
7		E	
8	M'		
9			e
10		E	
11	M'		
12	M'		
13		E	
14		E	
15	M		
16		E	
17	M		
18			e
19		I	
20			i (sin culpa)
21		E	
22			m
23			e
24			m

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN
(Items adicionales)

VIII. Reactivo	O-D Predominio del Obstáculo	E-D Ego-defensiva	N-P Persistencia de La necesidad
a			e
b			m
c			i (sin culpa)
d			i
e		I	
f		I	
g			i (sin culpa)
h		I	
i			i (sin culpa)
j	M		

**TESIS CON
FALLA DE CALIFICACIÓN**

ESTUDIO DE CASO

Se presenta un sujeto de sexo masculino, de 16 años, 2 meses al momento de la aplicación de las pruebas, al cual se le denominará "G" (por *Gokú*, el pseudónimo elegido por él mismo) de aquí en adelante. "G" presenta un aspecto físico cuidado y limpio, corte de pelo a la moda, así como también sus vestimentas, que son las características de los adolescentes en el momento de este estudio.

"G" manifiesta vivir en el norte de la Ciudad de México, en un departamento propiedad de su familia, que cuenta con todos los servicios. Refiere que allí habitan 3 personas de sexo masculino: su padre, un hermano y él. Omite mencionar a su madre, aunque más tarde asevera que ella sí vive con la familia.

Dentro de este departamento "G" no cuenta con un lugar propio para estudiar o realizar sus tareas escolares, utilizando para ello la mesa del comedor. Dedicar de 1 a 2 horas diarias a sus tareas, apuntando que trata de cumplirlas lo más tempranamente posible, pues de lo contrario "me da flojera". De este modo parece indicar que busca cumplir con el requisito rápidamente, librarse de él pronto, y dedicarse a otras cosas. Aclara que mientras elabora sus tareas prefiere escuchar el radio con volumen bajo, constituyendo esto un distractor, y una forma de aligerar una actividad que necesita ser acompañada por algo más agradable para ser ejecutada. No menciona que siga un sistema de estudio determinado.

Su familia está integrada por sus padres y 2 hermanos, ambos de sexo masculino, mayores que él. El padre cuenta con 50 años de edad. Tiene un nivel bajo de escolaridad, ya que sólo concluyó la primaria. Es comerciante ambulante y también se dedica a realizar trabajos de carpintería. Sus ingresos son bajos, según "G", siendo él el principal sostén económico de la familia. Entre las características que a "G" le agradan de él, se menciona que es "trabajador, tranquilo, alegre, amigüero, buena onda" y que cuando "G" tiene problemas, escucha. El padre se comporta de tal manera cuando no ha bebido, ya que "G" alude a que es alcohólico y que "cambia mucho su manera de ser". Las características desagradables son: desordenado, intolerante, impositivo. "G" indica que se lleva bien con él, pues conviven mucho. "G" apunta que su padre ha influido "mucho, mucho, mucho" en su trayectoria académica, ya que a pesar de su alcoholismo ordenaba a sus hijos que cumplieran con sus tareas, y cuando éstos no deseaban realizarlas, los obligaba. El apoyo económico para proseguir estudiando nunca les fue negado.

La madre de "G" también cuenta con 50 años de edad. Estudió una "carrera corta" de Comercio tras haber concluido la primaria. Es ama de casa, sin embargo, debido a que "G" menciona que sí cuenta con ingresos económicos (más bajos que los del padre) y que sí colabora con el sostén de la casa, se presume que debe desarrollar alguna actividad económica informal.

"G" encuentra como agradables las siguientes características de su madre: trabajadora, ayuda a los demás aunque no se lo agradezcan, que escucha y que es "buena onda". Lo desagradable es que sea enojona. Según "G", su madre ha influido mucho en su trayectoria académica porque "de chiquito me ayudaba a lo que no le entendía, las sumas, restas, y que me motivaba".

El hermano mayor de "G" cuenta con 25 años de edad, actualmente cursa una licenciatura, aunque no especifica cuál. No hace aportaciones económicas, pero en el pasado, al contar con un empleo, sí participaba en la manutención familiar. A "G" le

agrada que sea tranquilo, accesible, callado, estudioso y "buena onda". Lo que le desagrada es "que a veces cree que se las sabe de todas, todas". Reconoce que ha influido mucho en su trayectoria académica porque es él a quien recurre cuando sus padres ya no pueden ayudarle en sus trabajos escolares.

El segundo hermano de "G" no habita con la familia. Tiene 22 años, está casado y sí contribuye a la manutención de la familia. Alcanzó una escolaridad de bachillerato. Es empleado de una compañía de telefonía celular. De él le agrada "que es muy amiguelo, que conoce a mucha gente [...] que es muy trabajador, te ayuda si lo necesitas". No obstante, entre las características desagradables están: "es muy lacra y peleonero y metiche como los del CEU, que se meten donde no los llaman". Reconoce "G" que este hermano ha influido mucho en sus estudios, porque en su familia todos se ayudan y él lo hacía cuando "G" asistía a la primaria.

La familia de "G" provee entonces tres modelos masculinos: el del padre, con baja escolaridad, alcohólico, amiguelo, alegre, que parece haber sostenido los estudios de los hijos aplicando cierto grado de coerción y apoyándolos económicamente. El hermano mayor, universitario, tranquilo, estudioso y reservado, aunque pretencioso, y sin ingresos económicos, y por lo tanto, dependiente de la familia. En contraste, el segundo hermano, que sólo concluyó el bachillerato, que es "amiguelo", "peleonero", "lacra" y entrometido. Los datos aportados por las pruebas aplicadas permiten afirmar que en este momento "G" se encuentra en conflicto tratando de sintetizar estos tres prototipos, con los roles que él mismo ha jugado en otras etapas de su desarrollo y los que son valiosos para él y para las personas que le resultan significativas (expectativas ajenas). Ello ocurre en un marco de libertad tan amplio que "G" no ha podido manejarlo adecuadamente.

"G" cuenta con una historia académica en la que resalta que durante la primaria y la secundaria alcanzó un buen o excelente rendimiento. Logró un promedio de 9.6 en la primaria, nunca habiendo reprobado materia alguna, sino por el contrario, incluso llegó a formar parte de la escolta. La comunicación en la resolución de problemas parece no haber estado demasiado presente, ya que cuando presentó dificultades académicas, sus padres recurrían a hablar no con él, sino con sus profesores o a regañar a "G", es decir, recurrían a medidas un tanto coercitivas, o que por lo menos no demostraban que "G" fuera merecedor de confianza.

Durante la secundaria el sujeto tampoco reprobó materias; aunque su promedio descendió. Menciona que alguna vez figuró en el Cuadro de Honor. Las asignaturas que prefería estaban relacionadas con aspectos prácticos: Taller "por las cosas o trabajos que hacíamos", Química: "por los experimentos"; Biología: "por las prácticas". Historia le agradaba por la materia y porque le gustaba la maestra. En este periodo, al encontrar obstáculos académicos, trataba de superarlos "estudiando mucho". Los padres lo apoyaban diciéndole que "se apurara". Tanto en la primaria como en la secundaria, "G" relaciona los problemas más graves que encaró con lo concerniente a su salud: en la primera, haber contraído varicela; en la segunda, haberse tenido que someter a una operación de apéndice.

"G" sólo presentó una vez el examen de concurso a la Educación Media, habiendo sido aceptado en la escuela de su primera elección. Mientras otros estudiantes señalan como desagradables las instalaciones del CCH Vallejo, "G" las encuentra a su gusto. Otras cuestiones que le agradan del plantel son "la forma nueva de estudiar, con más libertad, las nuevas cosas que nos enseñan, las chavas". Lo que no le gusta son los porros y la actuación del CEU, pues "nada les parece". Hasta el

momento de concluir el primer semestre, "G" contaba con dos materias reprobadas.: Matemáticas e Inglés; un promedio de 7, y reportes sobre problemas de disciplina en el aula, provenientes de distintos maestros (gran impuntualidad, intentar jugar baraja durante las clases, distraer continuamente a sus compañeros, etc.).

"G" reconoce que las causas de reprobación están vinculadas con su falta de estudio, con que abusó de la libertad y su impuntualidad. No ha comunicado a sus padres sobre las dos materias reprobadas que ha acumulado, y planea acreditarlas por examen extraordinario. Piensa que el CCH ofrece suficientes oportunidades para aprobar todas las materias, pero que los estudiantes no las aprovechan al 100%.

La concepción de "maestro", "alumno" y "escuela" de "G" se aleja de la seriedad con que los alumnos de alto rendimiento los relacionan. Por ejemplo, el maestro excelente es aquel que sea comprensivo, tolerante, "aliviado", que realice un trabajo "con carisma" y ameno, "claro que enseñando bien". Los profesores del CCH tienen "un poco" de esas características, pero según "G", no es fácil hallar maestros así. El alumno excelente, por otra parte, debe ser "buena onda", "cumplido y que trabaje bien". "G" dice ser "más o menos [así], sólo que soy flojo". Es decir, de la definición por él dada, "G" sólo reúne el ser "buena onda".

En lo que toca a los servicios y actividades que el CCH Vallejo ofrece, "G" participa en Acondicionamiento Físico. Sus sugerencias sobre qué otras actividades deberían ofrecerse se parecen más a las propias de un centro deportivo o de recreación: "una alberca, un gimnasio, una pista de correr, más computadoras, un lugar donde comer". Es decir, a "G" no le interesaría que el CCH brindara una oferta más amplia en lo referente a lo académico, lo artístico, lo psicopedagógico ni lo informativo, sino que destacan enfáticamente las actividades deportivas.

Respecto a sus valores personales, "G" muestra muy claramente un conflicto entre la libertad casi irrestricta y lo que sabe son sus deberes. Su valor más alto se refiere a las *Metas*. Parece tener en alta estima el hecho de contar con metas claras y definidas. Para él resulta importante enfocarse en los problemas y reconoce que es esencial delimitar los objetivos y dirigirse con precisión y esforzadamente hacia ellos. No obstante, aunque sabe que así tendría que hacerlo (ya ha procedido así anteriormente tanto en la primaria como en la secundaria, con buenos resultados), no le dedica una atención que se refleje en resultados reales. En medio de toda la "libertad" que el CCH ofrece, "G" reconoce que, por ser una institución académica, éstos tendrían que ser los objetivos que den sentido a esa libertad, sin embargo, no ha logrado sintetizarlos exitosamente.

Esto último se corrobora con su valor más débil, que se ubica en un nivel muy bajo y que se refiere a los *Resultados*: ello indica que a "G" no le agrada afrontar problemas difíciles ni desempeñar trabajos laboriosos o complicados, no le interesa involucrarse en tareas importantes, con metas a alcanzar un alto nivel de ejecución. No le atrae mucho la superación constante, ni esforzarse en trabajos excelentes. Tampoco le interesan los retos o tomar la iniciativa. Las tareas en las que el esfuerzo es recompensado no atraen su atención.

Continuando en este rubro, dos valores más apoyan lo anterior. En un nivel superior se encuentra la *Practicidad*, indicando esto que pone énfasis en las metas materialistas y que le agrada el dinero y hacerse de propiedades o pertenencias (esto también es constatado fuertemente por su dibujo y su descripción de cómo es "G", reconociendo que es materialista, y dibujándose rodeado de posesiones varias). Le

agrada lo práctico, lo útil a corto plazo, los resultados rápidos y lo económicamente ventajoso. El valor de *Decisión*, ligeramente inferior, indica que no cuenta con convicciones demasiado fuertes o firmes; no toma decisiones muy fácilmente y al llegar a una elección no se mantiene consistentemente en ella. No tiene en alto valor sus propias opiniones ni su capacidad para pensar por sí mismo. De nuevo, en el Test "¿Cómo soy? ¿Cómo me gustaría ser?" hay elementos que refuerzan esto: "me gustaría ser más serio y responsable en mis asuntos académicos para ser un mejor estudiante [...] [Me gustaría] dejar de ser tan materialista, por ejemplo, dejar de comprarme mucha ropa y gastarme dinero en diversión y cosas que no me sirven, como videojuegos, y ese dinero gastarlo en cosas de provecho".

Un valor con registro promedio es *Orden y Método*, indicando que "G" reconoce que los hábitos de trabajo, la corrección, el orden, lo sistemático, el ceñirse a planes concretos es importante y desearía poder hacerlo. Sin embargo, en la realidad no muestra fuertes indicios de tener intenciones de encaminarse a ello: "me gusta leer y cumplir con lo que tenga que hacer aunque no es muy seguido, en general me considero una persona alegre y divertida, pero a veces me excedo".

El valor *Variedad* aparece débilmente, lo cual habla de que "G" no está demasiado interesado en involucrarse en actividades nuevas o tomar riesgos.

Por lo que respecta a los valores interpersonales, resalta que el más fuerte de ellos sea la *Conformidad*, que se registra sumamente alta. "G" reconoce como valioso el seguir las normas sociales para integrarse con el grupo, aunque no necesariamente las observa. Parece ser que durante su estadía en la primaria y la secundaria el apegarse a las reglas impuestas en tales escuelas le brindó un marco normativo dentro del cual pudo destacar como estudiante. No obstante, en el CCH tales normas se encuentran muy relajadas. A esto se refiere "G" con la "libertad" que en el plantel se encuentra, misma que no ha podido manejar a favor de sus estudios ni de su propia síntesis de identidad.

Justamente el segundo valor más fuerte de este sujeto es la *Independencia*, lo cual se refiere a que "G" desea hacer lo que quiere, ser libre para decidir por sí mismo, y ser capaz de actuar según su propio criterio. Sin embargo, sus deseos están fuertemente relacionados con los deportes y el dibujo, actividades tal vez no consideradas con agrado por sus padres, y que además no están contempladas en el currículum del CCH, por lo que no son "valiosas". De hecho, por ejemplo, el pseudónimo (*Gokú*) que eligió "G" es el hombre de un famosísimo personaje de comics japoneses. Es un individuo de "corazón limpio", valiente, justo, que lucha por la humanidad aunque él mismo no es humano. Nunca fue escolarizado ni muestra conductas sociales aceptables, pero es muy poderoso y libérrimo.

Contrasta que ligeramente alto se halle el valor *Liderazgo*, que tiene que ver con el deseo de ocupar un puesto de poder o autoridad, y debajo de lo normal, se encuentren el *Reconocimiento* y el *Estímulo*. Ello indica que "G" no está demasiado interesado en lograr admiración o reconocimiento, ni precisa de gran apoyo o no responde a él.

El valor más bajo es la *Benevolencia*, lo cual concuerda con su manifiesto materialismo: no le interesa hacer cosas por los demás ni compartirlas con otros; no le atrae ayudar a los poco afortunados o ser generoso.

Por lo que hace a la tolerancia a la frustración, "G" no tiene formas muy efectivas de enfrentar las situaciones frustrantes. Sobresale el que tienda a minimizar las condiciones difíciles o que espere a que sean otros o otras condiciones que el futuro traerá quienes aporten soluciones para los obstáculos. Esto denota nuevamente, la presencia de la conformidad. También adopta actitudes ego-defensivas que oscilan entre dirigir la hostilidad o culpa a otros, hasta agresivamente negar su propia responsabilidad en las situaciones frustrantes. Aun cuando reconoce cierta responsabilidad en determinadas circunstancias, encuentra alguna manera de descargarse de ella. Respecto a lo escolar, es fuerte la presencia de una tendencia a resolverlo todo de la manera más rápida o práctica, aunque no sea la más ética (la *Practicidad*, se ha mencionado ya, es uno de sus valores más altos). Por ejemplo:

ITEM

RESPUESTA DE "G"

Tenemos que dar una exposición excelente para la clase de historia de mañana. ¿Qué podemos hacer?

Hay que exponer muchos objetos visuales, como dibujos o videos y no aburrirlos echando mucho rollo.

Todos dicen que eres el consentido de los profesores y que por eso llevas tan buenas calificaciones.

No es cierto. Te están choreando. Y sí las llevo de ganar, ¿no?

Dicen que tu amigo se robó una copia del examen semestral. Pásamelo, no seas egoísta.

No me lo ha pasado a mí. Cuando lo tenga te lo paso.

Así, "G" se encuentra ante la disyuntiva de imitar el prototipo de su hermano mayor "serio y estudioso", pero que a sus 25 años es aún dependiente económicamente de sus padres, sin importar que su escolaridad sea mucho más alta que la de éstos. También está disponible el prototipo del segundo hermano, que sólo concluyó el bachillerato, pero ha logrado independizarse económicamente e incluso está en posibilidades de contribuir a solventar los gastos de su familia paterna. Es una persona muy sociable, al contrario de su hermano universitario y su padre.

El tercer modelo masculino, provisto por su padre, inclinaría la balanza hacia el segundo hermano, ya que el padre, sin contar con estudios medios o superiores, siendo comerciante ambulante, amigüero, alegre e incluso alcohólico, ha podido hacerse de un departamento y sostener los estudios de sus hijos. Esto parecería indicar que no vale la pena esforzarse en alcanzar un alto grado de estudios, ya que ello no siempre permite una retribución económica. Siendo el materialismo y la practicidad dos características sobresalientes de "G", de nuevo se denota el conflicto entre lo que "le gustaría hacer" y lo que "debería hacer", y lo que está en posibilidades de hacer, según su historia académica.

En el CCH no existen prefectos o equivalentes de orden o autoridad de los que los estudiantes conocen durante la secundaria. Tampoco hay una trabajadora social ante la cual se asienten los reportes por problemas de disciplina, conducta u otros inconvenientes. La escuela permanece abierta por aproximadamente 15 horas al día, y

el estudiante puede ingresar a ella o abandonarla en el transcurso de ese lapso cuantas veces desee. No hay instancias que obliguen al estudiante a llegar a una hora determinada, o a tomar sus clases. Es el profesor de cada materia quien fija el porcentaje de asistencias que el alumno debe cumplir para tener derecho a presentar exámenes (este porcentaje generalmente oscila entre 80 y 90%); y también es él quien decide cuántos minutos de tolerancia habrá para ingresar a la clase. Para muchos jóvenes estas circunstancias representan un contraste demasiado brusco con las que conocieron en la primaria y la secundaria y no son capaces de regular su desempeño académico por sí mismos en ese "mar de libertad".

Reconoce "G" que ha sucedido esto en su caso. Este adolescente, más que sintetizar los opuestos serio/ alegre; responsabilidad/ diversión; está estableciendo escisiones tajantes e irreconciliables entre ambos polos, siendo él conciente de que se está inclinando más hacia uno de ellos, en detrimento de su desempeño académico. Aparentemente no ha advertido que podría llegar a una síntesis equilibrada de ambos, ya que no es necesario llegar a una seriedad total o ultra-responsabilidad para alcanzar un rendimiento escolar satisfactorio.

En sus auto-representaciones de cómo es y cómo le gustaría ser, "G" no ocupa el papel central; éste está reservado a sus pertenencias, las cuales están relacionadas con: el dibujo (un caballete en el que reposa una pintura mostrando a otro héroe de comics -el Hombre Araña-, pincel y paleta); el deporte (balones de football y basketball, él se representa con camiseta y pantalones deportivos cortos); la diversión (sostiene una máquina de videojuegos portátil en su mano, la cual se extiende para mostrar todas sus demás pertenencias; una grabadora, y un letrero que anuncia una fiesta); el poder económico (está vestido con una camiseta deportiva de marca prestigiada; hay un pantalón a la moda, un signo de pesos, y un billete flotando junto al caballete). Su mirada se dirige al observador, y su expresión denota cierta arrogancia o desafío. También aparece un objeto, en la parte baja del dibujo, relacionado con el estudio: un libro cerrado. Se hace nuevamente patente el conflicto en la síntesis de los elementos responsabilidad/ diversión.

En el dibujo de cómo le gustaría ser, vuelven a aparecer el caballete, un balón y la grabadora. Sin embargo, también hay representados artículos relacionados con el estudio: los libros de *El Zarco* y *Navidad en las Montañas* de Altamirano; *La Iliada* de Homero; un cuaderno de Inglés y un bolígrafo; una boleta de calificaciones en la cual ninguna de ellas es menor a 8. Su mirada ya no se dirige al observador, sino hacia abajo y hacia un lado; su rostro presenta una mezcla de modestia, reflexión, seriedad y hasta cierta resignación. Sus antebrazos y manos aparecen detrás de su espalda. Es una imagen prototipo de un niño regañado o que ofrece disculpas, arrepentido. Manifiesta que le gustaría "*ser más inteligente en la escuela*" (parece olvidar que hasta unos meses lo era); mejorar en deportes y dibujo. Igualmente indica que le gustaría ser menos materialista y derrochador. Vuelve a apuntar que querría ser "*más serio y responsable en mis asuntos académicos para ser un mejor estudiante*".

Todo esto permite afirmar que en la etapa del desarrollo en que "G" se encuentra, la adolescencia, se está registrando una crisis de identidad que prácticamente trae al presente elementos residuales de todas las etapas previas. Si bien logró consolidar el estadio I, la Confianza, en este momento "G" cree que puede perder la continuidad de sus proveedores (padres y hermanos) si les hace saber que ha reprobado 2 materias en la escuela, y que su promedio general es bajo. Tampoco se halla presente la certeza en sí mismo como persona digna de confianza y no puede

confiar en su propia mismidad y continuidad. Sabe que no está cumpliendo las expectativas de los demás con respecto a lo que debe ser y hacer.

El estadio II parece no haberse alcanzado adecuadamente, debido a que si bien "G" manifestaba una buena presencia de autonomía, durante la primaria y la secundaria ésta quedaba limitada por un control exterior, ya fuera parental (los regaños, la obligación impuesta de cumplir con los deberes escolares, aun cuando el que emitiera la orden fuera un padre en estado de ebriedad), o escolar. Ahora que no está en riesgo de ser observado por profesores o prefectos, se está permitiendo incidir en actividades desafiantes o desvergonzadas. No ha podido dosificar su libre elección, ni arribar a una síntesis entre restricción y consentimiento; libertad de autoexpresión y supresión. No ha desarrollado un efectivo sentimiento de autocontrol que se conjugue equilibradamente con una autoestima fuerte. Está incurriendo en una sobrecompensación ejerciendo una autonomía desafiante y un tanto cínica. Esto puede acarrear problemas para su emancipación como individuo independiente y que orienta su propio futuro, ya que se halla en la batalla entre lo que desea y lo que debe hacer y lograr.

En la etapa III, ocurre algo similar: se está registrando una revisión sobre la moralidad o lo que es valioso para sí mismo. "G" se halla en conflicto con los roles que puede desempeñar, con los que constituyen las expectativas de los otros, y con los que desearía ejercer. Su iniciativa, gobernada por la conciencia, está en dependencia del resultado de la resolución de ese conflicto en una síntesis o en una contraposición. Todavía no parece haberse hecho consciente de los propósitos que subyacen a las tareas y que pueden activar sus propias capacidades. La imaginación, sobre lo que él será o en qué se convertirá gira alrededor de los deportes, el dibujo, la diversión, la capacidad adquisitiva y los logros académicos figuran en un nivel inferior a éstos, pero están lo suficientemente presentes como para suscitar conflictos.

De la etapa IV se ha perdido un logro que "G" había manifestado durante la primaria y la secundaria: la capacidad de producir cosas y ganar reconocimiento por ello. Tampoco parece hallarse presente el sentimiento de finalidad y la buena disposición para ejercitarse en sus habilidades propias. Si para el niño esto involucraba el privilegiar una actividad productiva por sobre los deseos de juego y los caprichos, al ingresar al CCH "G" está privilegiando esto último sobre lo industrial y lo productivo. Ya no está aplicándose ni dirigiendo su perseverancia a metas académicas. De hecho, en los últimos días que esta investigadora pasó en el CCH, pudo ver a "G" en la explanada del plantel, vendiendo frituras y desatendiendo por completo sus clases.

Debido a las características de los prototipos presentes en su familia, "G", como muchos otros adolescentes en la sociedad mexicana contemporánea (y esto es muy propio del actual marco económico y socio-histórico-cultural), puede haberse percatado de que identificarse positivamente con quienes detentan conocimientos académicos y fijan en ellos sus objetivos, no siempre tendrán retribuciones económicas satisfactorias. A las metas prácticas se puede llegar por caminos que no exijan la perseverancia, traducida en trabajo, responsabilidad, dificultades y retos, sino por medios más relajados o *aliviados* en palabras de "G".

Así, al llegar a la etapa V del desarrollo, "G" manifiesta conflicto éticos, de síntesis de prototipos, de conexión de roles pasados, presentes y futuros; de expectativas propias y ajenas. Está en plena búsqueda de ideas y modelos en los cuales creer y a los cuales imitar. Sin embargo, se inclina más hacia la contraposición de elementos distintos, que a su síntesis. Se halla lejos de arribar al sentimiento de

unidad interior. "G" atraviesa por una confusión de identidad, afrontando el dilema de la elección entre opciones múltiples y las dudas que surgen con respecto a tantas alternativas. "G" precisa de la moratoria que le permita sintetizar valores, prototipos, roles, etc. Por lo tanto, mientras "G" no logre sintetizar una identidad personal, no contará tampoco con una autoestima fuerte.

CONCLUSIÓN, PRONÓSTICO Y RECOMENDACIONES

Puede concluirse que "G" está atravesando por una confusión de identidad, la cual hasta el momento no se está resolviendo adecuadamente ya que este adolescente no está logrando arribar a una síntesis exitosa de elementos diversos, sino por el contrario, parece estar inclinándose por construir más una totalidad que una integridad.

Se ha mencionado que esta crisis de identidad incluso está conmoviendo hasta los logros de los estadios del desarrollo más tempranos, causando incluso que "G" ya no se conciba lo suficientemente "inteligente" como para tener un desempeño académico adecuado, aunque en las etapas anteriores demostró tener las capacidades necesarias para ser un estudiante destacado.

No se puede atribuir su bajo rendimiento escolar a la falta de inteligencia, ya que en el test sobre dicha cualidad alcanza un puntaje normal para su edad (está en el término medio). En su caso, la explicación justamente está relacionada con el problema de confusión de identidad que está enfrentando.

Para el sujeto es altamente recomendable la terapia, ya que al haber perdido la confianza en sí mismo y en sus capacidades puede encontrar difícil la tarea de sintetizar armoniosamente la multiplicidad de elementos éticos, ocupacionales, ideológicos y conductuales que se han presentado hasta este momento.

Sería de suma utilidad integrar a sus padres y a sus hermanos en el proceso terapéutico. Los padres tienen que constituirse como apoyo y no como seres que sancionen negativamente los errores fruto de esta confusión de identidad. Es necesario también ofrecer una concepción más equilibrada de los prototipos que en su familia existen, porque, como ya se ha visto, "G" tiende a escindir lo responsable de lo divertido y lo serio de lo alegre, irreconciliblemente.

Igualmente es indispensable la orientación vocacional, de modo que "G" pueda elegir libre, pero realísimamente, una opción ocupacional. En base a ello, podrá trazarse objetivos y dirigir sus esfuerzos hacia una meta significativa y no impuesta.

Un aspecto que se requiere trabajar es cómo utilizar responsablemente el exceso de libertad, pues hasta el momento parece estar incidiendo más en el libertinaje. Debe encontrarse una forma en que "G" aprenda a sintetizar y no a contraponer sus deseos y sus deberes.

Si "G" no recibe apoyo terapéutico será altamente probable que continúe reprobando materias durante su permanencia en el CCH, con lo cual se dificulta su posterior ingreso a una licenciatura. Tampoco es recomendable que sus valores sigan rigiéndose por lo materialista, por lo más práctico y lo poco ético, ya que las etapas posteriores de su desarrollo dependen en gran grado de que sepa compartir con los demás y conocer tan profundamente a algunas personas como para entablar relaciones de amistad con ellas. De no atender estos problemas, incluso no podrá establecer una

relación de intimidad consigo mismo. Tampoco alcanzará el logro de la generatividad. Llama la atención que no mencione a sus amigos, sino sólo que es alegre y divertido, aludiendo esto sólo a relaciones superficiales.

El servicio de orientación vocacional que se ofrece en el CCH es necesario para "G", pero no es suficiente para asistirlo en su proceso de síntesis de identidad. Requeriría ser canalizado a otra institución que pudiera atender adecuadamente sus necesidades.

b) Cuarto semestre

Sujeto 5: *Umi Ryuzaki*

Ficha de Identidad

Pseudónimo (autoelegido): *Umi Ryuzaki*

Sexo: Femenino

Edad: 17 años, 8 meses

Fecha de nacimiento: 5 de febrero, 1984

Lugar de nacimiento: México, D. F.

Orden en la familia: Segunda de cuatro hijas

Promedio final en la secundaria: 8

Semestre en curso en el CCH: 4º

Promedio actual: 7

Ocupación: Estudiante de tiempo completo

Trabajo remunerado: No

Domicilio: colonia Juventino Rosas, México, D. F.

Vive con:

- Padre (40 años, licenciatura en leyes)
- Madre (40 años, , profesora de primaria)
- Hermana (19 años, estudiante de universidad)
- Hermana gemela (17 años, estudiante en el CCH Vallejo)
- Hermana (8 años, estudiante de primaria)

Ingresos familiares aproximados: no especificados

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

RESULTADOS**INTELIGENCIA**

Test de Dominós.
 Puntaje alcanzado: 40 puntos.
 Percentil: 98
 Superior (es la puntuación más alta posible)

VALORES PERSONALES

Valor	Puntaje alcanzado	Rango
Variedad	18	Muy superior
Decisión	21	Muy superior
Orden y Método	14	Normal
Resultados	13	Muy inferior
Practicidad	9	Muy inferior
Metas	15	Muy inferior

VALORES INTERPERSONALES

Valor	Puntaje alcanzado	Rango
Liderazgo	16	Muy superior
Estímulo	21	Muy superior
Reconocimiento	12	Superior
Benevolencia	17	Inferior
Independencia	12	Inferior
Conformidad	12	Inferior

**TESIS CON
 FALLA DE URGEN**

TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN

Num. de reactivo	O-D Predominio del obstáculo	E-D Ego-defensiva	N-P Persistencia de la necesidad
1	M'		
2			i
3	M'		
4		M	
5			i
6			e
7			e
8		E	
9		E	
10			E
11	M'		
12			e
13	M'		
14	M'		
15		E	
16		E	
17			i
18			e
19			i
20		E	
21			i (sin culpa)
22	E'		
23			i (sin culpa)
24	M'		

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN
(Items adicionales)

IX.	Reactivo	O-D Predominio del Obstáculo	E-D Ego-defensiva	N-P Persistencia de La necesidad
	a	M'		
	b	M'		
	c			I (sin culpa)
	d			I
	e		E	
	f		E	
	g	E'		
	h		E	
	i			I (sin culpa)
	j		E	

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ESTUDIO DE CASO

Se presenta un sujeto de sexo femenino, cuya edad era de 17 años, 8 meses, durante la aplicación de las pruebas. El sujeto eligió el pseudónimo *Umi Ryuzaki*, que es de un personaje de "manga", esto es, de comics japoneses, ya que ella es muy afectada a ellos y muestra talento especial para este tipo de dibujo, perteneciendo a un club que opera dentro del CCH, y que cada tanto presenta exposiciones dentro de la escuela. En adelante, el sujeto será denominado como "UR".

Habita en una casa propiedad de la familia, en la colonia Juventino Rosas, en el Distrito Federal. Vive con sus padres y tres hermanas, siendo ella la segunda y teniendo una gemela que estudia en el mismo semestre, en el CCH Vallejo, aunque en un grupo diferente. Esta hermana cuenta con un promedio de calificaciones más alto que el de "UR".

Manifiesta que estudia dentro de su recámara, la cual describe como un cuarto pequeño, compartido con su hermana. Cuenta con dos camas. Hay una mesa y dos libreros para la realización de sus tareas escolares, a las cuales señala dedicar 3 ó 4 horas al día. Sus estrategias de estudio no parecen conducir a un aprendizaje significativo, sino a una retención temporal de datos, ya que éstas consisten en "memorizar, entender, repetir". Para "UR" un buen maestro debe explicar las cosas "sin tanto rollo" e incluso "echar un poco de relajo"; debe hacer una pausa cuando alguien no entienda. Sin embargo, ella no está tan dispuesta a cumplir con ser una excelente alumna, ya que alguien así, "estudia, hace tareas, cumple con la escuela", reconociendo que "casi no" se ajusta ella misma a tal definición.

"UR" indica que durante la primaria no enfrentó obstáculos o problemas importantes, pues sus padres siempre se han preocupado por ella, la han apoyado. Llama la atención que apunte: "sí no era mi culpa, siempre han buscado el fondo del problema". No habla de responsabilidad o participación, sino de culpabilidad. Sus mayores logros en este período fueron "salir con el banderín y obtener diplomas". Al igual que la primaria, la secundaria a la que asistió fue pública.

Las materias que más le agradan están relacionadas con lo artístico: enfatiza que le "fascina el teatro". Otras materias que le agradan no están vinculadas realmente con los temas que tratan, sino con la calidad de los maestros, los cuales deben ser "buenos" o "excelentes", de acuerdo a la definición anteriormente proporcionada. "UR" menciona que durante la secundaria le disgustó que algunos profesores fueran enojones o regañones, o que la compararan con sus hermanas. La preocupación de los padres por el desempeño escolar de "UR" se ha manifestado a través de la búsqueda de asesores particulares en el caso de las materias más difíciles. Sus mayores logros durante esta etapa fueron: "participar en una pantomima y ganar el concurso de programas escénicos en el día de las madres". El obstáculo más importante fue de índole social, ya que señala que sus "amigos" no la comprendían, no la escuchaban o la apartaban.

Su rendimiento académico ha ido en declive paulatinamente a lo largo de su trayectoria escolar: al concluir la primaria alcanzó un promedio de 9; en la secundaria, 8; y tras haber cursado tres semestres en el CCH, alcanza 7, contando con una materia reprobada: Matemáticas. Con mayúsculas y entre signos de admiración, enfatiza: "¡NO LE ENTIENDO NADA!", y hace alusión a que el maestro es "pésimo y me hace bolas". Para remediar esta situación ha recurrido a tomar otro curso, en el cual le parecen fáciles los temas. De nuevo, el elemento principal para el aprendizaje reside

que los maestros "expliquen bien". Considera que en el CCH existen suficientes alternativas para aprobar las materias.

Para "UR" lo agradable del colegio es que su círculo social se ha ampliado, ha conocido a "excelentes personas" y está en contacto "con bellos paisajes" (se refiere a que el CCH cuenta con múltiples áreas verdes, es un sitio fresco por la cantidad de árboles con que cuenta, hay un cactario, etc.) Lo que menos le gusta es muy trivial (que en la cafetería no tengan donas y que los vendedores sean groseros); aunque en realidad no es esto lo más desagradable, según se percibió en otras pruebas: todo indica que continúa experimentando problemas con sus relaciones personales, de manera parecida a lo que sufrió en la secundaria.

Una de sus maestras refirió que "UR" es una alumna "retraída" durante las clases. Curiosamente, la materia impartida por dicha profesora es una de las que más le gustan a "UR", pues considera que no es aburrida y que se entienden las explicaciones. Esta maestra relató a la investigadora que se hallaba preocupada por la alumna en cuestión, pues en una ocasión la encontró llorando, inclinada sobre su mesa. Al preguntarle qué le sucedía, "UR" se negó a dar una contestación. Su expresión habitual es de seriedad, con un dejo de melancolía, pero se transforma al estar en el club de comics del CCH, donde se muestra alegre, entusiasta y satisfecha de que la gente se interese por su trabajo. "UR" cree que sería deseable que el CCH ofreciera alternativas extracurriculares tales como música, natación, pintura y expresión corporal. Es notoria su inclinación hacia lo artístico.

Con respecto a sus relaciones familiares, "UR" menciona que su padre tiene 40 años, se desempeña como abogado y funge como el principal sostén económico de la familia, aunque desconoce por completo a cuánto ascienden sus ingresos mensuales. "UR" enfatiza que su padre es muy juguetón, cariñoso, "parece un niño", le gustan los deportes. Manifiesta: "lo quiero mucho". Sin embargo, también reconoce que puede ser "muy serio" y abusar de su autoridad: "en las pláticas no te deja participar, ya saben, el "te callas porque soy tu padre"". Cree que es un tanto "cerrado", pero le concede que ha sido una gran influencia para ella, porque "me ha inculcado muchos valores y me ha enseñado a tener carácter".

La madre de "UR" tiene 40 años, es profesora de primaria, y contribuye económicamente a la manutención del hogar. "UR" señala que no sabe qué ingresos percibe. La califica como una persona "inocente, abierta, compasiva y fuerte". Reconoce que es persistente, que "nunca se da por vencida" y que sabe combinar la seriedad con lo cómico. Es comprensiva y apoya a "UR", pero a ella le disgusta que sea "gritona" cuando se enoja. La madre siempre ha ayudado a "UR" en sus estudios.

Cuenta con una hermana de 19 años, estudiante universitaria de tiempo completo. Es un buen ejemplo para "UR", mas reconoce que su "humor es muy cambiante" y que es "gritona" y "mala perdedora" en las discusiones. Apoya a "UR" en sus estudios.

"UR" es la segunda de cuatro hermanas. Su hermana gemela también es integrante del club de comics. Es a ella a quien "UR" le confía todos sus asuntos, quien mejor la escucha y quien más le ayuda a estudiar. De ella le desagrada "su modestia", que no quiera ser perfecta, y que "nunca se siente bien consigo misma". Esta última característica es perfectamente aplicable a "UR", ya que en otras pruebas fue patente su falta de autoaceptación, y lo débil de su autoestima.

Su última hermana cuenta con 8 años, asiste a la primaria. Lo que más le gusta de ella es que "es muy pura". "UR" disfruta "enseñarle cosas", lo cual se convierte en un aliciente para incrementar sus propios conocimientos. No le agrada que sea caprichosa y mimada. Ello es comprensible, ya que es 9 años menor que las gemelas, y 11 que la hermana mayor, por lo que debe haber recibido muchos mimos por parte de toda la familia.

En conclusión, el ambiente familiar de "UR" parece brindar suficiente apoyo para el estudio. Las relaciones familiares no acusan problemas mayores. Sin embargo, existen puntos que "UR" no ha tocado con sus padres, pero que requerirían un apoyo decidido por parte de ellos: se trata de sus problemas en las relaciones interpersonales, en los que queda patente la falta de autoaceptación de "UR" y su débil autoestima.

Si bien "UR" reconoce que su padre le ha inculcado "muchos valores", en la realidad éstos no están demasiado orientados hacia el logro. Su valor personal más fuerte es la *Variación*, lo cual hace alusión a que "UR" gusta de emprender diversas actividades; como ya se ha visto, sus preferidas son de carácter artístico. No le atrae la rutina y disfruta tener experiencias diferentes a las de la mayoría de la gente.

Su segundo valor más fuerte es la *Decisión*, que se manifiesta a través de elecciones propias y convencidas sobre las actividades y tareas que prefiere realizar. No le gusta dar rodeos y prefiere ir directamente al punto medular de las cosas. Se mantiene en sus opiniones y disfruta trabajar en donde ella es parte esencial, desplegando sus capacidades (en este caso, como dibujante de comics).

En cuanto a *Orden y Método*, este valor registra un grado normal, promedio, involucrando que "UR" no cuenta con métodos demasiado estructurados de estudio o de trabajo. No es demasiado organizada ni sistemática, lo cual es lamentable, porque cuenta con una inteligencia racional altísima, pero ésta no está canalizada adecuadamente, o tal vez está bloqueada por sus problemas de falta de síntesis de identidad.

Sus restantes valores personales están muy por debajo del promedio: en torno a *Resultados*, puede decirse que UR no está interesada en afrontar problemas difíciles, de hecho, tiende a depositar la responsabilidad en otra persona o a minimizar los obstáculos; no le gusta enfrentarse a los retos, ni tiene la iniciativa necesaria para proponer soluciones. No es persistente. En lo que se refiere a la *Practicidad*, "UR" se revela como una persona poco preocupada por lo material, no interesada en sacarle demasiado provecho a sus habilidades; no parece encontrar utilidad ni ventajas fácilmente, y no persigue objetivos a largo plazo. En efecto, su valor más débil es *Metas*, ya que no cuenta con definición en sus propósitos, ni sabe dirigir sus esfuerzos hacia el logro. Le falta especificidad y orientación para alcanzar lo que se propone. Toda su atención parece estar enfocada en que otros la acepten, pero ello no puede ser así, porque se ha autoconceptuado como "fea" y desagradable.

Sus valores interpersonales revelan el cómo es "UR", pero igualmente el como querría llegar a ser: su valor más alto es el *Liderazgo*, que se refiere a ejercer alguna autoridad en un grupo de personas, detentar algún puesto de poder que decida el rumbo y los objetivos comunes. Sin embargo, es claro por los resultados de estas pruebas, que este valor está idealizado por "UR", pues en la vida real ha tenido y tiene problemas de interacción social: falta de aceptación o incluso rechazo; cree que necesita alzar la voz para ser escuchada. El liderazgo hace alusión al tipo de relación

que se entabla en un grupo, donde uno de los integrantes es reconocido por los demás como el más apto para coordinar los esfuerzos y tareas colectivos. A "UR" le gustaría ser una especie de líder, brindando atención y apoyo para la gente que sufre al igual que ella.

El segundo valor más alto es el *Estímulo*, es decir, que "UR" precisa de un alto grado de comprensión, de apoyo, de motivación externa. Aquí es importante tener presente que una autoestima débil, como la de "UR" no puede ser fortalecida por medio de lo que Erikson llama "ego inflating", directamente relacionado esto con el valor en discusión. Mientras que es común encontrar niveles normales o bajos de este valor en estudiantes con alto rendimiento académico, ocurre lo contrario en los de bajo, que manifiestan menos disponibilidad a autoaceptarse y a concebirse como responsables de sí mismos y de sus tareas.

Muy congruente con lo anterior, el tercer valor más fuerte de "UR" es el *Reconocimiento*, que implica una imperiosa necesidad de ser reconocida, admirada; de que los demás la acepten como una persona importante, de que su atención se pose sobre ella y sea comprendida, escuchada, valorada: parte nuclear de un grupo. "UR" ha sido relegada a una pseudoespecie que ella no eligió: la de las adolescentes carentes de atractivo físico (al menos ella misma se conceptúa así) y en estas pruebas se expresa, "a gritos", su necesidad de abandonar esa clasificación en insertarse en la de las "hermosas" y aceptadas.

Sus valores más débiles son: la *Benevolencia*, esto es, su ayuda, apoyo y asistencia están restringidos a quienes "UR" identifique como gente que comparte la misma desafortunada situación que ella. La *Independencia*, que denota la falta de convencimiento de que "UR" pueda decidir y emprender planes por cuenta propia: parece estar supeditada a la aceptación externa, sin darse cuenta de que, en realidad su pobre autoaceptación se constituye como la primera condicionante. Tiende a ser pasiva y poco asertiva, como se comprobó en el Test de Tolerancia a la Frustración.

Su valor más débil es la *Conformidad*: no está dispuesta a observar normas convencionales. De hecho, el no apegarse a standards aceptados de apariencia física hacen de ella un ser "anormal" o "fantástico", como se ha representado en sus dibujos sobre sí misma. Y esa inadecuación a los prototipos socialmente impuestos provoca el dolor de un encierro en una prisión que le fue impuesta: su propio cuerpo. Tampoco parece ser capaz de identificar cuáles son sus propias normas, ni de defenderlas ante las impuestas socialmente.

En el Test de Rosenzweig es claramente notorio que "UR" no es asertiva, acepta que otros la sometan a situaciones molestas o generadoras de frustración, respondiendo de manera que tiende a minimizar las circunstancias. Es pasiva, no busca soluciones alternas, como si temiera que éstas no serán atendidas y que, por lo tanto, no tiene caso el intentarlo. En algunas ocasiones, deposita la responsabilidad en otros, e. g., en las situaciones en que un maestro reprende a los sujetos por copiar en un examen: "UR" lo justifica diciendo que eso sucede porque "usted no explica bien, cómo quiere que no copie". No hay muestras claras de la ética que ella señala que le fue inculcada por su padre.

Su autorrepresentación, en donde "UR" aparece como un ángel caído, con el cuerpo y las alas ensangrentadas, en una posición que denota un dolor intenso, recogimiento en sí misma, y sufrimiento manifiesto en la cabeza gacha y las lágrimas que corren por su rostro, enmarcado todo ello en un fondo negro, refiere a que "UR" se

auto conceptúa como una persona "venida de otro mundo", tal vez inocente, bella y pura, pero que ha sido herida por el rechazo de la "gente normal". Se perciben elementos depresivos muy fuertes. Su autodescripción confirma plenamente la falta de autoaceptación: "No sé quién soy, eso me preguntas... eso me pregunto yo, el dolor que consume mi cuerpo pesado y grande no me deja pensar en quién soy. Me duele el corazón, el pecho, los ojos. Tal vez debería comenzar diciendo que soy morena, bajita, gorda, fea, sin gracia, horrible, un desastre, y si eso es lo que querías leer ahí está, también supongo debería decir que soy tímida, grosera, insensible, cobarde, estúpida, tonta, sin corazón".

Sus asertos denotan una tendencia catastrofizante, fatalista. El veredicto sobre sí misma alude a que es imposible hallar una solución: "soy un desastre". También aparece evidencia de que durante las pruebas anteriores quisiera haber disfrazado sus sentimientos, y en esta última, se toca su punto neurálgico, donde ella decide descubrir su sufrimiento emitiendo una suerte de acusación contra la investigadora por obligarla a así hacerlo: "si eso es lo que querías leer, ahí está". "UR" expresa que no sabe quién es, está tan ocupada padeciendo sus terribles características, soportando su dolor, que no hay espacio ni tiempo para pensar en quién es. La síntesis de identidad no ha podido generarse en esta situación.

La descripción de cómo le gustaría ser la presenta como el mismo ángel, ahora de cabellos larguísimo, delgadísima, volando entre las nubes, aunque el fondo continúa siendo oscuro. El rostro presenta ojos enormes (como en los dibujos de "manga"), con una expresión aún melancólica y de desconsuelo: todavía se aprecian las lágrimas. Su descripción verbal expresa sus necesidades más urgentes, de carácter personal, emocional y social: "segura, libre, hermosa, poder volar y tener la suficiente fuerza de voluntad para curar mis heridas, me gustaría hablar más fuerte para que todos me escuchen y me ayuden, tener la suficiente paciencia para no irme cuando nadie me escucha, me gustaría amar y ser amada sin problemas. Quiero ser voz de consuelo para personas como yo, que nadie quiere escuchar, quiero dar paz y amor a todos aquellos que no te encuentren y ser la capa fina de cubra su cuerpo frío".

Todo esto implica que "UR" no cree que en la realidad haya solución a sus problemas: ella tendría que ser un ente sobrenatural, que pudiera volar (escapar de la situación dolorosa) y con superpoderes para ayudar a quienes comparten sus tristes circunstancias. Vuelve a aparecer el deseo intenso por ser escuchada, comprendida, amada, aceptada, así como de nuevo está presente la falta de autoaceptación.

Una autoestima fuerte sólo puede aparecer cuando el adolescente ha logrado sintetizar exitosamente su identidad. También en este caso, aquella no podrá surgir sin esta condición.

CONCLUSIÓN, PRONÓSTICO Y RECOMENDACIONES

Es muy evidente que el problema de bajo rendimiento académico de "UR" no puede relacionarse con su inteligencia racional, ya que ella alcanzó la puntuación más alta posible dentro del test. Tampoco es atribuible a la falta de apoyo familiar, ya que ella reconoce que su madre, que es profesora, siempre ha tratado de ayudarle, y que sus padres se han preocupado por proporcionarle asesores cuando han detectado que existen dificultades en alguna materia escolar. La hermana gemela de "UR" es otro apoyo, ya que ésta cuenta con un rendimiento más alto que "UR" y se encuentra estudiando en la misma escuela y en el mismo semestre. Con más exactitud, el bajo

rendimiento es sólo una de las manifestaciones de su falta de síntesis de identidad y su débil autoestima.

Debe recordarse que el haber sintetizado exitosamente un determinado sentimiento durante una etapa específica del desarrollo no garantiza que éste sea una conquista perenne, y que en estadios ulteriores es susceptible de perderse. En el caso de "UR" puede afirmarse que ha sucedido algo similar:

"UR" logró consolidar la *Confianza* (etapa I), y hasta el momento puede apoyarse en la mismidad y la continuidad de sus proveedores de alimento "físico y emocional": sus padres. Sin embargo, en este momento "UR" identifica que hay otros proveedores de reconocimiento social: sus pares. Para el adolescente es importante poder compararse con ellos y conocer los juicios que hacen sobre él, y experimentarse como una variación exitosa de la comunidad. "UR" se autopercebe como no merecedora del amor, apoyo y estímulo de esa colectividad adolescente. No confía tampoco en su propia continuidad y mismidad como proveedora de autoaceptación, ya que se ha autodevaluado sobremanera.

Aunque las etapas II y III de su desarrollo pudieron haber sido satisfactorias en el logro de su *Autonomía* (no se aprecia un control parental excesivo) y de su *Iniciativa* (elige actividades congruentes con sus habilidades; ha optado por unirse a un club donde sus capacidades como dibujante son reconocidas), en este momento no se percibe un autocontrol efectivo, ya que ella se siente excluida por no ajustarse al standard de "normalidad" prescrito por el grupo de pares. No está interesada en ceñirse a las regulaciones sociales, pero tampoco es capaz de hacer valer las suyas propias por medio de la asertividad. En cuanto a la *Iniciativa*, reconoce que le falta la "fuerza de voluntad", y esto es algo tan ajeno a ella, que necesitaría convertirse en un ente sobrehumano para lograr ser como quisiera y hacer lo que le desea.

En la etapa IV de su desarrollo pudo consolidar la *Laboriosidad*, logrando un buen rendimiento académico en la primaria y en la secundaria. Pero fue durante ésta que comenzaron sus problemas de interrelaciones personales, y éstos han alcanzado una magnitud tal que también han repercutido sobre su confianza en poder alcanzar resultados valiosos en lo académico. Achaca esto a la forma de impartir clase por parte de los profesores; su papel como estudiante no parece corresponder en mucho al modelo de alumno que se contempla en el PEA, ya que no demuestra un interés de búsqueda, responsabilidad personal ni afán de conocimiento. Éste sólo ha sido despertado por su hermana menor, única persona para la cual ella puede constituirse como un modelo.

En la etapa V, por la cual atraviesa actualmente, se están manifestando todas estas pérdidas relacionadas con una profunda conmoción del desarrollo de "UR", que se manifiesta en una clara crisis de *identidad*. "UR" no puede autoconceptuarse como una variación exitosa de su comunidad; sus prototipos son inalcanzables tanto en lo físico, como en lo emocional. Lo académico está por completo ausente en su descripción de cómo desearía ser. No hay una continuidad entre sus valores y aspiraciones infantiles y los que desearía alcanzar en el futuro.

Es importante señalar que si bien "UR" apunta que su hermana gemela le brinda apoyo y que es a quien puede confiarle todos sus asuntos, también le recrimina que sea tan modesta, que no desee "ser perfecta" y que no se sienta a gusto consigo misma. "UR" cree que su hermana sí tiene posibilidades de perfeccionarse, y que es reprehensible que no se autoacepte, pero es incapaz de ver esas potencialidades en sí

misma. Debe enfatizarse que la gemela de "UR" es, en efecto, muy parecida físicamente a ella. Sin embargo, su arreglo personal es mucho más cuidado que el de UR: aunque ambas tienen el pelo corto, "UR" no parece esmerarse en su apariencia, mientras que su gemela sí. Ésta usa un maquillaje ligero y discreto, que ilumina su rostro. También elige ropas juveniles y femeninas, sencillas, que le dan una vista agradable. "UR" prefiere no maquillarse en absoluto; usa ropas holgadas y no muy femeninas (ella cree estar "gorda", lo cual es difícil confirmar por la amplitud de las prendas -camisas de tela gruesa y pantalones de mezclilla-) y ofrece una postura desgarbada. Su expresión facial es de melancolía, lo cual sólo se mitiga al reunirse con los otros miembros del club de Comics; mientras que su hermana es más amigable y sonríe fácilmente. Aunque podría afirmarse que ella es el prototipo más cercano a "UR", ésta parece haberse dado por vencida aún antes de intentar compararlo con sus propias expectativas y posibilidades de alcanzarlo. La síntesis de identidad queda sepultada bajo su propia indefensión.

Basándose en todo ello, el pronóstico implica que, de no brindar atención urgente a su proceso de síntesis de identidad, condición indispensable para la formación de una autoestima realista y fuerte, todos los ámbitos vitales y ulteriores etapas del desarrollo de UR estarán afectados negativamente, impidiéndole aceptarse plenamente como ser humano, tomar sus propias decisiones, clarificar sus valores y guiarse por ellos, desenvolverse activa y asertivamente, lograr sus objetivos personales, sean éstos emocionales, de relaciones interpersonales, académicos, profesionales y de todo tipo. Es urgente que se le brinde atención psicológica que le ayude a reconceptuarse como ser humano, y a desbloquear su proceso de síntesis de identidad. El Departamento de Psicopedagogía del CCH Vallejo, con todas las carencias que acusa, no está en posibilidades de ofrecer este apoyo, por lo que la investigadora se puso en contacto con "UR" y le recomendó acudir a una instancia adecuada.

Sexto semestre**Sujeto 6: *Bart Simpson***

Ficha de identidad

Pseudónimo (autoelegido): *Bart Simpson***Sexo:** Masculino**Edad:** 18 años, 10 meses**Fecha de nacimiento:** 10 de enero, 1983**Lugar de nacimiento:** Distrito Federal**Orden en la familia:** Cuarto de cinco hijos**Promedio final en la secundaria:** 7.5**Semestre en curso en el CCH:** 6º**Promedio actual:** 7**Ocupación:** Estudiante, empleado en un local comercial**Trabajo remunerado:** Sí (4 horas semanales)**Domicilio:** Granjas, Edo. de México**Vive con:**

- Hermano (25 años, estudiante universitario, empleado)
- Hermana (20 años, secundaria concluida, empleada)
- Hermana (15 años, estudiante de secundaria)

Ingresos familiares aproximados: no especificados

TESIS CON
FALLA DE CUBIERTA

RESULTADOS**INTELIGENCIA**

Test de Dominós.
Puntaje alcanzado: 29 puntos.
Percentil: 50
Término medio

VALORES PERSONALES

Valor	Puntaje alcanzado	Rango
Variedad	21	Muy superior
Resultados	20	Superior
Decisión	20	Superior
Practicidad	13	Medio
Metas	12	Muy inferior
Orden y Método	4	Muy inferior

VALORES INTERPERSONALES

Valor	Puntaje alcanzado	Rango
Independencia	30	Muy superior
Estímulo	17	Superior
Liderazgo	13	Superior
Reconocimiento	9	Medio
Benevolencia	15	Inferior
Conformidad	13	Muy inferior

FALLA DE JUVEN

TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN

Num. de reactivo	O-D Predominio del obstáculo	E-D Ego-defensiva	N-P Persistencia de la necesidad
1		E	
2			I
3		E	
4	M		
5			I
6			I
7		E	
8		E	
9		E	
10		E	
11		E	
12		E	
13			I (sin culpa)
14	M		
15	M		
16		E	
17			I
18			m
19		E	
20		E	
21		E	
22			e
23	M		
24		E	

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN
(Items adicionales)

X.	Reactivo	O-D Predominio del Obstáculo	E-D Ego-defensiva	N-P Persistencia de La necesidad
	a			i
	b			i
	c			i (sin culpa)
	d		E	
	e		I	
	f		E	
	g			m
	h		E	
	i			i (sin culpa)
	j		E	

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

ESTUDIO DE CASO

Se presenta un sujeto de sexo masculino, que contaba con 18 años y 10 meses de edad durante la aplicación de las pruebas. Eligió el pseudónimo *Bart Simpson* (un muy popular personaje de dibujos animados estadounidenses, identificado como un niño problema), por lo que en adelante será designado como "BS".

Habita en un departamento rentado, con dos hermanas y un hermano. Sus padres se divorciaron cuando todos ellos eran pequeños. Tanto su padre como su madre entablaron nuevas relaciones de pareja, y cada uno de ellos vive separadamente. El departamento se encuentra en el Estado de México, y cuenta con todos los servicios.

"BS" indica que realiza sus tareas escolares y estudia en el comedor de la vivienda, que no es muy grande. Esto indica que dentro de ésta no existe un lugar exclusivo para el estudio. El sujeto no dedica demasiado tiempo para éste, ya que diariamente sólo ocupa 1 hora para ello. Sus estrategias de estudio consisten en leer, entender, investigar o buscar explicaciones. Se presume que dada la cantidad de materias que ha reprobado en el CCH, estas estrategias no son habituales o no están bien estructuradas, y que depende más de su asistencia a clase y de la manera en cómo los maestros hayan impartido los temas. También pueden estar influyendo los factores afectivo-familiares, y una reducción en su atención, puesto que desempeña una labor remunerada fuera de clases. Además, adicionalmente a las seis horas regulares de las clases estipuladas para el sexto semestre, el sujeto se encuentra recursando tres materias más, lo que le demanda 12 horas semanales extra de asistencia a clases.

"BS" ha realizado toda su trayectoria escolar en el sistema público. Durante la primaria no reprobó ningún grado, ni encontró dificultades con las diferentes materias. Sus padres estuvieron juntos hasta que "SB" tenía aproximadamente 9 años, y el sujeto refiere que cuando se presentaba algún problema, ellos lo apoyaban hablando con él y "estando al pendiente" de que realizara sus tareas y de que estudiara. Esta tarea la realizaba principalmente su madre, ya que el contacto con su padre estaba muy limitado, debido a que éste estaba fuera de la casa por largos períodos. Su mayor logro fue concluir este ciclo en los 6 años reglamentarios.

Durante la secundaria comenzó a experimentar problemas de no aprobación en dos materias: Matemáticas e Inglés. Respecto a la primera, alude a que "algunas cosas no me entraban y la maestra era muy pesada". De la segunda, afirma: "inglés es muy difícil para mí, no entiendo muchas cosas y creo que aprenderé inglés, pero poco a poco, con un programa de estudios un poco más lento". Ésta fue la materia que le pareció más difícil, y superó esto por medio del estudio, aunque obtuvo un promedio bajo.

Cuando el sujeto ingresó a la secundaria, sus padres ya se habían separado, por lo que no recibió demasiado apoyo moral en sus estudios. Indica que sólo le aconsejaban que "pusiera mucha atención en las explicaciones y estudiara para los exámenes". Sus mayores logros durante ese período fueron la conclusión de sus estudios en tres años, y el hacer amigos que aún conserva. Su mayor obstáculo fue enfrentarse con "chicos golpeadores". El promedio que alcanzó fue de 7.5.

Sólo presentó una vez el examen de selección para la educación media superior, siendo su primera elección el CCH Vallejo. Del colegio, lo que más le agrada, es "la libertad que te dan para estudiar, yo creo que así el que de veras quiere estudiar, estudia; el que no, simplemente no entra a clases". Esta aseveración es muy congruente con su valor interpersonal más fuerte, la *Independencia*. Sin embargo, este sujeto aún precisa del estímulo externo y del reconocimiento, y tiende a depositar la responsabilidad en otras personas, en lo que se refiere a la resolución de ciertos problemas. Esto queda ejemplificado en su explicación sobre lo que le desagrada del CCH: "la actitud de algunos maestros, de "entre menos [alumnos], mejor"; afortunadamente sólo he tenido dos así en los años pasados". "BS" indica que sería mejor que los maestros motivaran a todo el grupo a cursar la materia, y que ofrecieran oportunidades suficientes para que todos aprobaran, si es posible, deteniéndose en los temas donde se detecten mayores dificultades.

Al momento de la aplicación de estas pruebas, "BS" contaba con seis materias reprobadas: Inglés IV, Matemáticas I, Biología IV, Historia Mexicana IV y Filosofía I. Es decir, estando en sexto semestre, ha acumulado materias no aprobadas desde el primero. Explica la causa de esto así: "no fui a extramuros [se refiere a las sesiones de apoyo que se ofrecieron en locales alternos, durante la huelga en la UNAM], y Filosofía me es un poco difícil, no pasé los exámenes". Su mayor dificultad ha sido con Inglés, y ha intentado superarla por medio del recursamiento.

Durante este estudio, el sujeto se encontraba recursando tres materias: Matemáticas, Inglés y Redacción. En el caso de Biología, Historia y Filosofía, planeaba presentar exámenes extraordinarios. "BS" reconoce que existen suficientes oportunidades para aprobar todas las materias: "te dan más tiempo, aparte de los 3 años que son a fuerza". Él indica que en su caso, no tiene tiempo "para algunas cosas", es decir, para dedicarse a alguna actividad extracurricular. Le gustaría que se ofreciera alguna opción relacionada con Cerámica.

Para este sujeto, un maestro excelente es aquél que "te apoya para pasar la materia, es exigente, pero explica bien, casi nunca falta y califica a tiempo, además de llegar con una buena cara y genio, es lo más importante". Sólo algunos profesores del CCH reúnen tales características: "algunos, no todos, desde el hecho de sus faltas hasta su mal genio y amargura, pero la mayoría sí".

Respecto a su definición de alumno excelente, él se considera así, aunque su rendimiento académico deje lugar a dudas (su promedio actual es de 7, y probablemente no podrá egresar en los 3 años reglamentarios, tomando en cuenta el número de materias que aún adeuda): "es cumplido, asiste a clase, respeta y le gusta que lo respeten, además de que debe saber porqué estudia y qué es lo que quiere". Nuevamente se incide en señalar que la libertad, la independencia y la responsabilidad son importantes para lograr los objetivos de estudio. Pero en el caso de "SB", él reconoce que no cuenta con demasiado tiempo para ello.

Ni su padre ni su madre han vivido con él desde que inició el bachillerato. La relación con su padre está prácticamente suspendida, pues hace varios años que no se reúne con él. "SB" indica que aún en la época en que el padre vivía con su familia, era muy escasa la convivencia con él. A su madre la ve una o dos veces al mes, y es durante estas ocasiones, y durante sus conversaciones por teléfono (tres o cuatro veces semanales) que ella ofrece su apoyo al desempeño escolar de sus hijos, hablándole de lo importante que es estudiar, "para superarse" y "ser alguien en la vida".

Respecto a sus relaciones familiares, éstas no son las óptimas, debido a la ruptura de la relación de sus padres, y a que ninguno de ellos vive con los hijos. El padre, del cual no conoce su edad, sólo concluyó la primaria. Debido a que ha pasado mucho tiempo sin tener contacto con él, desconoce cuál es su ocupación. En las pocas veces en que se ha reunido con él (en fiestas familiares importantes), el padre trata de ser agradable, pero "SB" no tiene un buen recuerdo de él, ya que indica que convivía muy poco con ellos, y que cuando llegaba a la casa, sólo lo hacía para discutir y pelear con la madre. El sujeto no abunda demasiado en la descripción de su padre, arguyendo que simplemente "no lo conozco". No ha recibido ningún tipo de influencia paterna sobre su trayectoria escolar; solamente su madre, hermanos e incluso primos, le han brindado consejos.

La madre, de 47 años, es empleada en un restaurant. Sólo concluyó la primaria, y desconoce cuáles son sus ingresos económicos. Sin embargo, es ella la que realiza las aportaciones más importantes para la manutención de "BS" y de sus hermanos. El sujeto la califica como "muy amable, comprensiva, creo que sus consejos siempre están conmigo a toda hora". "BS" menciona que su madre no ha vivido con ellos desde poco antes que él ingresara al CCH. Esto, debido a que ella inició una nueva relación de pareja, y se mudó al Distrito Federal. A pesar de la falta de cercanía, y a que la madre se ausentó durante un período importante del desarrollo de "BS", éste indica que no le guarda ningún rencor ni puede recriminarle nada, porque cada persona tiene derecho a vivir su vida como mejor le parezca. Su postura se asemeja más a la resignación que a la aceptación de la realidad. De su madre le agrada que lo apoye, lo impulse "a crecer cada vez más como persona" y que le dé consejos, pero la falta de exigencia se denota en su afirmación sobre las características que le desagradan de ella: "ninguna, porque es mi madre, yo no puedo pedir que sea de otro modo". Se denota indefensión ante las elecciones y actos de sus padres.

"BS" cuenta con cinco hermanos. El mayor, de 26 años, sólo concluyó la secundaria, y es auxiliar general en una oficina. Es soltero, y no vive con el sujeto, ni contribuye económicamente a la manutención de sus hermanos menores. Tampoco convive demasiado con él, ya que este hermano no ha vivido con ellos desde hace 8 años. Su relación tampoco era muy estrecha, por lo que "BS" no cree contar con los elementos necesarios para indicar qué le agrada o desagrada de él. Sólo recuerda que por ser mayor, "creía que tenía la razón". Recuerda haber recibido un poco de apoyo escolar de él, a través de explicaciones sobre asuntos que "BS" no entendía del todo, pero esto sucedió en escasas ocasiones.

El siguiente hermano de "BS" tiene 25 años, es soltero y vive con la "familia". Estudia Administración en la universidad, y es empleado de tiempo parcial en una oficina. A la par de la madre, él es quien hace las aportaciones económicas más considerables. Nuevamente, el sujeto no se atreve a indicar qué es lo que más le agrada o desagrada de sus hermanos, es como si expresara que ellos son así y ya nada puede hacerse para cambiarlos, como si el mero hecho de que ellos sí han decidido permanecer a su lado, fuera ya suficiente. Este hermano es el principal apoyo moral para "BS", a quien puede contarle sus problemas, y quien le brinda el mayor soporte para sus estudios, desde vigilar que "BS" se levante a tiempo en las mañanas para llegar al CCH, hasta proporcionarle explicaciones de lo que no entiende, e instarlo a que se esfuerce en sus estudios.

"BS" tiene además una hermana de 20 años. Sólo concluyó la secundaria. Es empleada de un comercio. Vive con él y contribuye a la manutención. De nuevo

aparece la negativa a calificar a sus familiares: "al igual que los demás, simplemente me agrada que sean mis hermanos, no imagino otros". La influencia de esta hermana sobre la trayectoria económica de "BS" se expresa a través del apoyo económico y de los regaños que le dirige cuando se entera de "que voy mal".

Su hermana menor, de 15 años, es estudiante de secundaria. Vive con la familia y no realiza ninguna actividad remunerada. "BS" no intenta describirla tampoco, sólo indica que es menor y que es un poco rebelde, pero "creo que a todos nos pasa alguna vez". El mayor apoyo que esta hermana puede brindarle a "BS" en sus estudios es respetarlo y "que no moleste cuando hago mis cosas, es suficiente". De parte del sujeto no hay demasiado soporte para esta hermana, ya que "no tengo mucho tiempo".

Todo lo anterior permite afirmar que dentro del hogar de "BS" no existe demasiado apoyo hacia los asuntos afectivo-emocionales, ni hacia el estudio. La separación de sus padres, y el posterior "semiabandono" cuando sus hermanos aún necesitaban de la presencia y los cuidados paternos, habla de un individuo que ha tenido que "ver por sí mismo" desde pequeño. Para este sujeto ya es de agradecer que el resto de sus hermanos permanezcan a su lado y le brinden apoyo económico, aunque el soporte moral no sea tan fuerte, posiblemente debido a que no aprendieron cómo brindarlo, por no haber sido ellos mismos recipientes de este aspecto por parte de sus padres. Esto es notorio en que "BS" tampoco ha sido capaz de ofrecérselo a su hermana menor.

El catálogo de prototipos para sintetizar en su propia identidad es muy restringido: su padre no está presente, y manifiesta no conocerlo mucho; su hermano mayor no vive con ellos ni tuvo una convivencia significativa con los menores. Solamente su segundo hermano, que estudia en la universidad y trabaja simultáneamente, le procura un prototipo positivo.

Respecto a los valores personales de "BS", éstos hablan de que está conciente de lo que debe hacerse, aunque tal vez las circunstancias en las que se ha desarrollado no han sido las óptimas y no han rendido los frutos suficientes en forma de acciones. Su valor personal más fuerte es la *Variedad*, indicando con ello que es una persona a la cual le gustan diferentes actividades, que no le gusta estancarse en la rutina, y que disfruta estar en contacto con personas de distintos tipos, aunque "BS" indica que las que más le agradan son las mayores, y las maduras, ya que de ellas puede aprenderse mucho. Con este tipo de relaciones intenta suplir la carencia de guía paterna que ha sufrido desde hace varios años.

Su segundo valor más fuerte es *Resultados*. El sujeto ha estado enfrentado a problemas que para muchas personas serían irresolubles y que los habrían impulsado a abandonar los estudios. Sin embargo, "BS" ha sido persistente, y ha tratado de superarse, si bien ha encontrado que no es fácil hacerlo sin contar con el apoyo suficiente. Es capaz de darse cuenta de que su propia falta de iniciativa o de "empuje" lo ha llevado a reprobar algunas materias, pero por el momento parece estar conciente de que es cada uno el que decide si seguir adelante con los estudios o no. Esto es notorio en su tercer valor más fuerte: la *Decisión*. Ésta se manifiesta principalmente en el hecho de que ha elegido continuar con la universidad, no obstante que aún no ha decidido del todo qué carrera seguir: él quisiera algo que no se le dificultara demasiado, nada que ver con Matemáticas ni con idiomas, ni con Biología. Si el sujeto logra mantener en alto estos valores, y hacer de ellos una guía ética efectiva, esto puede proveer un sustento activo para la continuación de sus estudios.

La *Practicidad*, que se refiere a su preocupación por lo material, puntúa en un término medio, indicando así que este aspecto es secundario. También hay una coexistencia de metas a corto y a largo plazo, aunque éstas están más difusas, y continuarán de tal modo si "BS" no logra definir hacia dónde encaminará su futuro académico y profesional e incluso emocional. Esto queda reforzado por un valor débil, las *Metas*, ya que no existe especificidad en los objetivos. "BS" parece ser una persona persistente, que no cesa fácilmente, pero que no tiene concretadas las finalidades que desea alcanzar: esto es congruente con su valor más acentuado: la *Variedad*. Tampoco hay demasiada claridad en el cómo se logrará arribar a los resultados, como está indicado por su valor más bajo: *Orden y Método*.

En resumen, el sujeto muestra un buen nivel de determinación y persistencia, pero hasta ahora éstos parecen haber sido enfocados a la "sobrevivencia" del sujeto, tanto material como afectiva. Su desempeño escolar ha recibido cierta influencia de esto, pero necesita definir con mayor solidez y realismo sus metas, y aplicar estos valores en la consecución de ellas. Se presume que el prototipo de su hermano universitario será decisivo en ello.

En cuanto a sus valores interpersonales, hay una coincidencia sólida con su situación personal: el más fuerte es la *Independencia*. Ésta no ha sido buscada por el sujeto, sino que las circunstancias en que se ha desarrollado su vida le han orillado a aceptarla o resignarse a ella. Sabe que no puede depender de sus padres, y tampoco puede hacerlo en gran medida de sus hermanos. Resulta apremiante entonces que defina más claramente sus metas, para que esta independencia se canalice en una forma más significativa personalmente.

A pesar del bajo nivel de soporte familiar, el sujeto sí desearía un gran grado de éste, ya que dos de sus valores más importantes son el *Estímulo* y el *Reconocimiento*. Se denota una necesidad de ser comprendido, escuchado y tratado amablemente, aspectos que su padre, su hermano mayor y en menor medida su madre han dejado en la negligencia. También hay una falta explícita de ser considerado importante para alguien; de ser considerado una persona correcta y adecuada, aceptada.

El *Liderazgo*, otro valor alto, sigue un patrón parecido al de la *Independencia*: se trata de una situación que le fue impuesta, no fue buscada por el sujeto. Él ha tenido que ejercer un liderazgo en su propia existencia, decidiendo cómo coordinar y hacia dónde canalizar sus esfuerzos y sus actividades para lograr sus objetivos, que nuevamente, vuelven a ser más de "supervivencia" que de tendencia hacia metas mayores y a largo plazo. Dado que el sujeto manifiesta que le agrada estar en compañía de personas mayores que él, ya que les reconoce un nivel superior de conocimientos (constituyéndose como una especie de guías), él deberá acentuar la definición de sus metas si es que desea situarse en una verdadera posición de liderazgo hacia otras personas.

Sus valores más bajos son la *Benevolencia* y la *Conformidad*. Respecto a la primera, vale decir que ésta no ha sido practicada por sus familiares mayores (con excepción del hermano y la hermana mayores que viven con él), y que no cuenta con modelos muy fuertes para guiar su propia práctica. Él está claramente dispuesto a aprender de otros y a beneficiarse de su madurez, pero no a compartir lo que él sabe con su hermana menor o con sus amigos. En torno a la *Conformidad*, "BS" no tiene demasiada disposición a observar estrictamente las normas, posiblemente porque sus padres mismos no pudieron o no desearon cumplir con sus obligaciones como

formadores de una familia. En el sujeto se advierte más una resignación a las circunstancias que un deseo de cambiarlas o una aceptación satisfecha de ellas.

En relación con su tolerancia a la frustración, vuelve a aparecer justamente esta indefensión en numerosas ocasiones: a veces ni siquiera se esfuerza por cambiar las circunstancias; minimiza las situaciones irritantes, molestas o frustrantes; su asertividad oscila entre la pasividad y la agresión; no hay una asunción fuerte de su responsabilidad en las dificultades, sino una espera de que sean otros quienes resuelvan las condiciones problemáticas. No cabe duda que el contexto familiar al que "BS" ha estado enfrentado ha sido un motivo constante de frustración, pero nuevamente se incurre más en una resignación que en una aceptación de las carencias reales y en un deseo de introducir mejoras. Para este sujeto, debe enfatizarse, ya es suficiente el que sus hermanos hayan permanecido a su lado, teniendo la opción de abandonarlo. La calidad de la convivencia no es la prioridad.

"BS" es un joven moreno, de estatura media, con un aspecto conservador, no viste llamativamente. Usa el pelo corto, y un bigote discreto. Parece mayor de lo que realmente es. Se muestra un poco intranquilo durante la aplicación de las pruebas, como expectante y dubitativo sobre si estará actuando correctamente.

Aunque él se describe como "amigable", y que "hago feliz a toda la gente, por especial que sea", manifiesta que "siempre ando solo, a menos que sea un buen amigo o amiga". La verdadera confianza está depositada en la gente mayor, y ello se explica por la carencia de modelos en su propia familia: "me gusta hablar por lo regular con gente mayor ya que te enseñan siempre cosas nuevas, por lo regular mis amistades son mayores que yo". Incluso las relaciones de pareja exigen algo similar en la otra persona: "me gustan las mujeres delgadas y discretas, cariñosas y amables, lo que más me importa de una mujer es cómo piensa y cómo ve el mundo de una forma madura". Concede gran importancia al respeto interpersonal. Manifiesta que desea seguir estudiando, y enfatiza que "no creo en la suerte ni mucho menos en la magia". Aparece nuevamente su aceptación rayana en la resignación hacia las situaciones en que se ha visto inmerso. Se manifiesta de nuevo su necesidad de ser tomado en cuenta: "sé escuchar los problemas, me gusta que me escuchen... soy sensible como cualquier persona, en ocasiones soy enojón, pero sólo con razones... casi nunca lloro, al menos no hasta ahora, desde que soy adolescente".

Esa independencia forzada y esa obligación impuesta (demasiado tempranamente) de ser persistente y no cejar en su "lucha por la supervivencia" han dejado carencias muy profundas en el sujeto. Su representación de cómo le gustaría ser lo muestra como un bebé, con la cabeza metida en una caja de cartón. Verbalmente manifiesta que es "feliz como soy y no me imagino de otra manera, creo que si yo quisiera ser diferente sería yo mismo pero como cuando era un niño". Todo esto alude a que precisa de tanta atención como cuando era un infante, cuando tenía asegurados todos los cuidados paternos y no debía preocuparse por hacer planes o comportarse de una cierta manera, ya que con sólo ser él mismo, un niño, era aceptado y querido. No estaba enfrentado a una realidad, o por lo menos, era ciego para reconocerla. No estaba en condiciones de asumir una postura ante las dificultades. Se ha resignado al rechazo paterno, pero las carencias siguen siendo enormes, al grado de desear continuar siendo un bebé, etapa en la que se es totalmente receptivo, y no hay una percepción consciente del tiempo y de las finalidades.

CONCLUSIÓN, PRONÓSTICO Y RECOMENDACIONES

Puede concluirse que el bajo rendimiento académico de este sujeto no está relacionado con su Inteligencia racional, ya que ésta está situada en un nivel promedio. Hay mayores evidencias de que sus problemas escolares están directamente ligados con su marco familiar y con las repercusiones que éste ha acarreado sobre su propia síntesis de identidad.

Si bien durante el estadio I de su desarrollo pudo haber consolidado la *Confianza*, ésta se fue perdiendo a medida que "BS" iba creciendo, hasta que le fue negada la misma y la continuidad de sus proveedores de sustento material y afectivo. La constante ausencia de su padre, mientras él era niño y la separación de sus progenitores, con el ulterior abandono de la madre e incluso del hermano mayor, dejaron al sujeto en una situación en la que era difícil o casi imposible autoconceptuarse como merecedor de atención, cuidados y cariño. Aunque "BS" ha buscado el apoyo en su hermano universitario, éste es en cierto grado endeble, y ha debido depositarlo en sí mismo, como lo demuestran sus valores personales. Sin embargo, es claro que precisa de circunstancias que le permitan reconsolidar la confianza, ya que sin este sentimiento, su identidad no podrá ser sintetizada exitosamente.

Las etapas II y III, de la *Autonomía* y la *Iniciativa*, pudieron haber sido alcanzadas en ese momento, pero estos sentimientos no fueron conservados en forma óptima a través de su desarrollo. Tanto una como la otra fueron impuestos exteriormente por el divorcio y posterior abandono de sus padres, dejándolo en circunstancias en que forzosamente debía mostrarse autónomo y en posición de tomar elecciones y mantenerse firme para alcanzar sus objetivos. Para poder propiciar una buena síntesis de identidad, se requeriría que esta autonomía y esa iniciativa surgieran del propio individuo, y no de una exigencia externa a asumirlas.

Durante el estadio IV, que tuvo lugar mientras sus padres aún estaban juntos, aunque con problemas manifiestos, "BS" pudo consolidar el sentimiento de *Laboriosidad*, como lo denota el hecho de que no tuvo problemas de índole académica en la primaria, y alcanzó un buen promedio de calificaciones: se sabía capaz de producir resultados valiosos por su propio esfuerzo. Pero este logro se fue diluyendo a medida que avanzaba en su trayectoria escolar, pues ya en la secundaria comenzó a reprobado materias, hasta llegar al CCH, en que esta incidencia se incrementó. El sujeto reconoce que en gran medida depende de cada individuo decidir cómo utilizará esa gran libertad que ofrece el Colegio, y en cierta medida él la ha ejercido tan bien como su contexto familiar y económico se lo han permitido, pero el sentimiento de *Laboriosidad* definitivamente se ha debilitado. Dado que manifiesta desear continuar con sus estudios universitarios, será indispensable que pueda recuperar este sentimiento y lo sintetice de manera adecuada en su propia identidad.

La etapa V, de la adolescencia, de la cual se encuentra al final, se está presentando en medio de estos residuos de sentimientos no consolidados, con un catálogo amplio de prototipos brindados por los estudiantes del CCH, pero que han sido rechazados por el sujeto, ya que éste prefiere a la gente mayor que él, porque reconoce que es de ellos de quienes se puede aprender algo de utilidad. El prototipo más fuerte es el de su hermano universitario. Pero su propia síntesis de identidad se está dificultando en gran medida por las carencias afectivas que sufrió desde la niñez, y que dejan ver muy claramente que ni siquiera ha podido conservar el logro de la etapa I de su desarrollo: la *Confianza* de ser merecedor de cariño; no ha contado con

la certeza de la mismidad y la continuidad de sus proveedores de soporte material y emocional.

A pesar de que hasta ahora "BS" ha podido "mantenerse en pie", sobreviviendo en base a la persistencia impuesta, esto no será suficiente para fomentar un desarrollo personal adecuado en sí mismo. El sujeto manifiesta que le gusta ser amigable y que aún conserva a algunos amigos que hizo en la secundaria, aunque prefiere entablar relaciones con gente "madura". Pero, debido a que no ha podido sintetizar adecuadamente su propia identidad, no está en condiciones de poder alcanzar ninguna de las etapas ulteriores del desarrollo: ni la *Intimidad* ni la *Generatividad* podrán ser consolidadas si no ocurre primeramente una integración de su desarrollo, que le permita vivenciarse como una persona importante y capaz de involucrarse en relaciones serias y con un alto compromiso. No podrá ser una guía para las generaciones siguientes (no lo es ni siquiera con su hermana menor, porque no cuenta con un modelo efectivo, ya que sus padres se lo negaron). Incluso, ni siquiera podrá experimentar una autoestima fuerte, porque ésta está basada en la identidad.

Para este sujeto es absolutamente prioritario recibir atención psicológica, tal como fue la recomendación hecha por la investigadora. Esto, con el objetivo de que se revise detalladamente su desarrollo y se le auxilie a ir consolidando los sentimientos aludidos, todo lo cual repercutirá en una mejor síntesis de identidad. Ésta, a su vez, propiciará la experimentación de una autoestima realista, y sentará las bases para que el sujeto pueda, en el futuro, tender hacia los logros de las siguientes etapas.

C) Tablas comparativas

Tal como lo asevera Stake (1999), los estudios de caso interesan porque descubren la unicidad y complejidad de los sujetos. Sin embargo, ello no excluye la presentación de semejanzas entre los diferentes individuos, e incluso, la contrastación de condiciones particulares.

Una de las finalidades de los anteriores estudios de caso fue, en efecto, concentrarse en cada estudiante y sus situaciones específicas. Por esta vía, se reveló un interés *intrínseco*. La presentación de las siguientes tablas tiende mayormente hacia una finalidad *instrumental*, esto es, que por medio de la comparación de los resultados de los diferentes sujetos se pueda comprender un campo más amplio. A este respecto, el citado autor (1999: 20) enfatiza: "Es posible que no se consideren generalizaciones las que se hacen sobre un caso o unos pocos casos, y sea necesario denominarlas *generalizaciones menores*, pero son generalizaciones que se producen con regularidad durante todo el proceso de estudio de casos".

Los datos han sido categorizados para orientarse a los propósitos del estudio: por medio del uso de la información cuantitativa se busco contribuir a establecer un apoyo para la cualitativa, de manera tal que se corroboró la teoría que sustenta la investigación. Se considera que cuando los datos son divididos en categorías y examinados se pueden encontrar patrones que brindan solidez a los hallazgos.

Con objeto de presentar estas las generalizaciones menores encontradas a partir de esta investigación, a continuación se presentan las siguientes tablas:

No. de Tabla	Contenido
1	Comparación de Perfiles Valorales Personales en estudiantes con alto rendimiento académico
2	Comparación de Perfiles Valorales Interpersonales en estudiantes con alto rendimiento académico
3	Comparación de Perfiles Valorales Personales en estudiantes con bajo rendimiento académico
4	Comparación de Perfiles Valorales Interpersonales en estudiantes con bajo rendimiento académico
5	Relación entre síntesis de identidad y rendimiento académico

Tabla 1

**Comparación de Perfiles Valorales Personales
Estudiantes con alto rendimiento académico**

Sujeto 1: Jasón																									
Valor Puntaje	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Metas	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Resultados	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Decisión	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Orden	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Practicidad	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Variedad	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Sujeto 2: Sombra																									
Valor Puntaje	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Metas	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Resultados	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Decisión	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Orden	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Practicidad	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Variedad	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

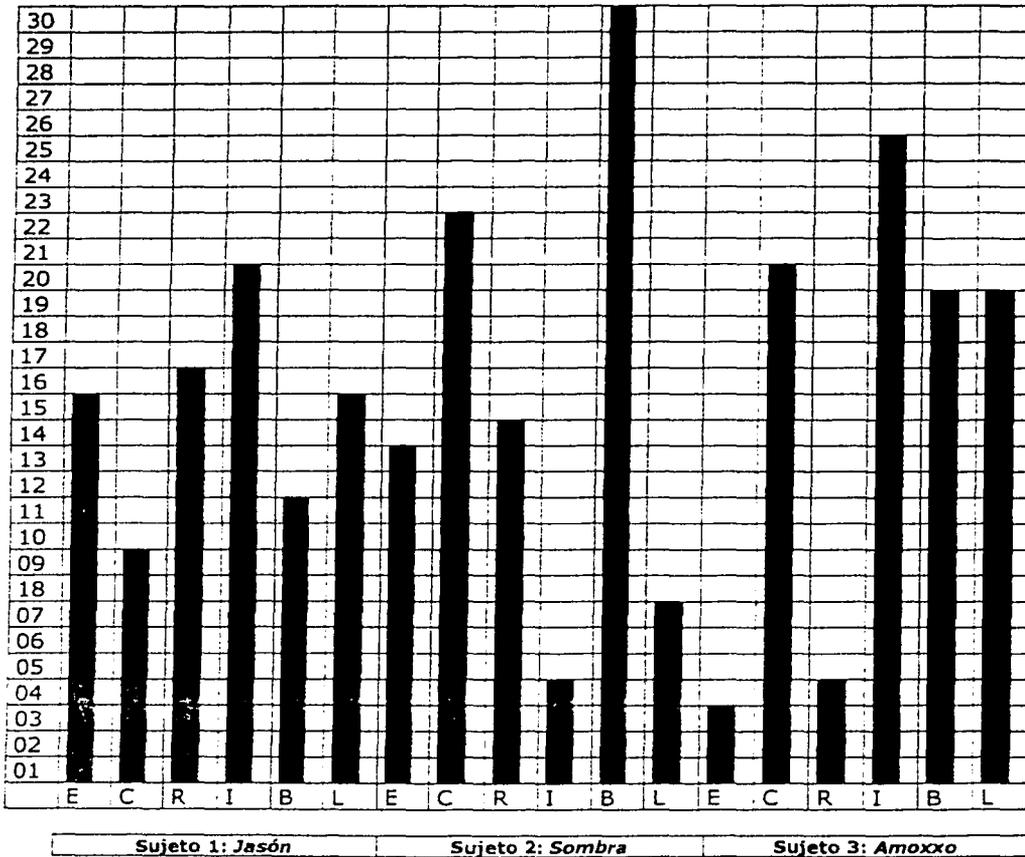
Sujeto 3: Amoxxo																									
Valor Puntaje	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Metas	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Resultados	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Decisión	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Orden	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Practicidad	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Variedad	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

La tabla permite apreciar que los valores personales de los estudiantes de alto rendimiento que participaron en esta muestra, conforman una constante: sus valores más altos son las *Metas*, los *Resultados* y la *Decisión*. Éstos, según se ha discutido en los estudios de caso, guardan estrecha vinculación con el desempeño escolar positivo. Estos sujetos se apegan al perfil de estudiante que el CCH contempla.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Tabla 2

**Comparación de Perfiles Valorales Interpersonales
Estudiantes con alto rendimiento académico**



E= Estímulo
C= Conformidad
R= Reconocimiento

I= Independencia
B= Benevolencia
L= Liderazgo

En la tabla puede apreciarse que no existen patrones comunes en lo referente a los perfiles valorales interpersonales de los estudiantes de alto rendimiento. Sin embargo, se observa que estos alumnos tienen niveles bajos o normales de Reconocimiento y de Estímulo, conceptuándose a sí mismos como los responsables de su propio aprendizaje y desempeño, de forma independiente a la motivación externa.

TESIS CON
AUTORIA DE ORIGEN

Tabla 3

**Comparación de Perfiles Valorales Personales
Estudiantes con bajo rendimiento académico**

Sujeto 4: Gokú																									
Valor Puntaje	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Metas	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Resultados	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Decisión	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Orden	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Practicidad	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Variedad	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Sujeto 5: Umi Ryuzaki																									
Valor Puntaje	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Metas	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Resultados	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Decisión	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Orden	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Practicidad	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Variedad	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Sujeto 6: Bart Simpson																									
Valor Puntaje	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Metas	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Resultados	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Decisión	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Orden	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Practicidad	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Variedad	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

La tabla muestra que los estudiantes con bajo rendimiento académico no muestran la tríada de valores fuertes que guían a aquellos con alto rendimiento: *Metas*, *Decisión* y *Resultados*.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Tabla 4

**Comparación de Perfiles Valorales Interpersonales
Estudiantes con bajo rendimiento académico**

Sujeto 4: Gokú																									
Valor/ Puntaje	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Estímulo																									
Reconocimiento																									
Conformidad																									
Independencia																									
Benevolencia																									
Liderazgo																									

Sujeto 5: Umi Ryuzaki																									
Valor/ Puntaje	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Estímulo																									
Reconocimiento																									
Conformidad																									
Independencia																									
Benevolencia																									
Liderazgo																									

Sujeto 6: Bart Simpson																									
Valor/ Puntaje	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Estímulo																									
Reconocimiento																									
Conformidad																									
Independencia*																									
Benevolencia																									
Liderazgo																									

La tabla ilustra el hecho de que los estudiantes de bajo rendimiento académico precisan de mayor *Estímulo* en sus actividades que los de alto rendimiento.



Tabla 5
Relación entre síntesis de identidad y rendimiento académico

Sujetos con alto rendimiento académico		
Sujeto	Síntesis de identidad	Tarea del desarrollo pendiente
Jasón	Adecuada	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora de sus relaciones sociales para facilitar la futura consolidación del sentimiento positivo de la etapa VI: <i>Intimidad</i>, al igual que de la VII: <i>Generatividad</i>.
Sombra	Adecuada	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliación y mejora de sus relaciones interpersonales para facilitar la consolidación del sentimiento positivo de la etapa VI: <i>Intimidad</i>, al igual que de la VII: <i>Generatividad</i>. • Fortalecimiento de la asertividad, y mejora de la integración de la <i>Autonomía</i> en las siguientes etapas del desarrollo.
Amoxxo	Adecuada	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliación y mejora de sus relaciones interpersonales para facilitar la consolidación del sentimiento positivo de la etapa VI: <i>Intimidad</i>, al igual que de la VII: <i>Generatividad</i>.

Tomando como base la definición eriksoniana (1968: 71-72) de identidad como "sentido de dirección, compromiso, autoaceptación y fidelidad a sí mismo, convicciones, creencias, ideología. Da significado a la conjugación de los logros del pasado con las vivencias presentes y los proyectos para el futuro, asumiendo valores propios, status y roles sociales diferentes y comportamientos congruentes con todo ello", pudo concluirse, en los estudios de caso, que los estudiantes de alto rendimiento examinados cuentan con una síntesis de identidad adecuada. La tabla muestra las tareas del desarrollo que quedan pendientes para estos sujetos, ya que aún existen aspectos que deben fortalecer con objeto de facilitar el logro de resultados positivos en ulteriores etapas (VI: *Intimidad* vs *Aislamiento*, la más próxima para todos ellos; VII: *Generatividad* vs *Estancamiento*; y VIII, *Integridad* vs. *Desesperación*).

Tabla 5
Relación entre síntesis de identidad y rendimiento académico
 (continuación)

Sujetos con bajo rendimiento académico		
Sujeto	Síntesis de identidad	Tarea del desarrollo pendiente
Gokú	<p align="center">Deficiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pérdida del sentimiento de <i>Laboriosidad</i> (etapa IV). • Desconexión entre logros pasados, presentes y futuros. • Falta de dirección. • Falta de compromiso consigo mismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Re-consolidación de la <i>Laboriosidad</i>, por medio de la conexión entre logros pasados y los esperados en el futuro, estableciendo una dirección y compromiso consigo mismo. • Exploración del plan de vida para fomentar síntesis de identidad.
Umi Ryuzaki	<p align="center">Deficiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crisis de identidad: falta de autoconcepción como variación exitosa de la comunidad. • Falta de autoaceptación, débil autoestima. • Pérdida del sentimiento de <i>Laboriosidad</i> (etapa IV). • Indefensión; pensamiento catastrofizante, falta de dirección y autocompromiso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Síntesis de alternativas realistas con superación de polaridades. • Integración de contrastes tajantes. • Exploración de plan de vida y re-consolidación de la <i>Laboriosidad</i>. • Búsqueda de una síntesis de identidad armoniosa como base de una autoestima realista y fuerte.
Bart Simpson	<p align="center">Deficiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de consolidación de los sentimientos de las tres primeras etapas: <i>Confianza</i>, <i>Autonomía</i>, <i>Iniciativa</i>. • Débil sentimiento de <i>Laboriosidad</i>. • Falta de prototipos positivamente éticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Re-consolidación de los sentimientos de las etapas anteriores, con integración armoniosa en la síntesis de identidad. • Revisión de plan de vida y de prototipos para la síntesis.

La tabla permite apreciar que los sujetos con bajo rendimiento académico participantes en esta investigación no han podido sintetizar adecuadamente su identidad. Como fue mostrado en los estudios de caso, esta deficiente síntesis ha incidido activamente en su desempeño escolar. Este no es el único aspecto en el que esta inadecuación del desarrollo acarrea problemas, pues estos afectan a todas las esferas vitales del individuo, e. g.: a) la base para la autoestima realista, descansa en la síntesis exitosa de identidad; b) una buena síntesis de identidad brinda el núcleo indispensable para el logro de resultados positivos en las tareas del desarrollo de etapas ulteriores.

Capítulo VI

Conclusiones y Propuestas

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El Colegio de Ciencias y Humanidades surgió hace poco más de tres décadas, ante la demanda creciente de educación media superior. En aquel entonces se contemplaba atender a quince mil estudiantes. Hoy, coexistiendo con múltiples opciones (bachillerato general propedéutico, tecnológico, bivalente...) ha superado esa oferta en casi un 400%: en promedio, 55 mil alumnos cursan este ciclo escolar en alguno de sus cinco planteles. Su plan de estudios original ha sido substituido por el actualizado desde 1996, no estando esto exento de protestas, ya que ello llevaba consigo la reducción de 4 turnos de clases a sólo dos.

A la par de estas modificaciones y de esta expansión, han nacido numerosas propuestas y acciones tendientes a la mejora de sus funciones y de sus resultados, pero los aspectos no atendidos o poco tomados en consideración continúan estando presentes, con consecuencias palpables y activas, como se verá más adelante en este apartado.

De la educación media superior se ha llegado a afirmar que es una suerte de "contenedor social"; que sus objetivos no están claramente definidos, o que carecen de una utilidad real. En el caso del CCH, éste no fue generado con la finalidad de proporcionar una instrucción meramente académica a los jóvenes, o de facilitar una inserción *fast track* de sus egresados al ámbito del trabajo remunerado: ha aspirado a *formar seres humanos*. Tan loable como ciertamente es tal propósito, es igualmente verdadero que no ha podido ser alcanzado cabalmente.

Algunos de las expectativas originales del Colegio jamás se alcanzaron. Por ejemplo, en sus inicios, el CCH se proponía proveer capacitación técnica y profesional, de modo tal que sus egresados pudieran colocarse en el mercado laboral sin necesidad de contar con un título universitario. Se pretendía que algunas clases fueran impartidas en centros de trabajo, y que se extendieran diplomas que acreditaran como técnicos a quienes concluyeran satisfactoriamente estos cursos.

Otra medida positiva que proyectaba adoptarse era la revisión, puntual y permanente, del Plan de Estudios. Sin embargo, ello tardó 20 años en ocurrir. Esta revisión curricular, concretada en el PEA, de 1996, representa una medida de capital importancia para la mejora de los servicios y los resultados del CCH. No obstante, numerosos aspectos abordados en él carecen de una vinculación real con las prácticas registradas al interior del CCH. Ejemplos de ello son los siguientes:

- Cuando se emprendió la mencionada revisión del Plan de Estudios, se llegó a la conclusión de que el modelo educativo del CCH se enfocaría a constituirse como "propedéutico y general", de modo que los estudiantes no fueran enfrentados a la toma de una decisión vocacional "prematura e irreversible". Y uno de los fines más importantes del CCH fue entonces el de brindar herramientas a los alumnos, para que por sí mismos cultivaran y aplicaran técnicas y procedimientos que redundaran en su propio *aprender a aprender*.

Ese fin, debe admitirse, no se ha cumplido. Los medios por los cuales el alumno se hará de tales herramientas no están especificados claramente ni hay una "transmisión" planeada, intencional y/o sistemática por parte de los académicos o de las diferentes instancias que operan dentro del CCH, por lo que deja solamente al nivel de un

supuesto el que los estudiantes las adquirirán, sin saber realmente cómo. Esto, como puede fácilmente inferirse, inflige una merma considerable a los alcances de tal propósito: los alumnos continúan apoyándose mayormente en los docentes, y por no haber desarrollado anteriormente hábitos de estudio individuales, no tienen demasiada idea de cómo responsabilizarse de su propio aprendizaje.

- El CCH se autoconceptúa actualmente como *un espacio de crecimiento*, que fomenta la *libertad*, la *responsabilidad*, el *compromiso humanista*, el *cambio social*, la *equidad*. De los alumnos se espera que sean *agentes activos del aprendizaje y de la construcción de la cultura*. La identidad de este bachillerato reside en su intención de *colaborar al desarrollo de la personalidad de sus estudiantes adolescentes, para que alcancen la maduración*. Sin embargo, es difícil percibir la existencia de acciones reales y efectivas que impulsen esto. Ninguna de las materias del Plan de Estudios toca explícitamente temas relacionados con ello, y extracurricularmente la oferta de cursos o talleres que apoyen tal aspecto es prácticamente nula dentro del Colegio.
- El PEA aspira a tocar los "principales campos de conocimiento" del sujeto: las ciencias naturales y las sociales. Se pretende hacerlo a través de grandes orientaciones: *aprender a hacer*, *aprender a aprender* y *aprender a ser*. Estas orientaciones coinciden con los "pilares de la educación" propuestos por la UNESCO, con la excepción de que ésta última añade el *aprender a convivir* (Delors, 1997). Cuestiones tales la libertad, la responsabilidad, el compromiso humanista, el cambio social, la equidad, el constituirse como agentes activos de la construcción de la cultura, no pueden fomentarse sin contar con una orientación que estimule la convivencia armónica entre los diferentes actores sociales, por lo que este "cuarto pilar" no debe ser olvidado dentro del quehacer educativo del CCH.
- Adoptando al constructivismo como teoría pedagógica de aprendizaje sustentante, en el CCH los conocimientos se agrupan en 4 áreas: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias Histórico-Sociales y Talleres de Lenguaje y Comunicación. Los profesores, se supone, deben jugar un papel no sólo de instructores, sino facilitadores y auxiliares en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De las cuatro áreas mencionadas, sólo la de Matemáticas hace referencia a que ayudará al estudiante al "desarrollo de su personalidad". Mas, cuando se revisa por qué medios se intentará estimular ese proceso, se encuentra que éstos se refieren al aprendizaje de conceptos matemáticos y sus repercusiones en la ciencia, la tecnología y la sociedad. Es altamente dudoso que esto guarde una estrecha relación con la asistencia que pretende brindarse al alumno en cuanto a su desarrollo como persona.

- Es notorio y meritorio de ser destacado, que dentro de los "principales campos de conocimiento" que el PEA señala, se tocan exclusivamente aspectos "externos" a los sujetos (en todo caso, éstos son los considerados como "los principales campos"); el autoconocimiento que puede incidir en la "colaboración al desarrollo de la personalidad" de los

alumnos se ha omitido. Adicionalmente, en el perfil de egreso se contempla que los estudiantes cuenten con información sobre su propia salud psicológica, que los capacite en el cuidado de sí mismos. Pero también resulta evidente que, de nuevo, no existen actividades programadas ex profeso para potenciar ni dicho autoconocimiento ni el mencionado cuidado.

Tal como fue indicado anteriormente, algunos de los propósitos originales del CCH quedaron truncados o fueron abandonados. Si se desea que los enunciados en el PEA no corran igual suerte, debe reconocerse el hecho de que hacen falta enlaces tangibles y firmes entre lo expresado en ese documento y la práctica educativa real, cotidiana. Algunas de las cuestiones que deben atenderse con mayor atención, si es que verdaderamente se aspira a *formar seres humanos*, son las siguientes:

- A) Sobre el concepto de "hombre" que subyace al PEA. Indubitable resulta que este concepto expresa un gran humanismo, ya que al estudiante se le concibe como un ser en proceso, perfectible, trascendente; natural- sensible; práctico, transformador y transformado por su propia actividad; social, ligado a la sociedad, integrada ésta a su individualidad; histórico; consciente como individuo y como especie; libre, orientador de sus necesidades; único, irrepetible; integrador de acción, pensamiento y palabra.

Sin embargo, los seres humanos a los que el CCH dirige sus acciones educativas se encuentran en una etapa del desarrollo humano que reviste características propias (que en el PEA nunca son explicitadas claramente), y que precisarían de un tratamiento especial de la institución, de los docentes, del Departamento de Psicopedagogía. En el PEA no se proporciona mayor información sobre la adolescencia, por lo que prácticamente no existe una definición clara del tipo de población que asiste al CCH, y por tanto, no se brinda una atención del todo adecuada.

Ni siquiera el Departamento de Psicopedagogía puede brindar un Marco Teórico bien cimentado sobre el que las prácticas en el Colegio se basen. En los capítulos II y III de la presente tesis se ha buscado ofrecer un breve panorama sobre la historia del concepto de adolescencia y los múltiples acercamientos teóricos al estudio de ésta. Es evidente, y al mismo tiempo, alarmante, que ni las autoridades ni los docentes cuentan con información clara al respecto. Existe una cantidad de ideas generales, difusas o hasta confusas sobre las características de los adolescentes, pero no un estudio real que permita planear acciones preventivas y de remedio para las condiciones que acompañan a esta etapa evolutiva, y que sin lugar a dudas ejercen impactos sobre los resultados educativos.

Son numerosos los autores que han señalado los peligros de no recurrir a la interdisciplinariedad en la práctica real. Edgar Morin (1990) ha hecho otro tanto, si bien hablando del "pensamiento complejo", ya que ha equiparado la falta de comunicación y aplicación de diversas disciplinas, con un tejido donde éstas constituyen la trama, mientras que la realidad se escapa entre sus resquicios, como en una suerte de colador. Dentro del Colegio, es impostergable la necesidad de que verdaderamente haya una colaboración fructífera entre la Pedagogía y la Psicología, e incluso, la Sociología. Tal como se revisó en el Capítulo I de esta tesis, el diseño y los recursos pedagógicos que provee el CCH son numerosos, bien planeados y de un valor incalculable. Pero,

si los estudiantes se hallan absortos en sus propias tareas y problemas de desarrollo personal, sin encontrar apoyo alguno al respecto, tal estructura pedagógica está en buena medida imposibilitada de propiciar el arribo a las metas deseadas. Por ello es tan importante que el CCH encuentre qué teoría de la adolescencia es la más congruente con la teoría pedagógica que maneja, y que ambas apuntalen y guíen toda la práctica académica y psicopedagógica.

- B)** Sobre el cuerpo docente del CCH. En el Capítulo I se ha presentado un compendio muy breve sobre las opciones de formación de profesores que ofrece el Colegio. No hay duda de que éstas revisten una oportunidad de mejora insustituible en el impulso de la calidad en la docencia. Por otra parte, hay que señalar que algunas de éstas no alcanzan a todos los profesores, con lo cual su rango de influencia queda disminuido.

Mención especial debe recibir el hecho de que por años no ha existido una suerte de "curso de inducción" para los profesores que se incorporan al CCH. Entre los académicos es bien conocido el hecho de que prácticamente "son arrojados al agua sin salvavidas", refiriéndose al hecho de que deben asumir sus tareas educativas sin tener demasiado en claro la teoría pedagógica que se supone debería orientar a aquellas; no hay información accesible sobre las características de los alumnos o sobre las estrategias de enseñanza aplicables, etc. Una vez habiendo acumulado un determinado tiempo como profesor, y reuniendo ciertos requisitos que cada área específica, es posible que tomar los cursos ofrecidos por el Colegio, donde pueden ir aclarándose algunas de estas cuestiones. A pesar de ello, el PEA define que de sus profesores se espera que no sean instructores sino facilitadores y auxiliares en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Compárese esto con el hecho de que el Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal ofrece un Diplomado a sus aspirantes a profesores, en el cual se instruye a los participantes sobre el sistema de trabajo de sus escuelas. Solamente podrán ser contratados quienes aprueben este requisito. Lo sobresaliente, en este caso, es que ese Diplomado fue diseñado con la participación de profesionales que prestan sus servicios al CCH, mientras que en éste, no hay nada parecido para los profesores de recién ingreso.

Otro punto adicional que conviene subrayar redundante, nuevamente, en que las opciones de formación de profesores inciden fuertemente en los aspectos teóricos y didácticos de sus disciplinas, pero de nuevo, éstos no son vinculados con las características particulares de los sujetos a los cuales serán aplicados: adolescentes.

No se pretende que cada profesor sea un "psicoterapeuta en potencia", pero sí que cuente con información básica sobre situaciones que frecuentemente se presentan entre los alumnos, y para las cuales ellos pueden ofrecer alternativas de solución. Prácticamente, para ningún profesor que se haya mostrado accesible, comprensivo, y preocupado por sus educandos, resulta ajeno que numerosos alumnos, con dudas y preguntas sobre sus ámbitos personales, se les acercan para planteárselas, ante la carencia de una instancia efectiva de atención adecuada en el CCH. Las respuestas de los profesores ante tales expresiones es variable: algunos se deslindan del problema, arguyendo su falta de preparación para proporcionar algún auxilio;

otros canalizan al afectado al Departamento de Psicopedagogía (sin resultados positivos); algunos más escuchan y brindan consejo o lo consultan con sus colegas.

Es más que evidente la necesidad, entonces, de que los profesores sean provistos de información básica sobre las características de los adolescentes, y sobre las opciones para canalizarlos a instituciones en las que se les pueda proveer de atención adecuada. Es aquí donde sobresale, visiblemente, cómo los alcances de la planeación pedagógica resultan obstaculizados cuando no se atiende a un ser humano en su integridad.

La propuesta concreta, por lo tanto, es que se creara un curso de inducción para los profesores de recién ingreso, donde se trataran los temas tocados en párrafos anteriores, y que este tipo de información fuera adecuado a los profesores que ya han adquirido experiencia dentro del Colegio, que conocen ya algunos aspectos de la teoría pedagógica y de las estrategias de enseñanza, pero que no cuentan con toda la información necesaria sobre la etapa del desarrollo por la que atraviesan sus alumnos. Esto da paso a la consideración siguiente, que atañe directamente al Departamento de Psicopedagogía.

C) La labor del Departamento de Psicopedagogía. Cuatro son los puntos que conforman el objetivo general de éste:

1. La incorporación e integración de los estudiantes al sistema educativo del CCH.
2. La provisión de estrategias de estudio requeridas para potenciar el aprovechamiento de los estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje.
3. "El desarrollo de su personalidad como individuos útiles a sí mismos, a la familia y a la sociedad" (Santillán et al, 1997: 19).
4. El brindar apoyo en la construcción personal de un proyecto de vida; con el auxilio correspondiente para la toma de decisiones registradas durante la trayectoria escolar.

A partir de lo observado en el quehacer cotidiano en el CCH Vallejo, puede ponerse en tela de juicio el que estos cuatro puntos sean cumplidos. El primero se realiza cada año, por medio de las actividades de bienvenida para los alumnos de recién ingreso. El segundo y el tercero no parecen haber sido impulsados. El último, en un muy bajo grado, ya que las acciones emprendidas por este Departamento no están dirigidas a los individuos, sino a los grupos.

La tarea del Departamento está centrada en la orientación educativa, la cual debe cumplir tres funciones:

1. Orientación Escolar: acciones que apoyen a la integración de los estudiantes al modelo educativo del CCH. Se busca que los alumnos asuman su papel de "estudiantes productivos". Esto se realiza por medio de contribuir a propiciar el correcto ajuste e integración a una institución con características diferentes a las de procedencia.

2. Orientación Vocacional-Profesional: Apoya en la información y asesoría que faciliten la elección de objetivos profesionales en concordancia con las características personales del individuo y de los requerimientos sociales.

3. Orientación Psicosocial: está dirigida a apoyar a los alumnos en su tránsito de la pubertad a la adolescencia y de ésta a la adultez. Busca atender los problemas que representen obstáculos en las áreas académica, vocacional o interpersonal. Promueve el desarrollo psicosocial y bienestar del alumnado, "considerando como fundamental la elaboración de su proyecto de vida a partir de la definición de su identidad" (Santillán et al, 1997: 10).

De nuevo, es patente que estas funciones se realizan parcialmente, y que el tercer punto prácticamente permanece sin atención alguna. Por ello, el nombre más adecuado para este departamento debería ser "Orientación Vocacional", pero no "Psicopedagogía", porque ello hace pensar a la población del CCH que desempeña tareas que en la realidad no tienen lugar.

Resulta desagradable admitir que en la experiencia de numerosos profesores y alumnos, el recurrir a este Departamento no trae consigo resultados fructíferos. Son frecuentes los casos de educadores que acuden para solicitar apoyo en el tratamiento de sus grupos, a veces sin ni siquiera ser recibidos por el personal. Tampoco hay una resolución favorable para aquellos estudiantes que por iniciativa propia o por una canalización de algún maestro, se acercan a este Departamento.

En diversos documentos se hace alusión a que la labor de éste se realiza en condiciones adversas, por la cantidad tan reducida de profesionales adscritos a ella. Pero, aún sin incrementar la cantidad de personas que allí laboran, sus tareas, resultados y alcances podrían potenciarse de modo que se constituyera en un apoyo insustituible del trabajo colectivo y colegiado, orientado a obtener resultados positivos.

La propuesta, en este caso, abarca varios puntos:

Por principio de cuentas, si este Departamento ha de ser llamado "de Psicopedagogía", es ineludible el deber de dotarlo de un Marco Teórico sólido, que nutra sustancialmente su práctica. Éste debe estar en concordancia con la teoría pedagógica que sustenta al CCH, y por supuesto, con el quehacer real del Departamento.

También es de vital importancia que se defina una teoría de la adolescencia que guíe las tareas del Departamento. No debe ser admisible que éste recurra a enlistar problemas "normales" que los adolescentes presentan, e. g., "identidad difusa", y que no haya una referencia a qué teoría enmarca tal concepto. Mucho menos debe pretenderse que un "ambiente escolar estimulante" es suficiente para arreglar el problema, sobre todo cuando el contexto del CCH deja en total libertad a los estudiantes: no sólo no hay figuras de ningún tipo que inviten o hasta "obliguen" a los estudiantes a asistir a las clases, (como sí las había en los anteriores ciclos escolares), sino que es un entorno pródigo en la provisión de *prototipos* adolescentes, tanto positivos como negativos.

Tal como se ha revisado en esta investigación, si el individuo experimenta una síntesis de identidad adecuada, elegirá prototipos que refuercen la

continuidad de sus valores, expectativas, y objetivos personales, enlazando coherentemente su niñez con su adultez, y percibiéndose a sí mismo como una variación exitosa de su comunidad. Sin embargo, en el CCH la comunidad adolescente se presenta como un "microuniverso", conformado por la coexistencia (no siempre tan pacífica) de numerosas *pseudoespecies*. Cuando concurren conflictos que obstaculizan la síntesis de identidad, se hace necesario auxiliar al individuo, revisando su plan de vida, y fomentando el análisis de la pertinencia de sus elecciones personales para su logro. Es decir, no es suficiente la exposición a un ambiente escolar estimulante, sino que se requiere una intervención directa, intervención que no brinda el Departamento de Psicopedagogía.

Así, tal como lo plantea Vélaz (1998: 32), la orientación psicopedagógica debe constituirse como un "proceso fundamentado teóricamente, intencional, sistemático y programado". Características todas ellas que parecen estar ausentes en las tareas del Departamento en cuestión. La misma autora indica que son tres los principios que sostienen la tarea psicopedagógica: el *preventivo*, el de *desarrollo*, y el de *intervención social*.

En el caso del CCH, la propuesta específica de mejora se refiere a estos tres principios:

- Con respecto al de *prevención*, es recomendable que se creara un curso-taller propedéutico para los estudiantes de recién ingreso. En él, sería de gran utilidad el que se revisaran temas sobre la adolescencia, adaptados al nivel de los participantes. También sería pertinente llevar a cabo actividades vivenciales, que culminaran en la elaboración de un plan de vida personal, y en los propósitos y metas individuales, parciales y generales, que cada uno tiene. En este mismo curso taller pueden ser incluidos todos los puntos que se tocan en las actividades de bienvenida que actualmente organiza el Departamento de Psicopedagogía, sobre el sistema educativo del CCH. Como tercera temática a cubrir en el curso, debería incluirse trabajo efectivo y que verdaderamente coadyuve a la provisión de herramientas para los alumnos, sobre las "grandes orientaciones" del Colegio: el aprender a aprender, a ser, a hacer, y no dejar de lado el aprender a convivir.

La utilidad del curso puede ser de grandes proporciones a nivel académico, ejerciendo resultados palpables a corto y a largo plazo. La única manera de corroborar esto es instituirlo como una oportunidad de investigación, llevando a cabo todo un planteamiento sólido: formulación de hipótesis, experimentación y evaluación, lo cual conllevaría un seguimiento oportuno. Este seguimiento, semestre tras semestre, fungiría también como una medida de prevención y de reajuste.

Pero los beneficios, muy probablemente, no se restringirían al aspecto escolar, sino que impactarían favorablemente el desarrollo personal de los alumnos, como se pretende hacer actualmente, sin contar con medios bien explicitados.

De acuerdo con la revisión que se proporciona en el capítulo II de esta tesis, en numerosas sociedades no tenían lugar los conflictos de

identidad, dado que se llevaban a cabo *ritos de paso*, por medio de los cuales los individuos se preparaban para asumir sus nuevos status, rol, derechos, obligaciones y tareas en la sociedad, con la consiguiente aceptación de su comunidad. El curso propuesto podría constituirse como un cierto tipo de "rito de paso", que permitiera a los adolescentes concientizarse sobre la etapa del desarrollo que atraviesan; su importancia dentro de todo el proceso vital; la relevancia de las decisiones que tomen dentro de este período; la necesidad de que se responsabilicen de sí mismos y de su propia síntesis de identidad, al hacer elecciones congruentes con sus valores, necesidades, aspiraciones y metas personales, encontrando significativa la continuidad y mismidad de sí mismos a través de la adolescencia, enlazando congruentemente su niñez y lo que desean hacer de su adultez, fortaleciendo su propio sentido de dirección vital.

La revisión de la historia de la adolescencia proporcionada en el Capítulo II permite rastrear que el origen de ésta estuvo ligado a un "período de moratoria" dedicado casi exclusivamente a la preparación académica que posibilitara a los jóvenes el desempeño adecuado de una ocupación profesional posteriormente. Sin embargo, tal "período de moratoria" ha sido desvirtuado, degenerado: los medios masivos de comunicación glorifican a la adolescencia como el período en que pueden transgredirse los límites impuestos por las condiciones de la infancia, y en el que puede recurrirse a acciones y comportamientos más vinculados con la adultez, sin tener que verse obligado a las responsabilidades que ésta acarrea.

Se ve entonces como un lapso de distensión, de permisividad, de desafío. Se ensalza la "juventud permanente", en sus aspectos menos fructíferos. La consecuencia de todo ello es que muchos adolescentes no son capaces de darse cuenta de que este período es finito, y que tarde o temprano deberán tomar decisiones por sí mismos. Una triste realidad es que para muchos, el no haber podido hacer las elecciones correctas en el tiempo indicado, trae consecuencias negativas que afectarán toda su ciclo vital, en todos los ámbitos.

- En lo que toca al principio del *desarrollo*, el mismo curso propedéutico propuesto anteriormente, y los trabajos de seguimiento implicados, podrían rendir resultados positivos. Pero ello no sería suficiente, dado que este principio involucra el reconocimiento de que los individuos están en proceso de cambio, de maduración, y que su paso por el estadio en cuestión requiere de la provisión de herramientas y del fomento y despliegue de habilidades necesarias para afrontar las demandas evolutivas y vitales que se vayan presentando al sujeto.

En este sentido, Zaccaría y Bopp (en Vélaz, 1998: 43), señalan que el trabajo psicopedagógico fundamentado en el principio de desarrollo se basa en que:

"Los alumnos precisan ayuda para obtener aquella información que no son capaces de descubrir por sí mismos: acerca de sus características personales, de las oportunidades educativas a su disposición, y de los modos apropiados de conducirse en diferentes situaciones [...] Precisan de ayuda para adaptarse y enfrentarse a las

demandas sociales; para enfrentarse a los problemas, sobreponerse a las debilidades y hacer planes de futuro [...] Conseguir éxito y satisfacción vitales, educativos y laborales [...] La persona tiene una necesidad innata de hacer algo en la vida, de crecer, desarrollarse y esforzarse”.

La oferta continua de cursos y talleres vivenciales sobre los temas que más preocupan a los adolescentes, podría cubrir este principio del desarrollo. Destaca que en el informe 2000 – 2001, otros planteles hallan llevado a cabo talleres dirigidos a los estudiantes, mientras que en Vallejo no se registró ninguno.

- En torno al principio de *intervención social*, éste se refiere al contexto socioeducativo en que se desarrollan los sujetos. Se propone que éstos lo conozcan, teniendo en cuenta las posibilidades y limitaciones que ofrece, aprovechando todo esto de la manera más productiva, mientras se revisan las “reacciones en cadena” (Vélaz, 1998: 44) que las acciones provocan en el contexto. La escuela es un sistema de interacciones que involucra incluso a los agentes que no están presentes físicamente: las autoridades, los docentes, los servicios escolares, las familias de los estudiantes, sus marcos socioeconómicos.

También aquí hay un gran campo para la toma de acciones. Hasta hoy, se llevan a cabo actividades con los padres (la red de padres de familia); y tendientes al diagnóstico de problemas psicológicos en los alumnos (el Sistema de Evaluación Integral para Alumnos de Primer Ingreso que está a cargo de la Facultad de Psicología). Podría también, como se trató en el primer punto de estas Conclusiones, favorecerse un trabajo colegiado con los encargados de la Formación de Profesores, y unificar las teorías y estrategias de trabajo con el Departamento de Psicopedagogía.

Adicionalmente, es de suma importancia que se cree una red de apoyo con todas aquellas instituciones a las que pueden ser canalizados los estudiantes que requieran de una atención individual específica para atender problemas psicopedagógicos más profundos. Lo mínimo que podría ofrecer el Departamento es una asistencia que posibilitara tal canalización. Se cuenta en los planteles con servicios médicos para atender los imprevistos en salud física, pero no con elementos que auxilien a los estudiantes en sus dificultades psicopedagógicas.

Por supuesto, todas estas propuestas requieren de la concurrencia de un mayor número de profesionales en el Departamento. Otra propuesta, en este caso, sería la creación de Planes de Servicio Social y de Prácticas Profesionales, que incorporaran a pasantes de las carreras de Psicología, Pedagogía, Trabajo Social e incluso de otras disciplinas humanísticas, al trabajo psicopedagógico.

Es bien conocido que para un número considerable de pasantes, el concepto de servicio social está relacionado con un período obligatorio de actividades que en escasas ocasiones está directamente relacionado con sus propios estudios e intereses. Para la comunidad del Colegio la incorporación de pasantes de estas áreas potenciaría todos los aspectos citados anteriormente, y para ellos representaría una oportunidad

sumamente valiosa de involucrarse en un trabajo útil, real, con un impacto social sensible, y que les brindaría una experiencia totalmente aplicable en su vida profesional posterior.

El personal adscrito actualmente al Departamento de Psicopedagogía podría fungir, en este caso, como coordinadores de todas estas propuestas, desempeñándose como entrenadores y líderes de los proyectos.

Lo hasta aquí mencionado son sólo propuestas que se creen viables. Lo que debe resultar inaceptable es el continuar escudándose tras el hecho de la insuficiencia de personal y no proponer medidas creativas que posibiliten un mejor aprovechamiento de los recursos ya existentes.

D) Sobre los resultados de la presente investigación. Los resultados de los seis estudios de caso presentados en el capítulo V, más los doce que adicionalmente se realizaron y que no fueron incluidos aquí por cuestiones de espacio, permiten afirmar que hay evidencias de que los estudiantes adolescentes con una *síntesis de identidad adecuada* están en mejores condiciones de alcanzar un rendimiento académico más alto que aquellos que tienen una *síntesis deficiente de identidad*.

Los alumnos que han podido conservar y hacer evolucionar los sentimientos consolidados en las etapas anteriores de su desarrollo, conforme a su propio proceso de formación de identidad, son aquellos que logran encontrar su propio *sentido de dirección*, involucrado con un *compromiso personal* y una *autoaceptación* indispensable, que se expresa en una *fidelidad a sí mismo*.

Pueden sostener sus convicciones, creencias e ideología con firmeza a través de los "peligros de la existencia" a que los expone su desarrollo vital, y situar sus elecciones y decisiones en dependencia de su autofidelidad. No perciben rupturas entre los logros que han alcanzado en el pasado con las vivencias que experimentan en el presente, y los proyectos que se encuentran formulando para el futuro. Asumen responsablemente sus propios valores y los manifiestan a través de los diferentes roles y comportamientos que supone cada cambio en su desarrollo.

Esta falta de responsabilidad se hizo patente en los estudiantes con bajo rendimiento académico (EBRAS) estudiados en esta investigación. Y es que la *síntesis de identidad* conlleva aspectos de reflexión consciente e intencional. También se precisa del juicio de sí mismo a la luz de las normas y prototipos aceptados en la sociedad; del enjuiciamiento de los prototipos más adecuados para sí mismo, comparados con lo que uno desea y valora, y con los que resultan deseables para los pares. Hay un intenso proceso de diferenciación y de inclusión simultánea con respecto al grupo de adolescentes. Ello precisa, nuevamente, de la conscientización individual. Y si ésta no es impulsada por el propio sujeto, ni por alguna figura externa a él, la *síntesis de identidad* puede desviarse por caminos infructuosos.

Estos "caminos" incluyen la falta de percepción de una *identidad del yo*, donde el individuo carezca de la conciencia de estar evolucionando organizadamente. Puede incurrirse en la ausencia de un *estilo de la propia*

individualidad, y adoptar miméticamente el propuesto por el grupo. En este caso, los sujetos no pueden constituirse como individuos libres, ya que no eligen identificarse con su propia identidad, sino que simplemente adaptan otras prefabricadas en la colectividad.

Esto resulta harto patente en el CCH a través de la existencia de numerosas pseudoespecies: los *skatos*, los *darkies*, los *graffiteros*, los *punks*, los *cholos*, etc. Se les reconoce a simple vista por su forma específica de vestir y de actuar. Comúnmente, los miembros de estas *pseudoespecies*, mismos que no han logrado sintetizar una identidad propia, tienen un pobre rendimiento académico. En contraste con ello, los estudiantes de alto rendimiento (EARAs) presentan un aspecto físico conservador, denotando así que su identidad se expresa desde el interior hacia el exterior, y no permanece en un plano externo sin raíces profundas en su persona, como en el caso de quienes pertenecen a las pseudoespecies mencionadas.

Los EBRAs demuestran contar con un *yo débil*, que en la teoría eriksoniana hace referencia a aquellas personas que no han podido identificarse con su *identidad del yo* (la conciencia de estar evolucionando organizadamente dentro de la realidad social), y por lo tanto no han aprendido a aplicar lo que les "ha sido dado" a lo que "debe ser hecho". En este caso, como estudiantes, no pueden extrapolar sus capacidades y habilidades personales en la consecución de metas académicas importantes.

En directa vinculación con lo anterior, puede afirmarse que los EBRAs cuentan, consecuentemente, con una *autoestima débil*. La *autoestima fuerte* sólo puede tener lugar cuando la identidad ha sido adecuadamente sintetizada, y se manifiesta por medio de la satisfacción de poder realizar lo que para sí mismo es valioso, y es reconocido por la la sociedad, constituyéndose el individuo como una variación exitosa de la colectividad.

Los EARAs están en mayores posibilidades de desarrollar un *yo fuerte*, con el cual verifiquen su realidad, posibilitándose su dominio de lo funcional y su comprensión de los aspectos vitales básicos, que redunde en un disfrute personal de éstos. Son también individuos *confiables*. En la teoría eriksoniana, es *confiable* quien puede depender de sí mismo, quien domina sus propias elecciones como la variación exitosa de su sociedad en que se ha constituido, quien ha podido incorporar a sí mismo y vivenciar los valores fundamentales para su propia existencia y para que más tarde pueda servir como guía para las futuras generaciones.

El constructivismo, la teoría pedagógica que subyace a la práctica del CCH, supone la presencia de sujetos que pueden hacerse responsables por sí mismos de su aprendizaje; que son activos, que construyen sus propios conocimientos por medio de su tendencia a la búsqueda y la indagación. A partir de lo mencionado anteriormente, esta teoría pedagógica se ajusta en alto grado a las características de los EARAs, pero no así a los EBRAs, que aún no han aprendido a depender de sí mismos.

Los resultados de los casos estudiados en esta investigación arrojan evidencias de que el rendimiento académico no guarda una relación significativa con el grado de inteligencia racional que poseen los sujetos. Todos los participantes alcanzaron un nivel promedio de ésta. Algunos de los EARAs se

situaron en un rango normal y otros, en uno ligeramente superior. De hecho, el sujeto que alcanzó el puntaje más alto, que lo ubica en el rango más elevado posible, es de bajo rendimiento.

Pero las diferencias más sensibles comienzan a registrarse cuando se sondean aspectos más profundos de sus personas, tales como los valores. En el caso de los EARAs, hay una constante que no debe ser ignorada en cuanto a sus valores personales: los más fuertes son invariablemente las *Metas*, la *Decisión* y los *Resultados*. Esto se encuentra en concordancia con el sentido de dirección, el compromiso y la fidelidad a sí mismos que detentan quienes han podido sintetizar adecuadamente su identidad. Es esta combinación de valores, expresada en su identidad, la que sostiene a los sujetos que, enfrentados con condiciones familiares, económicas o sociales adversas, logran mantener su rendimiento académico en un alto nivel, y sus objetivos profesionales firmes.

De ello se desprende la necesidad de abandonar las explicaciones fáciles o simplistas que achacan a la escasez de recursos o a la falta de apoyo familiar el bajo rendimiento académico. Aunque éstos pueden ser determinantes importantes, no es posible hacer generalizaciones totalizadoras, mucho menos cuando éstas se esgrimen como variables que salen del control de la escuela, y que por lo tanto nada se puede hacer al respecto.

El caso contrario también estuvo presente en algunos de los EBRAs estudiados aquí: algunos de ellos cuentan con comodidades materiales inaccesibles para muchos; así como con prototipos familiares que enaltecen el esfuerzo y el estudio y que proveen de apoyo a los sujetos. Sin embargo, cuando el propio proceso de síntesis de identidad no ha sido adecuado, siendo inexistente el sentido de dirección, el compromiso y la fidelidad consigo mismo, y la congruencia y continuidad entre los logros pasados y los que se aspira a alcanzar en el futuro, todos estos soportes caen en una suerte de vacío.

En lo que se refiere a los valores interpersonales, es manifiesto que los EARAs precisan de una menor cantidad de *Estímulo* y de *Reconocimiento*. Aquí es interesante hacer notar que hay una ocurrencia dividida entre aquellos que puntúan alto en cuanto a la *Benevolencia*, y aquellos que la registran como uno de sus valores más débiles. Para algunos EARAs, alcanzar la posición en que actualmente se encuentran ha conllevado una cierta separación hacia su grupo, especialmente si éste rechaza como "anormales" a los individuos sobresalientes en lo académico, fomentando así lo que Fromm (1992) denominó la "patología de la normalidad". Algunos de estos EARAs tienden a crear su propia *pseudoespecie*, y a considerar como indeseables a aquellos que no aprovechan sus capacidades tanto como ellos lo han hecho. Naturalmente, si esta posición se conserva, puede llegar a ejercer efectos negativos en las siguientes etapas de su desarrollo, imposibilitándolos, en algún grado, a lograr la *Intimidad* en el estadio VI.

Esto denota que no se puede caer en la afirmación de que sólo los EBRAs precisan de atención psicopedagógica. También los EARAs pueden necesitarla en algún momento, tal como se hace notar en las conclusiones y recomendaciones presentadas al final de cada estudio de caso.

En cuanto a la tolerancia a la frustración, igualmente se registran diferencias palpables entre los EARAs y los EBRAs. Los primeros tienden a

hacerse responsables de mayor número de situaciones, a proponer soluciones más frecuentemente, a buscar alternativas, a no darse por vencidos en la primera oportunidad. Tienen un mejor nivel de asertividad. Los segundos tienden a atribuir la responsabilidad a otros, a minimizar los eventos frustrantes, a ser menos asertivos, o a caer en la pasividad.

Las diferencias más contundentes se manifestaron a través de la prueba proyectiva "¿Cómo soy?, ¿Cómo me gustaría ser?". A la segunda pregunta, los EARAs responden de manera más realista que los EBRAs, denotando con ello su autoaceptación. Pero, de forma más importante, este "cómo me gustaría ser" se refiere en forma general, en el caso de los EARAs, a los proyectos que han formulado para sí mismos.

Algunos de los EBRAs entendieron esta pregunta como un sinónimo de "qué cambiarías de ti mismo". Sus representaciones gráficas y verbales muestran menos apego a la realidad. En esta tesis se presentan dos de las más dramáticas: la representación de sí mismo como un ángel ensangrentado que vuela; y la de un bebé con una caja de cartón cubriendo la cabeza.

La influencia de los modelos físicos deseables que difunden y promueven los medios masivos de comunicación fueron manifiestos en el caso de un buen número de EARAs y de EBRAs de sexo femenino; mientras que esto no se registró en el masculino. Las adolescentes expresan deseos de ser más delgadas, más atractivas y más simpáticas. En algunas de las EBRAs se percibió una fuerte falta de autoaceptación: morenas que desearían ser rubias; altas que desearían ser más bajas; jóvenes con cabellos lacios que desearían tenerlos rizados, etc.

Los estudios de caso difícilmente pueden ser generalizables a grandes poblaciones (en esta tesis, se llevaron a cabo 18, tomados de una población de aproximadamente 5,000 estudiantes). Sin embargo, la historia de la Psicología se ha construido en buena parte gracias a ellos. Los resultados obtenidos en esta investigación presentan evidencias que merecen ser corroboradas por otras ulteriores, posiblemente en un estudio de mayores dimensiones, a cargo de un equipo de investigadores. Esto, debido a que la síntesis de identidad no es susceptible de ser estudiada con una metodología cuantitativa, y la cualitativa conlleva un trabajo más arduo.

Los resultados presentados aquí conllevan la necesidad de reformular el trabajo del CCH, dotándolo de una teoría de la adolescencia que permita comprender mejor a la población a la cual se atiende, y que por medio de los supuestos teóricos, puedan preverse con una relativa exactitud los obstáculos o dificultades que estarán enfrentado los sujetos en esta etapa del desarrollo, y que estarán incidiendo en algún grado en sus logros académicos. De esta forma, podrán tomarse medidas preventivas que potencien resultados positivos a la luz de los objetivos que persigue el PEA.

El Colegio de Ciencias y Humanidades es un campo sumamente fértil para todo tipo de investigaciones, cualitativas o cuantitativas. Es también un escenario poco explorado en ciertas temáticas. Presenta un sinnúmero de oportunidades de introducir mejoras en sus propuestas, acciones y consecución de metas, apoyándose en los resultados que arrojen dichas investigaciones. Éstas brindarían un enlace real y actual con las diversas situaciones

psicopedagógicas que encaran los alumnos, y proveerían soluciones viables para uno de los aspectos más frecuentes y que ocupan tantos recursos (de remedio) del CCH: el fenómeno de la no aprobación, que está relacionado directamente con el bajo rendimiento académico.

En resumen, continuar con las investigaciones sobre la adolescencia y sus características particulares, y la incidencia de esto sobre el rendimiento académico, será una forma de hacerse de opciones viables sobre las medidas que pueden instituirse para prevenir (y no solamente remediar) muchos de los problemas relacionados con el aprovechamiento escolar, y que desde siempre han estado presentes en el CCH. Esto resulta una tarea ineludible si no se desea que los buenos propósitos contenidos en el PEA permanezcan en calidad de tales, sin llegar nunca a cristalizarse como objetivos cumplidos. Los beneficios de esto se registrarían a todos niveles: personal, institucional y socialmente.

En el caso de esta tesis, su mayor aporte reside en brindar evidencia de que se precisa de un trabajo interdisciplinario más sólido y comprometido entre la Pedagogía y la Psicología; la creación de un campo de estudio fértil y nutricional que apoye la formación académica de los seres humanos que atienden este nivel educativo, pero que no deje de lado la tarea de contribución efectiva y palpable de su formación como personas. Cuando los apoyos de tipo pedagógico, así sean abundantes en número, y de elevadísimo nivel de calidad, no pueden ser aprovechados debido a la desatención de los factores psicológico-evolutivos de los sujetos en cuestión, no se logrará cumplir sus objetivos educativos cabalmente.

Debe recordarse que en el caso de los profesores que atienden a grupos de preescolares y de primaria, su formación incluye una fuerte consideración de las características evolutivas de sus educandos; sin embargo, en el caso de los maestros que atienden a adolescentes, no existe una información sobre lo distintivo de esta población estudiantil. Esta tesis pretende arrojar luz sobre este hecho, llamando a tomar medidas viables que coadyuven a ejercer influencias positivas en los aspectos personales, familiares, académicos, laborales y sociales (a gran escala) de todos los actores involucrados en la práctica educativa del CCH: autoridades, profesores, empleados diversos, y por supuesto, los estudiantes adolescentes.

GLOSARIO

- **Adolescencia:** en la teoría de Erikson, se refiere al período vital en el que todas las mismidades y continuidades en las que se había depositado la confianza se ponen en duda: hay un crecimiento corporal acelerado hacia la madurez biológica, y surge el problema de cómo conectar roles y aptitudes previamente sintetizadas con prototipos actuales. Ocurre la búsqueda de un nuevo sentimiento de mismidad y continuidad.
- **Autoestima realista:** concepto eriksoniano que hace referencia a la coincidencia de una destreza física, su significado cultural, el placer funcional del individuo y el reconocimiento social por ello.
- **Conciencia:** capacidad del individuo para depender de sí mismo, haciéndose confiable.
- **Confusión de identidad:** carencia de síntesis de opciones y alternativas, cayendo en una contraposición que ocasiona que el adolescente caiga en el totalismo.
- **Confusión de rol:** confrontación, en vez de síntesis, entre distintas alternativas éticas, ocupacionales, sexuales, etc.
- **Constructivismo:** teoría pedagógica que tiene como postulados la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: el sujeto es "cognitivo" y "aportante", es decir, por medio de su labor constructiva es capaz de desbordar los elementos que le ofrece el ambiente. Así, el sujeto no es concebido como un simple producto del entorno, ni la mera expresión de ciertas disposiciones internas. Es, tomando en cuenta sus aspectos cognitivos, sociales y afectivos, una construcción propia que se va estructurando cotidianamente al interactuar el individuo con el ambiente. Por ello es que el conocimiento no es una copia ni espejo de la realidad; es una construcción creada por el ser humano.
- **Crisis de identidad:** término acuñado por Erikson para aludir al proceso biopsicosocial parcialmente consciente y en parte inconsciente. Al mismo tiempo que se experimenta un sentido de continuidad y mismidad personal, hay una "cualidad del vivir no consciente de sí mismo". Cuenta con su propio *período evolutivo*. La adolescencia y su crisis de identidad serían imposibles sin los factores psicobiológicos, ya que éstos aseguran los fundamentos somáticos en un sentido coherente que el organismo percibe como mismidad vital. Reviste igualmente un aspecto *psicohistórico*. La crisis de identidad, para su conclusión, precisará de roles viables presentados durante la juventud. Pero las etapas adultas también han de contribuir a preservar y renovar la identidad.
- **Fisiología del vivir:** interacción ininterrumpida de los tres procesos de la existencia humana: biológico, social y del yo.
- **Identidad:** sentido de dirección, compromiso, autoaceptación y fidelidad a sí mismo, convicciones, creencias, ideología. Da significado a la conjugación de los logros del pasado con las vivencias presentes y los proyectos para el futuro, asumiendo valores propios, status y roles sociales diferentes y comportamientos congruentes con todo ello.
- **Identidad del yo:** percepción de la existencia de un estilo de la propia individualidad, el cual es coincidente con la mismidad y continuidad.
- **Integridad:** denota reunión de la diversidad organizadamente en una asociación benéfica. La estructura resultante se caracteriza por su organicidad, su sana reciprocidad entre las partes y una organización en la que los distintos componentes y funciones es progresiva dentro de límites abiertos y fluidos.

- **Moratoria:** período cuyo objetivo es dotar al adolescente de la posibilidad de integrar los componentes de la identidad antes adscritos a las etapas infantiles, y de sintetizar una identidad que vincule los logros pasados con los futuros.
- **Pseudoespecie:** grupúsculo que sostiene la idea de ser la única especie vallosa, con la consiguiente creación y conservación de una visión del mundo, a la cual es leal, y que defiende a través de descalificar a otras pseudoespecies.
- **Rendimiento académico:** medida traducida en una expresión numérica, que resulta de la evaluación del desempeño de un individuo durante la situación de aprendizaje. Indica el grado de logro de los objetivos establecidos en los programas de estudio. Promedio numérico que aparece en el historial académico.
- **Rito de iniciación:** prácticas llevadas a cabo en las sociedades preindustrializadas, que constan de enseñanzas y prácticas que conducen a la modificación radical del status social y religioso del individuo; se trata de una mutación ontológico-existencial. El iniciado, al término del rito, es "otra" persona.
- **Rito de pubertad:** período de entrenamiento, que incluye pruebas y/o ceremonias para introducir a un joven a la adultez, con su nuevo status, responsabilidades, obligaciones y derechos personales y comunitarios.
- **Sentimiento:** término que alude a los modos de experimentación, comportamiento y de experiencia de los estados internos.
- **Síntesis de identidad:** proceso en el que el yo trabaja consciente e inconscientemente para integrar armoniosamente tanto los prototipos ideales como los negativos. Esto engloba en alternativas simples la profusión confusa de elementos. El grupo pone a disposición del individuo asociaciones inconscientes de sus propios prototipos étnico-culturales de "lo bueno y lo malo"; prototipos morales y sexuales, religiosos, etc., y es el individuo quien, al sintetizarlos adecuadamente, se constituye como una variación exitosa de su colectividad.
- **Teorías de la identidad adolescente:** construcciones conceptuales que permiten estudiar el proceso de intensa actividad psíquica para definir los límites entre el sí mismo y los demás.
- **Test proyectivo:** es aquel que utiliza materiales estimulantes ambiguos, por oposición a los bien definidos y estructurados que manejan los tests no proyectivos. Esto permite una multiplicidad de respuestas del sujeto en una situación abierta (no hay reactivos en los cuales exista una serie preseleccionada de respuestas a ser elegidas). El fin de estos tests es ofrecer información sobre la personalidad, formas de ver la vida, intenciones, significados, patrones, sentimientos, etc., susceptibles de ser interpretados. Los datos arrojados por un test proyectivo son en buena medida inconscientes, y deben ser integrados con los datos proporcionados por otras pruebas, sean de tipo verbal o no.
- **Totalismo:** la totalidad atañe a una estructura de límites férreos, absolutos: lo intolerable habrá de expulsarse, lo tolerable no traspasará las barreras prefijadas. Es "absolutamente inclusiva" al mismo tiempo que "completamente exclusiva".
- **Yo:** centro cuyas funciones estriban en la voluntad y el conocimiento, que habrá de dar usos productivos a la identidad.
- **Yo débil:** centro incapaz de verificar la realidad, de dominar lo funcional o de experimentar gozo por la vida.
- **Yo fuerte:** centro verificador de la realidad, que domina lo funcional y experimenta gozo vital.

Anexos

Lista de Anexos

➤ **Anexo 1:**

Extracto del Cuestionario Personal utilizado en esta investigación.

➤ **Anexo 2:**

Extracto del Test de Dominós, diseñado por Anstey, el cual fue utilizado en esta investigación para determinar el nivel de inteligencia de los sujetos examinados.

➤ **Anexo 3:**

Extracto del Test de frustración, de Rosenzweig, empleado en esta investigación para conocer sobre la tolerancia a la frustración de los sujetos ante situaciones irritantes.

➤ **Anexo 4:**

Extracto de las láminas diseñadas por la investigadora, siguiendo el patrón del Test de Rosenzweig, con objeto de exponer a los sujetos a situaciones escolares generadoras de frustración.

➤ **Anexo 5:**

Extracto del Cuestionario de Valores Personales, diseñado por Gordon.

➤ **Anexo 6:**

Extracto del Cuestionario de Valores Interpersonales, diseñado por Gordon.

➤ **Anexo 7:**

Ejemplo del test proyectivo "¿Cómo soy?, ¿Cómo me gustaría ser?", diseñado por la Dra. Cosío Pascal, en una representación de uno de los sujetos participantes.

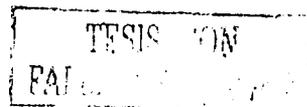
Anexo 1**Ficha de identidad****Fecha:**

- 1) **Nombre sin apellidos (o pseudónimo)**
- 2) **Sexo**
- 3) **Edad**
- 4) **Fecha de nacimiento**
- 5) **Lugar de nacimiento**
- 6) **¿Qué semestre cursas actualmente?**

SOLO CONTESTA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS SI DESEMPEÑAS ALGUN TRABAJO REMUNERADO:

- 7 a) **¿Cuántas horas a la semana trabajas?**
- 7 b) **¿Cuál es tu ingreso aproximado?**
- 7 c) **¿Contribuyes con alguna cantidad para el gasto familiar**

- 8) **¿Con quién vives?**
 - 9) **¿Cuántas personas viven en tu vivienda?**
 - 10) **¿Quiénes son esas personas?**
 - 11) **¿Es una casa o un departamento?**
 - 12) **¿La vivienda es propia o rentada?**
 - 13) **¿Cuenta con todos los servicios?**
 - 14) **¿Dónde se encuentra ubicada? (Menciona sólo la colonia y la ciudad)**
 - 15) **¿Cuentas con un lugar exclusivo para estudiar, dentro de tu vivienda?**
 - 16) **Describe el lugar donde habitualmente estudias dentro de tu vivienda.**
-
- 17) **¿Cuánto tiempo dedicas (aproximadamente) diariamente a hacer tus tareas de la escuela?**
-
- 18) **Describe cuáles son tus estrategias de estudio.**



Anexo 2

PAGINA 1

<p>1</p> <table border="1"> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td>2</td></tr> <tr><td></td><td></td><td>4</td></tr> </table>						2			4	<p>2</p> <table border="1"> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td>6</td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> </table>						6									
		2																							
		4																							
		6																							
<p>3</p> <table border="1"> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td>3</td></tr> <tr><td></td><td></td><td>5</td></tr> </table>									3			5	<p>4</p> <table border="1"> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td>0</td></tr> <tr><td></td><td></td><td>2</td></tr> </table>									0			2
		3																							
		5																							
		0																							
		2																							
<p>5</p> <table border="1"> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td>4</td></tr> <tr><td></td><td></td><td>1</td></tr> </table>						4			1	<p>6</p> <table border="1"> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td>3</td></tr> <tr><td></td><td></td><td>6</td></tr> </table>						3			6						
		4																							
		1																							
		3																							
		6																							

PAGINA 2

<p>7</p> <table border="1"> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td>5</td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td>2</td></tr> </table>								5				2	<p>8</p> <table border="1"> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td>0</td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td>4</td></tr> </table>								0				4
			5																						
			2																						
			0																						
			4																						
<p>9</p> <table border="1"> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td>2</td></tr> <tr><td></td><td></td><td>6</td></tr> </table>									2			6	<p>10</p> <table border="1"> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td>3</td></tr> <tr><td></td><td></td><td>3</td></tr> </table>									3			3
		2																							
		6																							
		3																							
		3																							
<p>11</p> <table border="1"> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td>4</td></tr> <tr><td></td><td></td><td>0</td></tr> </table>									4			0	<p>12</p> <table border="1"> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td>5</td></tr> <tr><td></td><td></td><td>1</td></tr> </table>									5			1
		4																							
		0																							
		5																							
		1																							

PAGINA 3

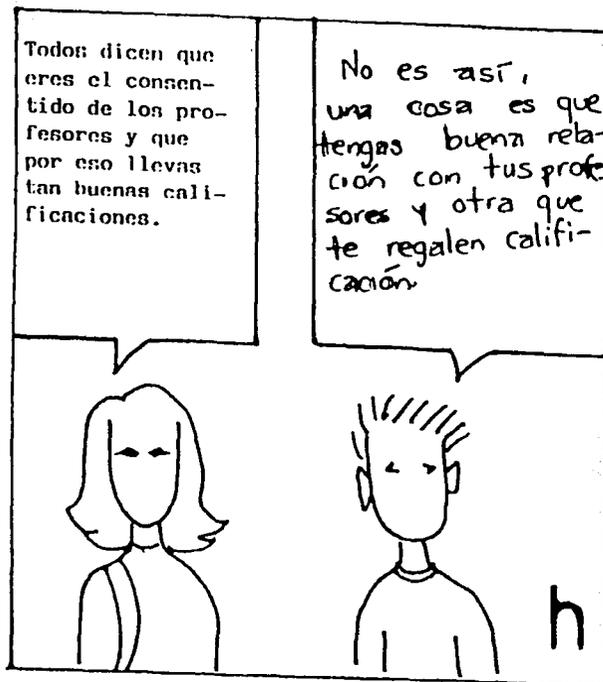
<p>13</p> <table border="1"> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td>2</td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td>3</td></tr> </table>								2				3	<p>14</p> <table border="1"> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td>5</td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td>6</td></tr> </table>								5				6
			2																						
			3																						
			5																						
			6																						
<p>15</p> <table border="1"> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr><td></td><td></td><td>4</td></tr> </table>									1			4	<p>16</p> <table border="1"> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td>2</td></tr> <tr><td></td><td></td><td>5</td></tr> </table>									2			5
		1																							
		4																							
		2																							
		5																							
<p>17</p> <table border="1"> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td>6</td></tr> <tr><td></td><td></td><td>0</td></tr> </table>									6			0	<p>18</p> <table border="1"> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr><td></td><td></td><td>4</td></tr> </table>									1			4
		6																							
		0																							
		1																							
		4																							

PAGINA 4

<p>19</p> <table border="1"> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td>2</td></tr> <tr><td></td><td></td><td>2</td></tr> </table>									2			2	<p>20</p> <table border="1"> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr><td></td><td></td><td>5</td></tr> </table>									1			5
		2																							
		2																							
		1																							
		5																							
<p>21</p> <table border="1"> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td>0</td></tr> <tr><td></td><td></td><td>4</td></tr> </table>									0			4	<p>22</p> <table border="1"> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td>6</td></tr> <tr><td></td><td></td><td>3</td></tr> </table>									6			3
		0																							
		4																							
		6																							
		3																							
<p>23</p> <table border="1"> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td>2</td></tr> <tr><td></td><td></td><td>1</td></tr> </table>									2			1	<p>24</p> <table border="1"> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td>3</td></tr> <tr><td></td><td></td><td>5</td></tr> </table>									3			5
		2																							
		1																							
		3																							
		5																							



Anexo 3



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Anexo 5

Marque sus contestaciones en la columna A		A	
		+	-
1	Trabajar en algo difícil	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Tener bien definidos los objetivos y metas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Tener mis asuntos claros y en orden	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

4	Ser práctico y eficiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Buscar diversión y entretenimiento	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6	Mejorar de modo continuo mis capacidades	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7	Saber exactamente lo que intento llevar a cabo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Considerar las cosas desde un punto de vista práctico	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
9	Dirigir mi acción a la resolución de problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10	Hacer cosas nuevas y diferentes	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
11	Hacer las cosas con perfección	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Tener un objetivo muy definido adonde dirigirme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TERCER
 FALLA DE ENTEN
 EN

Anexo 6

		A	
Marque sus contestaciones en la columna A		+	-
1	Poder gobernar mi propia vida	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Gozar del afecto de los demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ser comprensivo con los que tienen algún problema	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

4	Trabajar en un puesto o cargo con iniciativa propia	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Hacer siempre lo que es moralmente correcto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ser estimado y respetado por los demás	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

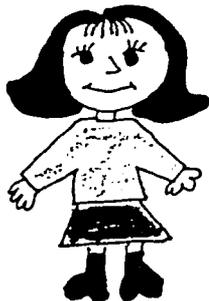
7	Ser elegido para un puesto directivo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Trabajar para el bienestar de los demás	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
9	Mantener siempre el más alto grado de moralidad en mi conducta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10	Que la gente aprecie mi trabajo	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
11	Tener una total independencia personal	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Que la gente se porte consideradamente conmigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



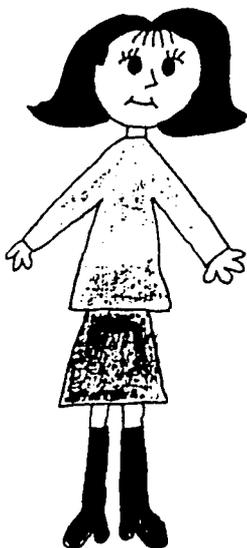
 TESIS CON
 FALLA DE CAMBIO

Anexo 7



Como soy

Soy una chava de 15 años, muy amigable y según yo muy estudiosa tengo el cabello negro, ojos grandes negros, boca grande, soy morena, soy chaparrita y un poco gordita. Me gusta mucho el CCH porque tienes mucha libertad nadie te obliga a entrar a clases no hay prefectas ni trabajadora social ni reportes solo una misma. Me gusta estudiar, salir con mis amigos, pero a veces soy muy enojona sin razón un poco voluble y contestona. También soy sincera y abierta.



Como me gustaria ser

Me gustaria ser mas delgada y mas alta, tener la boca no tan amplia y mas clara la piel. Me gustaria conservar siempre a mis amigos y seguir motivandome a sacar buenas calificaciones. Me gustaria que todos en el CCH aprovecharan la oportunidad de estudiar. Me gustaria tener mas y mas amigos, y no enojarme ni ser voluble ya que la vida solo se vive una vez y hay que disfrutarla y no malgastarla en malos ratos y caras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1987). *Historia de la Pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Aguirre, A. (1994). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Editorial Boixareu Universitaria.
- Allport, G. (1978). "Crisis normativa en el desarrollo de una personalidad normal". En: Mead, M. Et al. *La educación y la personalidad del niño*. Buenos Aires: Paidós.
- Anstey, E. (1989). *Test de dominós*. México: Paidós.
- Badillo, I. (1994). "Los ritos iniciáticos en la adolescencia". En: Aguirre, A. *Psicología de la adolescencia*. Ob. Cit.
- Bazán, J. y García, T. (coord.)(2001). *Educación Media Superior. Aportes*. México: UNAM.
- Bisquerra, R. (1988). *Métodos de investigación educativa. Guía Práctica*. Madrid: CEAC.
- Blaine, Ch. y McArthur, Ch. (1967). *Problemas emocionales el estudiante*. México: Pax.
- Bradshaw, P. y Hoffman, L. (Eds.) (1996). *Life Cycles in Jewish and Christian Worship*. Paris: University of Notre Dame Press.
- Carrasco, J. (1985). *La recuperación educativa*. Madrid: Anaya.
- Carver, C. S. y Scheler, M. F. (1997). *Teorías de la Personalidad*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Castañón, R. y Seco, R. (2000). *La educación media superior en México. Una invitación a la reflexión*. México: UNAM.
- CCH - Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato (1996). *Plan de Estudios Actualizado*. México: UNAM.
- CCH, plantel Vallejo. (2001). "Aprovechamiento escolar. Registro ordinario de evaluación 2001". Documento interno del CCH Vallejo. México: UNAM.
- CCH (2001). "Programa para el mejoramiento del aprovechamiento escolar de los alumnos del CCH". Documento interno del CCH. México: UNAM.
- Cuelí, J. Et al. (1997). *Teorías de la personalidad*. México: Trillas.
- De la Garza, M. (1998). *Rostros de lo sagrado en el mundo maya*. México: UNAM-Paidós.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Delval, J. (2000). *El desarrollo humano*. México: Siglo XXI.

- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (1997). *Estrategias docentes de un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades (2000). *Informe 1999-2000*. México: UNAM-CCH.
- Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades (2001). *Informe 2000-2001*. México: UNAM-CCH.
- Elam, J. (1998). "A cross-cultural comparison of puberty rites and ceremonies for females". En: *Oxford Review*. London: Emory University.
- Eliade, M. (1975). *Iniciaciones místicas*. Barcelona: Taurus.
- Eliade, M. (2001). *Nacimiento y renacimiento*. Barcelona: Kayrós.
- Erikson, E. H. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós-Hormé.
- Erikson, E. H. (1975). *Life history and the historical moment*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. et al. (1982). *Juego y desarrollo*. Madrid: Crítica.
- Erikson, E. H. (1985). *El ciclo vital completado*. Buenos Aires -Paidós.
- Erikson, E. H. (1987). *Sociedad y adolescencia*. México: Siglo XXI.
- Erikson, E. H. (1993). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Hormé.
- Fossier, R. (1984). *Paysans d'Occident. XIe - XVIe siècles*. Paris: PUF.
- Fernández, J. (coord.) (1999). *Acción psicopedagógica en educación secundaria: reorientando la orientación*. Málaga: Aljibe.
- Freud, S. (1979) "Tres ensayos de teoría sexual". En: *Obras completas*. Tomo VII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Frieman, D. (1965). *Milestones in the life of the Jew: a basic guide to belief and ritual*. New York: Bloch Publishing Co.
- Fromm, E. (1992). *El miedo a la libertad*. México: Paidós.
- Fromm, E. (1992). *El corazón del hombre*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent coping: theoretical and research perspectives*. New York: Routledge.
- Gaceta CCH. (2001, enero 29). Suplemento "30 años de aprender a aprender". México: UNAM.
- Gaceta CCH. (2001, mayo 28). "Pone en marcha CCH acciones para apoyar el rendimiento escolar de los alumnos". México: UNAM.
- Gordon, L. V. (1995). *SIV. Cuestionario de Valores Interpersonales*. Madrid: TEA.

- Gordon, L. V. (1996). *SPV. Cuestionario de Valores Personales*. Madrid: TEA.
- Gullota, et al. (2000). *The adolescent experience*. New York: Academic Press.
- Hall, C. S. y Lindzey, G. (1995). *Theories of personality*. London: Wiley.
- Hinojosa, A. y Cosío, A. (1967). *Análisis psicológico del estudiante universitario. Una técnica para el estudio dinámico del carácter*. México: La Prensa Médica Mexicana.
- Horney, K. (1945). *Our inner conflicts*. New York: Norton.
- Horney, K. (1950). *Neurosis and Human Growth*. New York: Norton.
- Horrocks, J. (1990). *Psicología de la adolescencia*. México: Trillas.
- Jaeger, W. (1996). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jaffe, M. L. (1998). *Adolescence*. New York: John Wiley and sons.
- Jersild, A. (1972). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Aguilar de ediciones.
- Jiménez, R. y Porras, R. (1997). *Modelos de acción psicopedagógica. Entre el deseo y la realidad*. Málaga: Aljibe.
- Kimmel, D. C. y Weiner, I. B. (1995). *Adolescence: a developmental transition*. Singapore: John Wiley and sons.
- Kroger, J. (1996). *Identity in Adolescence. The balance between the self and the other*. London: Routledge.
- Labajos, J. (1994). "Identidad del adolescente". En: Aguirre, A. *Psicología de la adolescencia*. Ob. Cit.
- Le Goff, J. (1977). *Pour un autre Moyen Âge. Temps, travail et culture en Occident*. Paris: Gallimard.
- Lévinas, E. (1963). *Difficile liberté*. Paris: Editions Albin Michel.
- Lutte, G. (1991). *Liberar la adolescencia. La psicología de los jóvenes de hoy*. Barcelona: Herder.
- May, R. (1990). *La psicología y el dilema del hombre*. México: Gedisa.
- McAdams, D. P. Y De St. Aubin, E. (1998). *Generativity and the adult development. How and why we care for the next generation*. New York: John Wiley and sons.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF.
- Muus, R. E. (1997). *Teorías de la adolescencia*. México: Paidós Mexicana.

Piobetta, J. B. (1985). "Juan Amós Comenio". En: Château, J. (dir.). *Los grandes pedagogos*. México: Fondo de cultura económica.

Rodríguez, G. Et al. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Massachusetts: Princeton University Press.

Santillán, D. et al. (1997). *Marco de referencia para el trabajo del departamento. Fundamentación de los programas básicos*. México: Depto. de Psicopedagogía, CCH, UNAM.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Székely, B. (1966). *Los tests. Manual de técnicas de exploración psicológica*. Buenos Aires: Kapelusz.

Taylor, S. Y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.

UNAM - CCH (1999). *Programa del Curso Modelo Educativo del CCH*. México: UNAM.

Vélaz, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.

Wolman, B. (1981). *Contemporary Theories and systems in Psychology*. New York: Plenum Press.

Weisfeld. G. (1999). *Evolutionary Principles of Human Adolescence*. New York: Basic Books.