



881023

14
2 ej

UNIVERSIDAD FRANCO MEXICANA, S. C.

ESCUELA DE PEDAGOGIA

**CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA U.N.A.M.
DURANTE EL PERIODO 81 - 86 CLAVE 8810-23**

**" MOTIVACION EN LA EDUCACION
MEDIA SUPERIOR "**

**TESIS PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A
Angélica Lucía Navarro Serment**

ESTADO DE MEXICO

1988

FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

	PAG.
1.- Introducción	4
2.- Capítulo I:	
EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES	6
3.- Capítulo II:	
LA ADOLESCENCIA	14
4.- Capítulo III:	
MOTIVACION	64
5.- Conclusiones	99
6.- Referencias Bibliográficas	111
7.- Bibliografía	116

INTRODUCCION

A lo largo del presente trabajo, se estudiaron diferentes teorías sobre la motivación que intentan explicar la intencionalidad de la conducta humana. Así como de las variables generales que inducen a los individuos a comportarse de una u otra forma, donde el común denominador parece ser la obtención de placer y evitar el displacer. Esta satisfacción puede ser a corto o a largo plazo, según el tipo de actividad que se realice, ya sea física, intelectual o moral.

Así mismo, se obtendrán los patrones generales de conducta del adolescente y las características que se presentan en esta etapa donde el niño deja de serlo para convertirse en adulto, con todos los cambios físicos y emocionales que esto implica, desde la estructuración de su personalidad, en relación con la realidad, la aceptación de su rol, la rebelión contra cualquier tipo de autoridad, sus intereses generales como grupo cronológico, preocupaciones, importancia emocional de su grupo y de lograr una identificación con una personalidad propia, aceptada por la sociedad en que vive, el descubrimiento o reafirmación de una vocación profesional y la aceptación de la responsabilidad como camino hacia la madurez

emocional.

Por otro lado, se revisan los postulados teóricos del CCH, que propone abandonar la educación verbalista basada en la memorización que propicia el rompimiento de las relaciones entre maestro y alumno, adoptando nuevos métodos de enseñanza, para otorgar mayor importancia al concepto del aprendizaje en el proceso educativo, persiguiéndose que, sobre bases firmes, sea el alumno quien vaya conformando su propio conocimiento.

Estas bases las proporcionará el maestro como formador y guía del proceso educativo, fomentando actividades y destacando habilidades en los alumnos, quedando conformada así una educación en comunión con los alumnos, y no en competencia contra los mismos por sostener una omnisciencia que no es real.

CAPITULO I

EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Antes de definir las funciones y finalidades de el COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES (CCH.), hagamos un recuento de los hechos que motivaron su aparición en el sistema educativo nacional.

El CCH. fué creado por acuerdo del H. Consejo Universitario el 26 de enero de 1971, pretendiéndose que fuera un motor permanente de innovación de la enseñanza universitaria y nacional. Inició sus actividades en el ciclo de bachillerato el 12 de abril de 1971 con tres unidades académicas. En el nivel bachillerato, es un sistema educativo de enseñanza media superior, equivalente en todo a la Escuela Nacional Preparatoria.

Sus objetivos fundamentales son:

- a) Ser un órgano de cambio e innovación en la UNAM .
- b) Preparar estudiantes para cursar estudios que vinculen las humanidades, ciencias y artes.
- c) Intensificar la cooperación entre facultades e institutos.
- d) Promover el mejor aprovechamiento de los recursos humanos y técnicos de la UNAM.

Ahora bien, ¿cuáles son las funciones primordiales del CCH.?

1) Fomentar y coordinar los proyectos de enseñanza e investigación de una o varias disciplinas.

2) Establecer planteles o centros de estudios necesarios.

3) Implantar métodos de enseñanza modernos para integrar y relacionar ciencias y humanidades.

¿Cómo pretenderá lograr sus objetivos el CCH.? Adaptando los principios de la didáctica moderna donde no puede concebirse al educando como un simple receptáculo de cultura, sobre quien se desbordará un torrente de información ya procesada, que sólo deberá memorizar, así sin pensar, razonar o siquiera intervenir en ese supuesto aprendizaje. Más bien es considerado el alumno como un ser capaz de captar por sí mismo el conocimiento y buscar sus aplicaciones.(1)

Ahora cobra mayor importancia el concepto de aprendizaje que el de enseñanza en el proceso educativo: la metodología aplicada para que el alumno aprenda a aprender y que su actividad receptiva y creadora no se vea frustrada, sino alentada y además, que adquiera capacidad autoformativa, es decir, que procure su formación en cualquier aspecto, pero de una manera

Ahora bien, ¿cuáles son las funciones primordiales del CCH.?

1) Fomentar y coordinar los proyectos de enseñanza e investigación de una o varias disciplinas.

2) Establecer planteles o centros de estudios necesarios.

3) Implantar métodos de enseñanza modernos para integrar y relacionar ciencias y humanidades.

¿Cómo pretenderá lograr sus objetivos el CCH.? Adaptando los principios de la didáctica moderna donde no puede concebirse al educando como un simple receptáculo de cultura, sobre quien se desbordará un torrente de información ya procesada, que sólo deberá memorizar, así sin pensar, razonar o siquiera intervenir en ese supuesto aprendizaje. Más bien es considerado el alumno como un ser capaz de captar por sí mismo el conocimiento y buscar sus aplicaciones.(1)

Ahora cobra mayor importancia el concepto de aprendizaje que el de enseñanza en el proceso educativo; la metodología aplicada persigue que el alumno aprenda a aprender y que su actividad receptiva y creadora no se vea frustrada, sino alentada y además, que adquiera capacidad autoformativa, es decir, que procure su formación en cualquier aspecto, pero de una manera

racional e intencionalizada .

En un sistema como el CCH., dadas sus finalidades y funciones, ¿en qué forma o momento intervendrá el maestro? . ¿Qué funciones tiene? o ¿es anulada su participación?.

El maestro no queda de ninguna forma anulado, sino que se convierte en formador, no en informador. Este cumple el papel de orientador o guía del proceso de aprendizaje de sus alumnos. Dado que el CCH. pretende hacer que sus egresados aprendan a aprender, es importante que sea el mismo alumno quien vaya construyendo sus propios conocimientos. Es decir, el maestro procurará que, bajo su guía, los alumnos vayan descubriendo por sí mismos la aplicación práctica de todo aquello que se les brinda. Para lograr que se dé un aprendizaje, es necesario que sea uno mismo quien vaya construyendo, descubriendo e introyectando los conocimientos en sí y por sí mismo. De esta manera, para alcanzar estos objetivos, el CCH. adopta una metodología en la cual el alumno participa activamente en el proceso educativo bajo la guía del maestro. El método de enseñanza irá siempre de lo particular concreto a la expresión general de tales nociones.

Lo importante no es el cúmulo de información que podamos introducir a los alumnos, sino el formar a los jóvenes con co-

nocimientos básicos que les permitan buscar por sí mismos, encontrar por sí mismos y vivir o experimentar en carne propia la experiencia de la investigación, el análisis y el descubrimiento.

No se pretende que los alumnos almacenen datos, fechas y hechos como si fueran grabadoras, sino que se les proporcionen criterios para interpretarlos, analizarlos y sacar conclusiones prácticas.

Lo importante no es tener información, sino saber cómo encontrarla, manejarla y servirse de ella para crear nuevos conocimientos.

De esta manera, es necesario que, así como el objetivo cambia, la actividad y actitud misma del maestro cambie y llegue a ser, más que un "tirano opresor", un guía, un compañero, un amigo de sus alumnos. Así, se verá superada la posición del maestro como sabedor de todas las cosas y que, sentado en su trono, da su conferencia y no permite que nadie le interrumpa.

Por otro lado, para permitir que exista un nivel adecuado de horas prácticas, en el nuevo bachillerato se ha reducido el número de materias, organizando la enseñanza en torno a algu-

nas materias básicas, asegurando de esta manera una formación fundamental que asegurará el ingreso en cualquier facultad de la UNAM.

El CCH. obedece a la necesidad de encontrar nuevas fórmulas de educación que superen las rigideces imperantes en nuestro sistema educativo y que permitan adecuar a los profesionistas a las funciones que van a desempeñar una vez que obtengan su licenciatura, en función de lo que demande el desarrollo del país. Se pone en práctica una nueva fórmula para educar a los estudiantes dentro de sistemas que despierten su capacidad, su pericia para aprender con iniciativa propia.

Para lograr lo anterior, es necesario que cambie la relación MAESTRO-ALUMNO. Ambos deben ir al parejo. Los alumnos de hoy tienen inquietudes diferentes a los de hace 10 años, por lo tanto el método de enseñanza que utilicen los maestros deberá ser diferente al utilizado hace 10, 20 ó 30 años y que provoquen la falta de diálogo y comprensión entre maestros y alumnos.

Dado el problema de la educación en nuestros tiempos, es necesario luchar contra las imposiciones del medio y abrir caminos para promover una educación liberadora, transitiva, que estimule la acción, para que el esfuerzo educativo coincida

con el esfuerzo económico del desarrollo. La integración social es una de las claves de la reforma educativa, pues la educación debe ser beneficio de todos y para todos.

Ahora bien, ¿a qué materias va a avocarse el CCH.? las materias que integran el plan general de estudios del CCH. aspiran a facilitar al estudiante la adquisición de dos lenguajes: el español y las matemáticas. Así como dos metodologías: el método histórico político y el experimental. El estudio de éstas últimas va a permitir que el alumno adquiera, a través de observaciones y conclusiones, la habilidad de planear un experimento, conducir su realización y permitir su interpretación, viviendo así la realidad de los conceptos y técnicas científicas.

El aprendizaje de la historia facilitará el desarrollo de un criterio histórico que permite al alumno apreciar los acontecimientos en una dimensión total, integrándose a la sociedad a la que pertenece y participando activamente en su transformación.

Para lograr esta activa participación de los alumnos, el CCH. propone a sus maestros la búsqueda de nuevos métodos, no tradicionales, que dejen a un lado la verborrea y la pasividad, e inicien la apertura del autodescubrimiento que pretende la

autoeducación.

El maestro intentará hacer que sus alumnos, bajo su orientación y guía, caminen por los senderos del descubrimiento y la vivencia de los conocimientos que conforman su educación, sus intereses, objetivos, aptitudes e interrogantes.

Obviamente, para el CCH., el maestro ha dejado de tener la verdad absoluta acerca de las cosas y se convierte en un defensor de la verdad, sin imponer criterios propios. Es más bien un orientador del proceso de aprendizaje.

Enseñar y aprender es una relación donde se comunican e intercambian experiencias, se adquieren diversos conocimientos, se desarrollan habilidades, destrezas, etc., que beneficiarán el desarrollo integral de los individuos, y donde el CCH. pretende desarrollar realmente una verdadera actitud de comunicación, ya que aprender no es cuestión de competencia para ver quién sabe más, o quién tiene la razón de algo, sino que es un asunto de cooperación, de ayuda mutua, para que ambas partes crezcan y se enriquezcan con las experiencias e imaginación de cada uno, ya que el aprendizaje es una búsqueda no individual, sino colectiva.

Por otro lado, el CCH. pretende que el estudiante tenga el

máximo contacto con la realidad y sus problemas, para que descubra en qué medida puede y debe ayudar.

CAPITULO II

LA ADOLESCENCIA

La adolescencia es un aspecto significativo del proceso del desarrollo humano; tiene sus antecedentes en el crecimiento y los fenómenos de desarrollo ocurridos durante la primera década de vida y sus consecuencias se manifiestan en los años de madurez que siguen.

El impacto de la adolescencia y sus efectos variarán de un individuo a otro. Pero, ¿qué sucede con el individuo al entrar en esta etapa tan llena de cambios físicos? . Primeramente, el individuo se hace cada vez más consciente de sí mismo y trata de comparar sus propios conceptos con lo que sucede en la realidad, tratando de lograr la auto-estabilización que tendrá un papel especial en su vida adulta. Aprende el papel que tiene en su sociedad como individuo y como parte de la misma y que pueda ajustarse al concepto que de sí mismo y de los demás tiene.

Es una época de búsqueda de estatus. Tiende a emanciparse, independizarse de aquellas relaciones a las que estaba subordinado. Comienza la búsqueda de actividades que vayan de acuerdo a sus intereses vocacionales. Evalúa y desarrolla va-

lores. Busca valores de control alrededor de los cuales fincará la integración de su vida. Desarrolla sus propios ideales.

En este momento, el grupo juega un papel muy importante, ya que el adolescente está ansioso por lograr un estatus, un lugar prominente, primero que nada, entre la gente de su misma edad. Necesita el reconocimiento de su grupo. Desea conformar sus acciones y estándares a los de sus iguales. Durante esta época, es cuando surgen los intereses heterosexuales, que pueden hacer aún más complejas y conflictivas sus emociones y actividades.

Por otro lado, y esto contribuye también a su confusión, es una época de desarrollo físico y crecimiento que sigue un patrón común, pero también es idiosincrático del individuo, es decir, cómo ve el individuo su propio crecimiento y desarrollo, y cómo toma su medio social los cambios que se están presentando.

Se hacen aún más imperativas las necesidades individuales que complementan los impulsos básicos de la conducta, como son la necesidad de aceptación, dominio y seguridad. Es muy fácil estropear o bloquear estas necesidades, trayendo consigo un sentimiento de frustración o logro que producirá reacciones

fficas y sociales que van a influir en la conducta de la persona y en la de los demás.

Por esta razón, dada la conexión entre las conductas de los individuos, es necesario conocer, en forma general, a los adultos con quienes un adolescente vive y trabaja: Sus padres, parientes y maestros, además de otros adultos que, en algún momento, convivan con él. Hay que recordar que el mundo en que vive el adolescente está manejado y controlado por personas adultas, que viven preocupadas por las exigencias de su vida. Por otro lado, además de las exigencias del mundo adulto, un adolescente vive con las exigencias propias de su edad. Un mundo invisible, gobernado por la imaginación, los sueños, los ideales, ilusiones, confusiones, etc., pero que tendrá que abandonar tarde o temprano, pues debe aceptar y tratar de desempeñar diferentes roles en el mundo, tal vez más aburrido, pero auténticamente real de los adultos. Este mundo tiene diferentes patrones de normas, restricciones, privilegios y responsabilidades, a veces en conflicto entre ellos.

Sin embargo, no es tan fácil separar ambos mundos, pues están superpuestos, aunque no por fuerza en conflicto, pues puede lograrse una conciliación entre ambos.

¿Cuándo puede decirse que empieza la adolescencia? cuando la persona es capaz de reproducirse, es decir, con el comienzo de la pubertad. Más aún, cuando principia la acción de las hormonas sexuales, que producen la aparición de las características sexuales secundarias. Esto fluctúa entre los 10 y los 15 años en los niños y los 9 y 14 años en las niñas. La pubertad abarca desde el principio de la acción hormonal, hasta el logro de la completa madurez sexual. Al terminar la pubertad, el individuo adquiere la capacidad de reproducirse.

Se sostiene que la adolescencia termina cuando el individuo alcanza su madurez emocional-social y cuando ha cumplido con la experiencia, capacidad y voluntad requeridas para escoger entre diversas actividades y asumir el rol del adulto. Sin embargo, existen personas en edad adulta, que aún no han dejado de ser, psicológicamente al menos, unos adolescentes. Pero puede decirse que, generalmente, este período finaliza al llegar a los 20 años, tal vez poco antes, según las circunstancias personales del individuo.

Son muchos los factores que pueden influir en el logro de la madurez personal (pueden ser personales, culturales e históricos). Es conveniente por lo tanto definir qué es la "madurez".

Mohsin, en 1960,(2) sostiene que un individuo es maduro cuando es capaz de ver y ponderar objetivamente sus propios defectos y errores. Explica que una persona con madurez emocional está relativamente libre de las complicaciones emocionales de su ego. Por otro lado, Saul y Pulver, en 1965, (3) hablan de madurez mental como algo que implica un equilibrio dinámico entre el individuo y su ambiente. De cualquier forma, estamos de acuerdo en que una persona madura puede hacer frente a situaciones que, en un momento dado, puedan ser conflictivas sin permitir que la situación lo envuelva de tal forma que lo pierda.

Lo que caracteriza a los adolescentes, es su carácter emocional, voluble y egocéntrico, con poco contacto con la realidad e incapaz de la autocrítica. Un adolescente vive intensamente todo lo que le suceda a él y a su grupo. Siempre pretenderá, antes que nada, su propio beneficio, y por lo tanto, puede cambiar rápidamente de ánimo. En un minuto determinado está feliz y eufórico, y al siguiente está de muy mal genio, con ganas de desquitarse contra quien o quienes achaque su mal humor, y después puede estar tan triste y melancólico, que siempre está al borde del llanto y la desesperación.

Se ha llamado al adolescente conservador, estereotipado, perfeccionista y sensible. El señor Fountain, en 1961,(4) mencio-

na las siguientes cualidades de la adolescencia:

- a) Presenta sentimientos muy intensos y volubles.
- b) Necesita recompensas inmediatas y frecuentes.
- c) No tiene gran capacidad para examinar la realidad.

Sin embargo, y a pesar de lo anterior, es en esta etapa cuando el joven hace esfuerzos reales por separarse de grupos de personas de otras edades. Muzio, en 1970 (5) señala esta edad como la de los intentos del adolescente por diferenciarse de los niños más pequeños, pero en particular de los adultos, cuya responsabilidad lo atemoriza. Obviamente, al hacer esto, el joven se contradice, pues por un lado lucha y trata de independizarse, de alcanzar responsabilidades y por otro, huye de ellas, de todo lo que esto implicaría. Esta es la razón de mantener las diferencias entre generaciones: No encontrarse repentinamente en el mundo de los adultos, pues a menudo tienen responsabilidades no negociables con lo que el adolescente en esos momentos está viviendo.

Un adolescente siempre será idealista, perfeccionista y su búsqueda de la perfección es igualmente crítica para él mismo y para los demás.

¿Qué sucede cuando el adolescente se encuentra con la realidad? un niño sin experiencia comienza a vivir una situación

cada vez más de adulto donde, además el concepto que de sí mismo tiene, es muy inestable e incompleto, examina la realidad sin saber qué tanto de la misma confirmará o negará el débil concepto que tiene de sí. De esta manera, buscará la seguridad por medio de la negación, con un aparente aislamiento, pero también la imitará a distancia.

Entonces, ¿porqué adopta el adolescente conductas estereotipadas? esto puede suceder debido a cierta restricción de personalidad. Es más cómodo y seguro continuar con lo ya conocido, rechazando lo nuevo. Hacer algo que ya se ha realizado antes, con la misma compañía y en el mismo lugar, constituye una seguridad para el adolescente que trata de evitar nuevas opiniones acerca de sí mismo y nuevas circunstancias. Sin embargo, hacia el final de la adolescencia, se obtendrá mayor seguridad al apearse a la realidad.

¿Qué conduce a un adolescente a comportarse según modelos hechos? Por un lado, son fomentados por los medios masivos de comunicación y, en menor grado, por profesionales que tratan el caso. Sin embargo, Anthony, en 1966, expresa que la situación ha llegado al punto donde muchos padres "responden a sus hijos como si éstos fueran las ideas negativas, en vez de personas reales".(6)

Estos estereotipos tienden a actuar en dos sentidos: El adolescente sabe lo que se dice de él y cree que eso es lo que él debiera ser, por lo que se comporta como tal. Se comportan como ellos creen que quieren los adultos que sean y el adulto, al observar la realización de sus "sospechas", confirman que el adolescente actúa bajo estereotipos.

Esta confirmación produce varios efectos. Primero, la reacción colectiva ante ese estereotipo y la forma en que la sociedad o el grupo toman esta confirmación; la segunda, es una reacción de tipo personal, es decir, un adulto concreto del grupo en que se mueve el adolescente, tendrá una reacción específica, ya sea de rechazo o de aceptación, ante un estereotipo, según sus experiencias y las de otras personas, y por último, se da una reacción de transferencia, es decir, factores preexistentes de etapas anteriores influirán sobre las actitudes, afectos y acciones, casi siempre en detrimento de la relación PADRE-HIJO.

Algunos de los estereotipos más comunes son:

1.- La adolescencia es un período de agudo desequilibrio y muy tormentoso, lleno de estrés (aunque se ha demostrado que no es real y completamente cierto), por lo tanto, hay que comportarse como si uno estuviera volviéndose loco por lo que ocurre.

2.- Que el joven de 13 a 19 años es un individuo sobrepotejado y hedonista (es decir como si fuera un enemigo o un estorbo).

3.- El adolescente es un objeto sexual, peligroso, riesgoso y envidioso (o sea, un caso perdido).

Obviamente, la etapa de la adolescencia es una época de estrés, dado que el o la joven vive una gran agitación y desorden. Las principales causas de esta agitación y ansiedad, son el hecho de perder la inocencia infantil y el lograr una separación personal de las necesidades sociales y de las aspiraciones de la familia.

Sin embargo, las circunstancias personales y culturales pueden servir como paliativo para las presiones, pero también, pueden crearlas.

Según Levy, en 1969,(7) el estrés de la adolescencia se produce como resultado de los cambios que demandan una revisión de las relaciones y de la imagen de sí mismo. Sostiene que estos cambios se centran en las nuevas percepciones de los padres y otras figuras de autoridad, así como en el desarrollo del concepto de sí mismo que sigue a la pubertad. Piensa que estos dos cambios son los que producen más estrés al adolescente y que ambos exigen bastante esfuerzo psicológico.

pues el adolescente debe revisar su autoimagen y sus relaciones con los adultos.

No podemos tratar al adolescente como si todavía fuera un chiquillo, pues chocaríamos con el concepto que tiene de sí mismo y su idea de los derechos que posee en comparación con los de un niño. Si un adulto intenta tratar de conciliar y vigorizar las relaciones ADOLESCENTE-ADULTO, la transición será más sencilla y se evitarán conflictos innecesarios. En este momento, la anticipación e iniciación de actividades para facilitar el cambio por parte del padre, son la clave para suavizar el mismo.

La vida emocional del adolescente se expande e intensifica al ampliar sus actividades, buscando nuevas experiencias y conocimientos, pero a la vez adoptan una actitud de defensa contra las posibles consecuencias. Chocan de nuevo contra los adultos, pues se apasionan por asuntos que un adulto consideraría sin importancia.

El hogar se convierte en una especie de prisión y empieza a parecerle restrictivo, según va apareciendo con mayor intensidad el deseo de aventura, de acción.

El amor toma un nuevo sentido: Están enamorados del AMOR; todo es bello, romántico y doloroso a la vez. Toda la etapa de la adolescencia tiene su clave en la relación de éste con sus compañeros, pues ésta implica que el es capaz de relacionarse.

Durante toda su vida, el adolescente ha tenido que dedicarse a elaborar conceptos de sí mismo, pero ahora, al entrar en la etapa operacional del pensamiento y adquirir la capacidad de manejar hipótesis, el adolescente enfoca la vida de manera esencialmente inductiva, es decir, su pensamiento es todavía místico. La lógica que aplica tiende a separarlo de las pruebas objetivas.

Friedenberg, en 1959,(8) describe la adolescencia en términos de desarrollo emocional, y su efecto sobre los adultos, así como la influencia de la escuela sobre la experiencia y autoestima del adolescente.

Obviamente, y esto es una terrible desgracia, los maestros y adultos en general que rodeamos a los adolescentes, no siempre hacemos que se sientan como personas útiles, con ideas y bellos sentimientos, sino que actuamos en ellos de manera tal, que a veces les hacemos sentir como si fueran cosas, estorbos, sin otro fin que hacernos la vida pesada. Debemos ha-

cer simplemente todo lo contrario a lo que hasta ahora se había hecho: Los adolescentes son individuos llenos de anhelos, ilusiones, ganas de hacer las cosas, creativos y muy sensibles a lo que les rodea, y que sólo necesitan un poco de ayuda, de atención para desarrollar todo aquello que de su mente brota, que es positivo: si se actúa en forma contraria, lo único que podremos recibir de ellos serán agresiones y todo aquello que tanto miedo nos produce. Necesitan sentir amor, y de esta forma sentirán que valen por lo que ellos mismos son y no por lo que otros esperaron o creyeron que debieran ser.

Durante su desarrollo el adolescente revela su individualidad al pasar de una etapa de madurez a la siguiente. No tiene que pasar de una a otra en forma idéntica a como lo hicieron otras personas o como lo están haciendo sus coetáneos. Lo que sí será semejante, es su conducta general como característica física de un grupo.

Gesell establece que el infante produce patrones de conducta y modos de desarrollo semejantes a los que aparecen más tarde en la niñez y la juventud. Es decir: El curso del desarrollo emocional, intelectual y físico está compuesto por una secuencia de subciclos que repiten otros.

De esta forma, expuesto por Gesell:

10 años: Es la confirmación de la niñez y está libre de tensiones.

11 años: Es la época de transición. Se pierde el equilibrio y hay una incansable actividad. Aparecen nuevas formas de autoafirmación, sociabilidad y curiosidad. Se alterna entre la melancolía y el buen humor. Se vuelve crítico, discute, pelea y a veces puede mostrarse grosero. Surgen problemas familiares. Comienza a mostrar su individualidad y confianza en sí mismo.

12 años: Es una edad de mayor equilibrio. Es más razonable y fácil de acompañar. Se vuelve más objetivo, menos ingenuo y centrado en sí mismo. El grupo de su edad se vuelve más importante.

13 años: Se vuelve menos comunicativo y tiende a adaptarse y ser confiable. Se angustia fácilmente y se aparta del círculo familiar. Se hace introspectivo y reflexivo; aumenta la influencia de su grupo cronológico. "Es una época de movilización y organización interna de fuerzas."(9)

14 años: Es un tiempo de intensa expresividad y menor retraimiento. Está mejor orientado hacia sí mismo y su ambiente. Se interesa por la gente y aumenta su confianza en sí mismo.

15 años: Se interesa profundamente en que otros comprendan lo que piensa y siente y en entenderse a sí mismo. Es

más calmado, pero más vulnerable a la envidia, venganza y violencia; aumentan los problemas familiares, pues busca aún mayor independencia. Se intensifica el instinto de agrupación con los de su edad. Aumenta su orientación hacia el futuro.

16 años: Marca el fin de la etapa que comenzó a los 10. La sociedad reconoce más el lugar de los jóvenes de 16 años, lo que permite una atmósfera de sana confianza en sí mismos y de tolerancia. Los amigos son importantes, pero las experiencias socializadoras más amplias conducen a desatender a la familia. Hay mayor orientación hacia el futuro y menor en la conciencia de sí mismo. Las emociones se mantienen bajo control; existe menos angustia y los sentimientos son encubiertos.

Freud elabora una teoría que presenta el desarrollo psicológico como resultado de la interacción del aprendizaje con el desarrollo de tres sistemas orgánicos vitales: El oral, el anal y el genital. Considera que el desarrollo es una consecuencia de cinco etapas: Oral, anal, fálica, latente y genital. Las primeras tres representan la fase de la infancia. Piensa que el período de la infancia es importante en la formación de la personalidad, pues los eventos de estos primeros tres años establecen las bases que tendrán repercusiones a través de toda la vida subsecuente del individuo.

La etapa oral, que abarca los primeros meses de la vida, donde el infante experimenta, a través de su boca y del proceso de alimentación, tanto satisfacción como sensaciones desagradables, muchas de las cuales ocurren en sus relaciones con otros, especialmente con la madre. Se siente abrumado por el temor y la ansiedad si se le trata con aspereza o se le priva de comida, y siente seguridad y confianza en sí mismo si sus necesidades se ven satisfechas. Un bebé con privaciones orales, tiende a convertirse prematuramente en una persona auto-dependiente e insegura. En su conducta posterior tiende a aceptar la dependencia de mala gana y con desconfianza. Por otro lado, el bebé satisfecho oralmente, puede convertirse en una persona extremadamente confiada y dependiente.

En la etapa anal (12 meses a 4 años), predomina el sistema de eliminación anal. El niño aprende los fundamentos de control, basándose esencialmente en la producción y detención de los procesos de eliminación. El niño aprende a someter su voluntad a las exigencias de otros, aún a costa del propio placer.

La etapa fálica (4 años a la mitad de la niñez), es una época donde el niño empieza a interesarse profundamente en su propia fuerza y en su cuerpo. Existen riesgos, si el trato es muy restrictivo, de provocar ansiedad respecto al cuerpo y sus funciones, sobretudo las que se refieren a conductas se-

xuales. Esta ansiedad restringe la ambición y anula la curiosidad y la confianza en sí mismos.

Cuando el niño crece y deja atrás la etapa fálica, entra en el período de latencia. Es una época para la maduración del ego que consiste en el desarrollo de actitudes sociales y procesos del pensamiento, además del establecimiento de relaciones extrafamiliares. Es una etapa de represión de la sexualidad infantil por miedo al castigo por su interés erótico hacia el padre del mismo sexo. Se reprimen además las fantasías primitivas relacionadas con la etapa oral y anal. Esta etapa surge cuando el niño encuentra la necesidad de renunciar a sus esfuerzos edípicos y se caracteriza por una aparente falta de sexualidad. Permitirá al niño encontrar un equilibrio de personalidad que le posibilitará mayor estabilidad y seguridad.

La etapa genital es el inicio de la pubertad y la entrada a la adolescencia. La sexualidad, antes reprimida, aparece nuevamente, lo cual ocasiona problemas que se habían eliminado en la latencia.

Todo esto, según Freud, hace que durante la adolescencia se vea amenazada la disolución de la personalidad que se había construido y estabilizado durante la latencia.

Una característica de la adolescencia, según la postura freudiana, es el resurgimiento de los esfuerzos edípicos y preedípicos que producen el deseo de mantener los lazos familiares en una época en que las tareas de desarrollo insisten en abandonarlas. Sin embargo, la lucha edípica no se da de igual manera que en la infancia. Consiste solamente en reprimir o defenderse de los sentimientos agresivos e incestuosos que tiene hacia sus padres.

La tarea que el adolescente debe realizar, es voltear la espalda a esas relaciones inmaduras con sus padres, crearse un firme sentido de valor y redoblar sus esfuerzos en la empresa que Bios, en 1961, (10) llama "enamoramiento" de todo lo que concierne a la construcción de relaciones nuevas a medida que se prepara a entrar en el mundo de los adultos.

Anna Freud, en 1960, escribe: "Cuando alguien llega a la adolescencia se siente inseguro y por lo tanto no puede satisfacer ni a sus padres ni a los educadores que se dedican a ayudarlo e instruirle".(11)

Por su parte, Sigmund Freud, en 1905 dice: "... el hecho de que la adolescencia sea una recapitulación de la infancia y que la forma precisa como una persona determinada atraviesa por las etapas de desarrollo necesarias de la adolescencia, es

determinada en gran medida por la forma como se haya llevado a cabo su desarrollo infantil".(12)

Anna Freud considera que los trastornos adolescentes son inevitables, pues en la latencia se logra sólo un equilibrio preliminar. Los cambios en la actividad y calidad de los impulsos generados en la pubertad trastornan ese equilibrio, con lo que la persona debe alcanzar casi la sexualidad adulta.

Sin embargo, algunos adolescentes se niegan a crecer. Estos dan gran importancia a las relaciones familiares y son considerados hijos (as) sumisos (as). Mantienen las ideas e ideas de la etapa anterior.

Una conducta incongruente e impredecible es normal en el adolescente. Un tiempo ama y al siguiente odia; busca la independencia, pero le agrada la dependencia que quiere decir seguridad.

Por otro lado, y retando la posición freudiana de la adolescencia, Alfred Adler sostiene la idea de que los orígenes de la personalidad se encuentran en la forma como la persona se ajusta al sentimiento de inferioridad que existe en todos los seres humanos. Este sentimiento de inferioridad es resultado

del desamparo de los niños, según las actitudes paternas de aceptación o rechazo. Es decir, la seguridad o inseguridad de un adulto, se construye desde la infancia al adquirir una serie de experiencias satisfactorias o no como respuesta a sus actos.

Al sentirse inferior, surge en el niño una búsqueda de superioridad que se realiza cuando se esfuerza en alcanzar la edad adulta y su adecuación como hombre o mujer.

Adler opina que el desarrollo tiene una base social no biológica y que la búsqueda de poder se da contra la búsqueda del sexo como determinante fundamental de desarrollo y comportamiento humano. El sexo es una forma de adquirir poder sobre otro.

De esta forma, no hay razón para que el adiestramiento orientado hacia la comprensión y el trato con los individuos no funcione. Debe evitarse la imposición autoritaria del conocimiento para que el educando no sienta que el éxito surge de la superioridad personal. Si al educando se le enseña, más con hechos que con palabras, que el maestro "por saber todo" es quien manda, ordena, etc., primero asimilará tal enseñanza de manera que, a final de cuentas, no va a interesar el conocimiento como tal y por sí mismo, sino como una herramienta

de coherción sobre los demás "inferiores".

De manera aún más marcada se da esto en el trato con los adolescentes. Un adolescente, por su propia naturaleza y momento psicológico de cambios e independancia que vive, es más dado a reaccionar en contra de lo que se le impone, pues no quiere sentirse inferior, por lo tanto, el conocimiento dado en forma autoritaria choca con la naturaleza adolescente y no logra penetrar completamente en su conciencia, es decir: Rechazará esos conocimientos.

Esta imposición abarca directamente y en forma básica lo que Josselyn, en 1971, (13) señala como "impulsos autoplásticos y aloplásticos", es decir:

1.- AUTOPLASTICOS: Conocido como el deseo de ser amado.

2.- ALOPLASTICOS: La necesidad de amar a otros.

¿Cuál es la relación?. Si alguien trata de imponer su voluntad, pisoteando la de otro y pretende con eso hacerlo inferior, está atentando contra su necesidad de sentir amor y por lo tanto impide su exposición de amor hacia el otro.

Según Fromm, todos los hombres somos idealistas y capaces de

alejarnos de la dependencia de aspectos puramente hedonistas de la vida. El hombre es lo que la sociedad hace de él, pero si es capaz de resolver sus propios problemas, puede ir más allá de la rigidez social. La respuesta a los problemas es el amor y ésta necesidad de amor hace interactuar a las personas por medio (en forma ideal) de un diálogo, donde se tomen en cuenta ambos lados de la situación y pueda resolverse sin demasiado dolor para ambas partes. Fromm asegura que los aspectos dinámicos del amor son cuidado, respeto, responsabilidad, conocimiento, y para realizarse, el hombre debe satisfacer cinco necesidades:

1) Desarrollar un sentimiento de unidad con sus compañeros.

2) Imitar símbolos artificiales en pro de una forma natural de vida y en lugar de trabajar sólo por dinero, debe buscar satisfacciones de la vida.

3) Traecender su naturaleza animal, perfeccionarse y aprender.

4) Conocer su verdadero yo e identificarlo con otro

5) Trabajar para crear una vida razonable en un mundo racional, que sea consciente, responsable y crítico.

¿Qué relación tiene lo anterior con aspectos, por ejemplo educativos, escolares?. Que a partir de esa necesidad del individuo de amar y sentirse amado, se mueven todas sus activi-

dades y que si siente que sus maestros, por ejemplo, realmente se interesan por él y no sólo por lo que va a memorizar, el adolescente va a intentar conservar esa simpatía que siente y a corresponder a su manera: Estudiando, intentando mejorar, portándose adecuadamente, etc..

A medida que la persona se desarrolla, su ego adquiere una identidad. Al respecto, Erikson propone dos postulados: "Cuando aumenta la edad de un individuo, el ego se desarrolla sistemáticamente en una serie secuencial de etapas, asociadas éstas al desarrollo de actitudes psicosociales. Y el segundo, que a medida que se desarrolla el ego, se enfrenta a crisis psicosociales ocasionadas por las actitudes surgidas en cada etapa".(14)

Según Erikson, son ocho las etapas de desarrollo que atraviesa el individuo:

- | | |
|-----------------------------|------------------------------|
| a) Logro de la confianza. | b) Logro de la autonomía. |
| c) Logro de la iniciativa. | d) Logro de la laboriosidad. |
| e) Logro de la identidad. | f) Logro de la intimidad. |
| g) Logro de la creatividad. | h) Integridad del ego. |

Las primeras tres etapas representan a la infancia y la niñez; la cuarta a la latencia; la quinta a la pubertad y la adolescencia; la sexta al joven adulto; la séptima y octava a

la edad adulta y los últimos años.

La etapa que más nos interesa en este trabajo, es la llamada de "logro de la identidad." Durante este tiempo, el individuo trata de adaptarse a sí mismo y de elaborar un concepto de su YO, con el que pueda vivir. Pero, tal identidad representa una integración que se desarrolla a partir de la experiencia social y la aceptación de papeles sociales. Sin embargo, el ego adolescente todavía está tan borroso que se da una confusión de roles y una tendencia a sobreidentificarse con los de su misma edad y con figuras ideales. El enamorarse se convierte en un medio de proyectar la propia identidad difusa del ego sobre otra persona. Durante este período, los adolescentes pueden ser demasiado intolerantes al hacer juicios libres sobre lo correcto o incorrecto, de lo bueno o lo malo.

Lo contrario al logro de la identidad, es la difusión de la identidad que se refiere a la incapacidad que tienen los adolescentes a comprometerse con alguna posición ocupacional o ideológica o ni siquiera asumir un estado identificable en la vida.

La conducta, según Lewin, "es el resultado de variables interdependientes, formadas por la naturaleza y la experiencia del individuo, así como la situación del ambiente donde el

individuo se mueve"(13). Observa además que en la adolescencia se producen varios cambios muy rápidos en la estructura de su espacio vital (el niño depende de otros; el adolescente depende de él mismo).

El contexto social es importante y las relaciones sociales del adolescente tienen un sentido importantísimo. Un adolescente (sin ser niño ni adulto), realiza transacciones sociales entre ambos, sin pertenecer realmente a ninguno de ellos, y por lo tanto encuentra una gran incongruencia de actitud, volviéndose ambivalente.

La cultura se le presenta como objetivo que, dado su espacio vital, no puede alcanzar, produciéndole gran frustración, y se vuelve agresivo y solitario. El concepto de sí mismo es importante y depende de la imagen corporal, pero dado que en esta época su propio cuerpo sufre cambios muy rápidos y variados, le es difícil lograr un sentido de estabilidad y personalidad con certeza.

Ahora bien, ya que tocamos este punto, hemos de definir primero qué es la personalidad. Este término se refiere a características únicas del individuo: Disposiciones, temperamento, respuestas habituales y tendencias definitivas.

Allport, en 1955, la definía como "... la organización dinámica interna del individuo de aquellos sistemas psicológicos que determinan su ajuste único a su ambiente".(16)

Es decir, la personalidad representa un sistema de acción del individuo. Sin embargo, los aspectos más importantes de la personalidad van a cambiar en la adolescencia, y no sucede lo mismo con un hombre que con una mujer. Según el sexo, se concluye que los dictados de la cultura y expectativas del papel femenino son la causa de las diversidades. El rol de una mujer, se hace cada vez más central en su vida, según avanza hacia la adolescencia.

Después de los 13 años, se inician algunos cambios de dirección específicos en la personalidad de las adolescentes. Las jóvenes muestran una tendencia hacia una mentalidad de cariño, son soñadoras, optimistas, dogmáticas e intelectuales, mientras que los varones se orientan a una mentalidad tenaz, son realistas, empíricos, materialistas, específicos y fatalistas.

Las adolescentes no varían sus actitudes hacia la familia entre el noveno y décimo tercer año, pero los jóvenes desarrollan actitudes un poco más negativas.

Puedan desarrollarse diferentes tipos de personalidad, como serían:

a) **EXTROVERSION:** El interés y la atención del individuo están orientados hacia el mundo exterior que les rodea. La imagen tiende a ser social.

b) **INTROVERSION:** Interés y atención orientadas hacia su interior. Se interesa por sus propios pensamientos y sentimientos. La imagen pretende un aislamiento social. A la adolescencia se le describe como un período de introversión, pues se enfrenta a cambios en el individuo y a su alrededor respecto a él, que le hacen sentir pocos deseos de salir de sí mismo hacia el mundo exterior, pues de esta forma los logra materializar, procesar y adaptarse a los mismos.

c) **ANSIEDAD Y HOSTILIDAD:** Ambas mantienen relaciones muy estrechas y una puede conducir a la otra. Un individuo puede sentir satisfacción al manifestar hostilidad, pues puede creer que de esta forma está haciendo algo para aliviar aquello que le produce ansiedad. Sin embargo, esa misma hostilidad produce otros niveles de ansiedad. Ambos pueden ser estados inconscientes o manifiestos y pueden ser dirigidos a los demás o hacia uno mismo.

Tanto una como la otra pueden ser resultado del inadecuado manejo, por parte del individuo, de los problemas que se presentan, y en cualquier situación en la cual se sienta incapaz

de salir adelante, sobretodo si se prolonga demasiado.

Cuando un adolescente desafia en una u otra forma la autoridad de un adulto, casi siempre se trata de una reacción debida a las condiciones del crecimiento y a las incógnitas y sentimientos que tiene respecto a su nuevo papel como adulto. Generalmente, la hostilidad tiende a permanecer oculta, aunque puede manifestarse como rebelión cotidiana contra la autoridad de los adultos en forma de ocio, uso de drogas, conductas delictivas, fraudes escolares y transgresiones a las normas escolares.

A medida que la persona va madurando y adquiriendo experiencias, puede llegar a disminuir la hostilidad producida por la ansiedad que aparece frente a problemas aparentemente sin solución.

Bendig en 1960. (17) dedujo que las respuestas a la ansiedad manifiesta están altamente condicionadas a las variables dadas en la búsqueda de aceptación social. Si un joven se siente rechazado por alguien a quien admira, intentará demostrar ese descontento ante el rechazo en forma de agresión, ya sea verbal, de actitud o física hacia aquella persona de quien está resentido. No debemos olvidar que el ser humano se mueve en relación a su deseo de sentirse amado y brindar su amor;

en forma aún más acentuada sucede con los adolescentes: Se sienten tan inseguros, que necesitan que los demás les "digan" todo lo maravillosos que son, y todo lo que valen.

Sin embargo, a medida que el adolescente crece y adquiere experiencia y un estatus determinado, puede adoptar una actitud defensiva que lo haga querer poseer cualidades deseables y así se liberará de la ansiedad que le aqueja.

La personalidad refleja sucesos de la época que vive un individuo y sus contemporáneos y depende de la integración o desintegración de diferentes factores. Una persona no puede vivir ajena a las circunstancias ambientales: Coincidencias de tiempo, lugar y eventos pueden originar condiciones que cambien la naturaleza y tendencias conductuales del individuo.

No todos los adolescentes presentan los mismos rasgos de personalidad entre sí, sin embargo, pueden presentarse rasgos similares, pues en general les toca vivir el mismo tipo de eventos y sucesos.

El desarrollo de cualquier adolescente entraña una interacción continua entre el crecimiento físico y la consolidación psicológica. En este período, el proceso de socialización produce una estructura de la personalidad que servirá como base sobre la que se desarrollarán los cambios posteriores

que han de caracterizar toda su vida.

La adolescencia es un período donde el individuo intenta llegar a un acuerdo entre él y su medio ambiente. La mayoría de los adolescentes encuentran que ésta es una tarea difícil: intentar desarrollar una serie de conceptos del yo, adaptados a la realidad. Algunos factores confirman esa dificultad: Condiciones de autoconfianza, autoestima, hábitos nerviosos, tendencia a la agresión o a la huida y la afiliación con los compañeros contra otras personas. Además, algunas áreas del medio ambiente pueden ser campos de prueba al desarrollo de el concepto del yo, por ejemplo: Relaciones con los compañeros y relaciones heterosexuales, el yo físico, independización de la autoridad adulta, percepción e inducción del rol de elección vocacional, aprendizaje y experiencia académica, aceptación del yo, desarrollo y evaluación de valores.

La época más difícil está entre los 14 y 18 años, y plantea la formulación final del concepto del yo.

Ahora bien, ya que el concepto del yo tiene tanta importancia en la formación y aceptación de un individuo, intentaremos definir en qué consiste. El YO es la única realidad que posee el individuo. Representa una dualidad que mira tanto al exterior como al interior del mismo. Es el mediador que presenta,

interpreta y explica el ambiente exterior tal como existe en cualquier momento y cómo puede hipotetizarse en el pasado y en el futuro; es un mediador del interior físico del individuo.

Según Freud, el yo es el ejecutivo de la personalidad, que domina y gobierna los impulsos inatintivos y judiciales de la misma, y mantiene un comercio con el mundo exterior en interés de la personalidad total y sus necesidades.

Representa la continua organización y reorganización afectivo-cognoscitiva de las experiencias pasadas, la experiencia presente y el pronóstico del futuro.

Puede definirse también como un elemento de referencia personal que implica un sistema de acción, percepción e interpretación (es decir, la consciencia) que actúa sobre hipótesis y expectativas que se formulan como resultado del aprendizaje y la experiencia previa. Representa la organización cognoscitiva de las experiencias pasadas del individuo. A partir de esta organización evoluciona la hipótesis de un conjunto de identidades: a la integración de ellas se le llama "identidad hipotetizada". Es la imagen o concepto que tiene el individuo de sí mismo. Pero también posee una identidad "ambicionada", que es aquella que trata de llegar a ser, aún cuando pueda no

Alcanzarla.

La identidad hipotetizada no es la que perciben los demás, ni la que la realidad del ambiente determina, pues la percepción del yo en un individuo tal vez no esté de acuerdo ni con la percepción que otros tengan de él, ni con el papel que él juega en la sociedad. A este tipo de identidad se le llama "identidad obtenida".

Según Piaget, el individuo comienza un período final de desarrollo operacional alrededor de los 11 a 15 años aproximadamente. En este período, desarrolla la habilidad para razonar utilizando hipótesis. Puede aceptar una serie de datos como hipotéticos y razonar a partir de ellos.

Un adolescente intenta hacer combinaciones de los diferentes datos, hasta seleccionar lo verdadero y lo falso de la información. Formula hipótesis de sí mismo y se siente impulsado a comprobar la realidad. Si una de ellas resulta falsa, es rechazada o sufre modificaciones.

El individuo antes aceptaba todo lo que se le decía, no comprobaba ni analizaba. Pero ahora, hipotetiza y rechaza, y siente la necesidad de explicar. Sin embargo, aunque ahora siente la necesidad de dudar y analizar, todavía opera bajo

ciertas limitaciones: Existe el afecto, el hábito y los estereotipos engendrados por la experiencia previa.

Es natural que el adolescente quiera protegerse del peligro y quedar bien ante otras personas. En ocasiones, la hostilidad generalizada entre el adulto y el adolescente es un obstáculo contra una respuesta sincera. Es por esto que el descubrimiento del yo por los adolescentes ha de interpretarse con precaución.

Las relaciones con amigos de la misma edad se incrementan en la adolescencia, se puede confiar más en las madres que en los padres y las manifestaciones suelen hacerse con mayor frecuencia hacia los de su mismo sexo.

A medida que la identidad del individuo se desarrolla, puede exteriorizarse a algunas personas u objetos en el ambiente. La exteriorización puede ser parcial. Las personas dependientes exteriorizan con mayor dificultad que las que gozan de independencia.

El concepto del yo se desarrolla como una serie secuencial de niveles de percepción del yo que surge, mediante la interacción con otras personas. Si ve que en estas interacciones, sus pruebas de la realidad confirman sus percepciones de sí

mismo, el concepto del yo tiende a permanecer más estable.

Otro factor que, aunque provoca desadaptación, fomenta estabilidad de la visión de sí mismo, es la tendencia del individuo a la resistencia ante el cambio, buscando seguridad.

Para que se de un cambio en el yo percibido, deben existir tres factores:

- 1.- Claridad de la experiencia, proporcionada por una nueva percepción.

- 2.- Cómo el concepto revisado encaja en la organización del yo existente.

- 3.- Relación entre el concepto revisado con las necesidades del individuo.

Lógicamente, los aspectos de menor importancia del concepto de sí mismo son más susceptibles al cambio que los fundamentales.

Ahora bien, el advenimiento de la pubertad y sus exigencias de comprobar en realidad la estructura del yo, hacen que el adolescente entre de nuevo a un período de negativismo. A esto contribuyen la mayor movilidad y el nuevo estatus del adolescente. Hará que sus padres y otros adultos bloqueen su motivación de dominio. La identidad hipotetizada del adolescen-

te tiene dificultades cuando intenta comprobar la realidad; el reanálisis y la adaptación resultan incómodos, son frustrantes y producen ansiedad.

Lógicamente, si el individuo ha trabajado por construir una idea de sí mismo, y de repente se da cuenta de que en éste momento que vive ya no le es útil y que debe empezar de nuevo, lo primero que piensa, en defensa propia, es que todo lo demás no funciona, que el mundo es injusto, y que éste lo percibe a él en forma equivocada.

Al haber construido un concepto de sí mismo y formado una identidad a partir de él, surge una pregunta relacionada con la situación con la que el adolescente se ve a sí mismo. Muchas de las decisiones que debe tomar, se basan en la evaluación de sí mismo y en su identidad hipotetizada. Ha de hacer una elección vocacional y decidir si él es lo suficientemente capaz de hacer lo necesario para tener éxito en una ocupación determinada. Debe decidir si tiene habilidades para participar en actividades sociales o atléticas, si es suficientemente atractivo al sexo opuesto, si puede ser buen padre (madre), etc..

Los orígenes y el desarrollo subsiguiente de la autoestima, son en gran parte, una interacción entre la personali-

dad de un individuo y sus experiencias sociales. Las conductas sociales resultantes de la autoestimación, tienen influencia sobre el desarrollo de la personalidad y la efectividad social.

El nivel de autoestimación es importante para determinar la receptividad de un individuo hacia otras personas.

Walster, en 1963, (18) dice que la autoestimación tiene influencia sobre la receptividad de una persona al afecto de otra, y observa que un sujeto momentáneamente bajo en autoestima es más propenso a sentir simpatía por alguien que lo acepta y le proporciona afecto, que alguien con autoestima alta.

Sin embargo, Jacobs et al., en 1971, (19) informan que las personas de autoestima baja, a menudo experimentan dificultades para reconocer acercamientos afectuosos o de aceptación, incluso cuando se les ofrecen.

Las personas con autoestimación alta, debido a las expectativas de aprobación, establecidas por la evaluación de su propio mérito, esperan la aprobación constante y exhiben conductas de necesidad cuando se les retiran.

La autoestimación comprende dos procesos sociopsicológicos distintos:

* La AUTOVALORACION: Que representa un "sentido de sí mismo". Se relaciona con el sentido de seguridad y mérito personal que un individuo tiene como persona.

* La AUTOEVALUACION: Que es el proceso de realizar un juicio consciente de la importancia o significancia social del yo.

Puede darse el caso de algún adolescente que tenga un sentimiento de autovaloración muy alta, pero que en una situación determinada su autoevaluación sea realmente baja.

Otra área importante del comportamiento es la relativa a las funciones y el desarrollo cognoscitivo. Vamos a definir primero qué es COGNICION. La cognición es un proceso por medio del cual un individuo aprende o imparte significado a un objeto o idea, o a un conjunto de ellos. Los procesos de que se compone una cognición, son los de percepción, sensación, identificación, asociación, condicionamiento, pensamiento, concepción de ideas, juicio, raciocinio, solución de problemas y memoria. Mediante los procesos cognoscitivos, la persona adquiere consciencia y conocimientos sobre un objeto.

La mejor manera de describir el desarrollo cognoscitivo de una

persona, es considerarlo como una secuencia ascendente de etapas identificables, cada una de ellas más compleja que la anterior.

Conocer las etapas del desarrollo cognoscitivo de un individuo, permitirá predecir cuál será su más probable conducta de base cognoscitiva.

Piaget, en 1960, (20) estableció que el concepto de las etapas cognoscitivas debe incluir cuatro características generales:

1o. Cada etapa debe implicar un método diferente respecto a las anteriores para resolver problemas.

2o. Las etapas deberán seguir una secuencia invariable.

3o. Debe existir una organización básica de pensamientos, relativamente única.

4o. Cada etapa debe presentar una integración jerarquizada y suceder a la anterior, en dirección a las estructuras más diferenciadas e integradas.

Es razonable suponer que las funciones adaptativas generales de todas las estructuras cognoscitivas permanecen constantes a lo largo de todas las etapas, manteniéndose así un balance de asimilación y acomodación entre el individuo y su ambiente.

ta, estableciéndose de esta manera un constante equilibrio.

Harvey. Hunt y Schroeder, en 1961.(21) hacen una relación del desarrollo cognoscitivo y de la personalidad, con cuatro niveles de desarrollo:

A) DEPENDENCIA UNILATERAL: Control externo y aceptación absoluta de controles manejados desde el exterior.

B) INDEPENDENCIA NEGATIVA: Comienzo del control interno y resistencia al control autoritario.

C) MUTUALIDAD: Se ve a las personas en forma menos subjetiva y según los estándares de otros. Son posibles las relaciones mutuas y sostener varios puntos de vista alternativos.

D) MUTUALIDAD Y AUTONOMIA: Se mantienen estándares abstractos y se dispone de un esquema conceptual alternativo. Se tiene la capacidad de sostener con firmeza un punto de vista, sin distorsionar la información recibida.

Entre éstas, hay etapas intermedias, de transición y en la adolescencia es probable que aparezca la cuarta etapa.

Ahora bien, Piaget plantea una serie de etapas en el desarrollo cognoscitivo, a saber:

a) Sensoriomotriz (0 a 2 años).

b) Pensamiento Preoperacional (2 a 7 años).

c) Operacional Concreta (7 a 11 años).

d) Operacional Formal (11 o 12 años a 14 o 15 años).

Vamos a avocarnos, dadas las características de nuestro estudio, a la última, que abarca a la adolescencia como tal.

En esta etapa, el niño ya no tiene que restringirse a los datos que percibe de su ambiente inmediato, temporal y espacial. El periodo de operaciones formales viene anunciado por un desequilibrio que rompe el balance cognoscitivo previo, lleva al adolescente más allá de la experiencia personal y le permite basar sus hipótesis en hechos no observados ni experimentados. Es capaz de filosofar y pensar libremente en hechos que quedan fuera de sus circunstancias inmediatas y pasadas.

Piaget afirma, en 1967, que "el pensamiento concreto es una representación de acción posible", (22) en comparación con el pensamiento formal.

Las operaciones formales se aplican a hipótesis o proposiciones, mientras que las concretas son aplicadas a objetos tangibles.

Los procesos formales constituyen la esencia de la lógica y

la base del pensamiento científico. Tienen cuatro características interrelacionadas:

- + Relación de lo real con lo posible.
- + Capacidad de análisis combinatorios.
- + Capacidad para el razonamiento proposicional.
- + Capacidad del pensamiento hipotético-deductivo.

Sintetizando podemos decir que el adolescente es capaz de manejar con éxito problemas y situaciones en los que varios factores operen simultáneamente.

Al ser capaz de manejar "en el aire" una serie de conceptos, el adolescente adquiere la capacidad de convertirse en un idealista, por lo tanto, a menudo adopta poses que le ocasionan dificultades en su ajuste personal y aceptación social al afrontar la vida diaria.

Puesto que el adolescente se vuelve cada vez más multipotencial, le es muy difícil tomar decisiones y constantemente percibe opciones para lo que padres y maestros le sugieren que haga. Durante ciertos estados emocionales, atemorizado por la dirección que tienen esas alternativas, prefiere rechazarlas y depender dócilmente de las orientaciones de los adultos. El adolescente puede rechazar de hecho la preferencia jerárquica e incluso, regresar a la etapa anterior (ope-

racional concreta).

Cuando el adolescente se enfrenta a una nueva situación, hace una clasificación u ordenación de los elementos concretos que encuentra, siempre y cuando su comportamiento sea el de alguien en la operación formal. Maneja dichos elementos simplemente como proposiciones y los separa de sus ataduras con la realidad.

Puede ahora reflexionar y teorizar en forma espontánea y se encontrará que él juega con esta capacidad recién descubierta a medida que encuentra nuevos mundos, que trata de incorporar por medio de la asimilación egocéntrica. Al respecto, Piaget señala:

"El egocentrismo del adolescente se manifiesta en la creencia de que la reflexión es omnipotente, como si el mundo debiera someterse a los esquemas ideales, en lugar de hacerlo a los sistemas de la realidad. Es la edad metafísica por excelencia. El yo tiene la suficiente fuerza para estructurar el universo, y es lo bastante grande como para incorporarlo."(23)

El egocentrismo en el adolescente no es ni bueno ni malo; sólo es un hecho que sucede durante el desarrollo. Salvo el conflicto que ocasiona, sería algo bueno, pues da al adolescente oportunidad de conocer toda clase de temas del presente

y el pasado, así como de emprender una reestructuración cognoscitiva.

El adolescente es un ser que hipotetiza. Su funcionamiento cognoscitivo se realiza por medio de hipótesis y sus actitudes, creencias y conocimientos son hipotéticos. Sin embargo, su ambiente y especialmente su escuela deben ampliar sus horizontes, de forma que él disponga de fuentes ricas en material con el cual pueda hipotetizar. El joven desea que se le presenten retos intelectuales. En este sentido, él es un agente creativo.

Torrance, en 1963 define el pensamiento creativo como "el proceso de detectar vacíos o elementos ausentes perturbadores; la formulación de nuevas hipótesis y la comunicación de resultados, posibles modificaciones y comprobación de tales modificaciones".(24)

La creatividad es definida a veces en términos del surgimiento de originalidad, es decir, sobre la base de la habilidad que un individuo tiene para producir algo nuevo o mostrar divergencia en su pensamiento y producción. La flexibilidad es una condición importante que permite la producción divergente.

Existe una relación positiva entre la creatividad y la ansiedad. Si esta última es moderada, tiende a constituir un aspecto motivador y enfocador de la atención, que conduce a una mayor productividad situacional por parte de las personas con la capacidad para desempeñarse en forma creativa.

Las escuelas deberían recalcar las habilidades intelectuales y creativas, a fin de lograr el nivel más elevado de bienestar psicológico de sus estudiantes.

En el adolescente en desarrollo, un patrón de personalidad implica una serie de rasgos que representan la buena disposición para beneficiarse de la experiencia y aceptar la responsabilidad para sí y para otras personas. Obtener este sentido de responsabilidad, lo hará útil para la sociedad en que se mueve y para él mismo.

Existen dos tipos de responsabilidad:

1.- Responsabilidad interior, que implica aceptar la responsabilidad para uno mismo, en el sentido de que deberá cuidar de sí mismo, es decir, ser autodependiente.

2.- Responsabilidad exterior, que implica la responsabilidad para con otras personas, instituciones, etc. Exige la participación del individuo. Puede ser extrínseca o intrínseca. La extrínseca es una extensión de la responsabili-

dad interior hacia objetos o sucesos exteriores. El adolescente acepta ésta como un medio de reforzar al yo. Piensa: "he aceptado esta responsabilidad, pues con ella demuestro a los demás y a mí mismo el tipo de persona que soy en realidad". Pretende el engrandecimiento de la persona.

La intrínseca es desprendida: en ella no cabe el engrandecimiento del yo. El individuo actúa por el mero placer de hacerlo.

La pregunta sería: ¿Cómo se convierte un individuo en una persona responsable? . En primer lugar se debe haber alcanzado una etapa del desarrollo en la cual la responsabilidad sea posible. Esto implica el desarrollo durante un tiempo considerable donde el niño aprenda la relación causa-efecto, y éste internalice un conjunto de valores positivos sobre él mismo y de su papel como persona responsable.

A medida que el individuo se enfrenta a la causalidad, desarrolla atribuciones cada vez más complicadas de causa de responsabilidad para lo que sucede a su alrededor.

En términos de desarrollo, los factores de maduración afectan la atribución de responsabilidad de los niños pequeños; en lo que toca a los adolescentes, la experiencia ambiental reem-

plaza la maduración. No hay, entonces, ninguna razón por la que a un adolescente no se le atribuya responsabilidad como un significado propio hasta el punto donde conviene adoptar un conjunto de identidades características de una persona responsable y las ejemplifique en su conducta.

¿Cuál sería la secuencia de sucesos que pudiesen facilitar la aparición de responsabilidad?

Es probable que antes que nada, el adolescente necesite desarrollar un sentido de control personal sobre sucesos de su medio. Sin lugar a duda, la expectativa del éxito o fracaso, como resultado directo de los propios esfuerzos, producirá seguramente una norma de conducta diferente a la expectativa de que los esfuerzos de uno mismo son irrelevantes frente a circunstancias de control.

McGhee y Crandall, en 1968, dicen lo siguiente respecto al aprovechamiento académico:

"Parece factible que el grado en que un niño crea que su propia conducta es la causa de sus éxitos o fracasos académicos, afectará su esfuerzo instrumental para lograr sus metas. El niño que piense que el éxito o fracaso son una consecuencia de su propia conducta, deberá mostrar mayor iniciativa en

la búsqueda de recompensas intelectuales y mayor esfuerzo y persistencia en la tarea y situaciones intelectuales. Pero, por otra parte, el niño que piense que sus recompensas y castigos se le dan al capricho o designio de otras personas y circunstancias, tiene pocas razones para realizar esfuerzos en un intento por incrementar la probabilidad de obtener recompensas y evitar castigos".(25)

Hay muchas fuentes potenciales de conflicto entre el adolescente y el adulto, aunque no todos deberán conducir en forma inevitable a una ruptura.

A medida que avanza por la adolescencia, el joven se enfrenta a varias tareas de desarrollo que debe cumplir, pero que a veces lo colocan en conflicto directo con sus mayores. Otra causa de diferencia entre generaciones, consiste en las percepciones relativas y a veces incorrectas que tiene un adolescente de un adulto y viceversa. El conflicto experimentado surge de su pronóstico de que la emergencia juvenil, si no se controla creará una discontinuidad perturbadora. La generación más joven, preocupada por la individualización, el cambio y el surgimiento, teme que la influencia de la generación anterior inhiba su desarrollo. La comunicación inadecuada puede oscurecer las intenciones. Los adultos, a menudo se vuelven fríos, en vez de ser todo lo contrario.

Las generaciones pueden coexistir, se superponen hasta cierto punto, pero no son iguales y las diferencias tienden a sobrepasar las convergencias. Para el adolescente, la persona mayor es la proveedora de hábitos y costumbres que lo restringen. Los adultos representan una actitud hacia la vida y una posición filosófica contra las cuales el joven se rebela. El adolescente, según él mismo, tiende a ser más romántico y al mismo tiempo más realista en el presente. Nunca aceptaría reconocer que algún día él se comportará de otra manera y defenderá aquello contra lo que hoy lucha.

La fricción entre jóvenes y mayores, ocurre cuando los primeros perciben que la generación más antigua ha intentado construir un mundo diferente del de ellos y les ha asignado a una empresa con la que no quieren identificarse.

Los jóvenes son antihistóricos y toda esta dedicación constituye un vínculo con el pasado histórico. Se les ha heredado un mundo cuyos valores y actividades no son considerados por los jóvenes modernos como suyos y que para ellos carecen de significado. Estar implicado significa participar en algo que la generación anterior ha mantenido y creado. Esto se convierte en el punto central de discusión cuando los jóvenes piensan que la generación anterior hizo mal el trabajo y ha violado la fidelidad, que es tan importante para la juventud.

Cuando un niño llega a la adolescencia, el hogar ya no es la única influencia, pero es todavía un apoyo indispensable para su desarrollo emocional. Mientras esté en contacto con la familia, estará influenciado por ésta y de esta forma los padres tienen un papel continuo como personas de referencia.

En los aspectos de la vida de un adolescente, caracterizados por el conflicto con la autoridad adulta, el hogar y la escuela se convierten en agentes restrictivos o policíacos. Pero esto no quiere decir que ambos deban abstenerse de cualquier tipo de actividad restrictiva, pues el adolescente necesita orientación y ayuda y ambas instituciones ayudan, orientan y protegen. El meollo es la forma y el método.

Un buen hogar y una buena escuela entenderán la necesidad del adolescente por obtener su independencia y sus esfuerzos por lograr la emancipación, así que lo ayudarán y lo alentarán cuando sea posible.

Aun cuando un adolescente, en su búsqueda de independencia, adopta la apariencia de un adulto, no debemos olvidar que es todavía un niño, pero no debemos decirsele. Para él, como niño, es importante que para lograr un desarrollo apropiado, tenga un sentido de pertenencia, de seguridad y de ser querido. Esa es la función psicológica del hogar y de los padres.

pero al hacerlo debe serse sutil y oportuno. Por lo tanto, una persona que trabaja con jóvenes y que desea entender la psicología de un adolescente deberá estar consciente de la de aquellas personas que viven con él.

Las razones de una actitud dominante de los padres son numerosas, pero todas pretenden el mismo fin. El adolescente resentirá la dominación y su lucha contra la dominación se convierte en lucha por el predominio entre él y sus padres. Sin embargo, siempre tenderá a buscar la emancipación y liberarse de la dependencia.

El joven desea liberarse de los controles adultos, con el propósito de ocupar lo que considera su lugar, llamado "independencia psicológica."

Los padres deben tomar decisiones difíciles sobre la forma en que manejarán el deseo de emancipación de los hijos. Para tomar sus decisiones, los padres deben comprender que ellos y sus familias viven en un mundo en transformación y que han de ajustar sus valores y costumbres para vivir acordes con los cambios. El adolescente es un producto de su época y como tal, el enfoque familiar puede facilitar o desequilibrar su ajuste.

Los efectos de la emancipación van más allá de la adolescencia: Duran para toda la vida.

Una dificultad con la búsqueda de independencia para el adolescente, es una falta de consistencia en el proceso global. Aunque el adolescente se siente persona mayor, y quiere que se le trate así, aún tiene algunos hábitos infantiles. Por otro lado, sus padres pueden sentir que el joven está madurando y que debería actuar casi como los mayores, pero, por fuerza del hábito, siguen tratándolo como si fuera un niño, por lo tanto, el joven desarrolla una serie de quejas contra sus padres. La solución: Se debe tratar al adolescente y aceptarlo como persona, se le permitirá tanta independencia como pueda aceptar sin perjuicio y en su hogar debe encontrar aceptación y estabilidad emocional.

Recordemos que los extremos son peligrosos. Es necesario promover la independencia, lentamente, para que el joven pueda aprovecharla para su beneficio y el de los demás.

CAPITULO III

MOTIVACION

Dadas las características propias del presente trabajo y de la importancia que, de por sí, tiene la motivación en cualquier aspecto de la vida de todo ser humano, es que pretendemos hacer un acercamiento a lo que ésta implica.

MOTIVACION (del latín "motum", variación de "movere" = mover), es similar a una presión que el individuo siente por dentro y que lo obliga a una acción. Es decir, la motivación es como un motor que impulsa a una actuación.

Ahora bien, ¿qué es necesario para que actúe la motivación? ¿Actúa ella sola o implica que existan condiciones anteriores?

Emmanuel Kant, quien llamó voluntad a este concepto, sostiene que es la última de tres categorías: Conocimiento o cognición, sentimiento o emoción y voluntad (motivación). Dice que antes que nada, debe haber conocimiento de lo que se emprenderá: qué es, cómo es, qué beneficios o perjuicios traerá, si vale la pena o no correr algún riesgo, etc.. A continuación deberá existir sentimiento, es decir, que exista alguna emo-

ción (alegría, odio, etc.) que nos haga actuar en determinada forma y si existen los anteriores componentes, es cuando aparecerá la voluntad para emprender dicha acción. Aunque nada de lo anterior es errado, existen diferentes opiniones y vamos a analizarlas.

La teoría más perdurable, es la que atribuye la conducta del hombre a los resultados de sus propios procesos mentales; es la llamada teoría del "racionalismo tradicional". Defiende que actuamos debido a que tenemos razones para actuar. Recibe apoyo considerable en el uso continuo que de él hacemos en el trato cotidiano con la gente.

Las explicaciones racionalistas tradicionales de la conducta se distinguen por dos características:

- a) Teleológicas.
- b) Incomprobables.

Las primeras se refieren a si el individuo tiene algún propósito o intención dirigida hacia lo futuro.

El viejo concepto teleológico de una causa final, que a veces no depende de la intención, resulta adecuado para explicar los procesos de crecimiento, desarrollo y plenitud. Los significados de propósito, en el sentido de causa final y en el

sentido de intención. tienen algo en común: Hay fenómenos que, para algunas personas, quedan explicados si se encuentra su justificación, que es como una explicación.

Aristóteles insiste en que la única manera de dar significado a determinados fenómenos, consiste en referirlos a las razones por las que ocurren.

Las segundas argumentan que se supone que los fenómenos que explican la conducta humana ocurren en la mente y por lo tanto sólo el propio individuo tiene acceso a ella. De ahí que sea difícil comprobar qué y cómo sucede. Platón decía que la "psique" es aquello que se mueve a sí mismo: tiene leyes propias y no necesita de otras. A eso se debe que el racionalismo tradicional no constituya una "teoría de la motivación", ni pueda explicar realmente la conducta.

Analicemos ahora la "Teoría Mecanicista de la Motivación", que afirma que todos los fenómenos naturales tienen causas físicas y que, si sabemos lo suficiente acerca de los sistemas físicos y mecánicos, podremos explicar, en principio, todos los fenómenos naturales.

La capacidad del hombre de razonar no constituye la base para hacer excepciones a las leyes de la naturaleza.

La teoría mecanicista es determinista. Afirma que hay leyes sistemáticas de la conducta y que se pueden descubrir, a diferencia de la racionalista que sostiene que no existen leyes. Supone además que el mundo de los fenómenos físicos no sólo constituye la estructura de todo lo natural y de lo que se determina por medio de leyes, sino que, además, es la sustancia de todos los fenómenos, y por consiguiente, es Materialista.

La conducta, además de ser un fenómeno natural y regido por leyes, está determinada por las mismas fuerzas y leyes físicas válidas para toda la naturaleza.

Sin embargo, antes de que, en 1739, David Hume lo hiciera, nadie se había planteado el problema de si las causas físicas eran necesarias, sino sólo si eran suficientes. Hume preguntó: "¿Cómo conoceremos la naturaleza de la causalidad? ¿De qué manera sabremos si las causas producen realmente sus efectos?"(26). Para él, el mejor criterio era: Dos fenómenos ocurren invariablemente juntos, uno antes que el otro, siempre en el mismo orden y ninguno de ellos ocurre sin el otro.

Hume decía que la naturaleza de la mente humana posee la característica de trascender los datos e inferir una relación causal entre dos fenómenos, si los experimentamos invariable-

mente uno antes que el otro.

En la teoría llamada "Determinismo Empírico" se conservan los dos primeros postulados del mecanicismo (la conducta es un fenómeno natural y ya está determinada) y rechaza sólo su desviación mecanicista o materialista. La descripción "sin causas" de un fenómeno, puede constituir una explicación del mismo, aunque no lo justifique ni se indiquen sus bases físicas.

Hempel y Oppenheim, en 1948.(27) se preguntaron si se pueden descubrir leyes amplias, generales y precisas que especifiquen condiciones antecedentes adecuadas y si es aplicable a los fenómenos psicológicos este sistema de explicaciones, teniendo en cuenta el hecho de que en Psicología hay muchas entidades que no son directamente observables.

También se objeta al empirismo diciendo que en las teorías psicológicas ha intervenido históricamente la referencia a la conducta positiva y que por lo tanto, sus explicaciones tienen que ser diferentes. Esto es válido si por propósito se entiende alguna intención inescrutable del individuo, pero si no se pueden hacer referencias empíricas sobre esa clase de conducta, no se podría explicar siquiera la conducta positiva.

Si entendemos por "conducta positiva" sólo la conducta que tiene gran correlación con sus consecuencias (sentido puramente descriptivo o empírico), desaparece entonces toda diferencia de principio entre la conducta positiva y cualquier otra clase de fenómeno.

El determinismo empírico no dice porqué ocurre un fenómeno, sino que se limita a describir la manera y el momento en que ocurre.

Dada la naturaleza propia del hombre, es muy difícil generalizar al decir que todos los fenómenos (entre ellos la conducta, la parte visible de un proceso psicológico) puedan estar regulados siempre por leyes o normas de la naturaleza. Si estamos de acuerdo en que la mente humana es muy voluble por estar sometida a los embates del medio y a las características propias de la personalidad de cada individuo, no podemos tratar de relacionar cada ley con todos y cada uno de los fenómenos conductuales del individuo. Tal vez algunos fenómenos respondan a la mayoría de situaciones y reglamentaciones de la misma manera, cada vez que éstas aparezcan, pero esto no quiere decir que en todo momento y situación deben responder igual.

John Locke, en 1690, (28) decía que la voluntad está siempre determinada por una "inquietud" que la presiona, que no sólo establece la voluntad, sino que además inicia la acción. Lo que determina a la voluntad, es la inquietud particular que presiona con mayor fuerza. La inquietud es un deseo debido a la ausencia de algún bien deseado. Decía que las emociones y la voluntad, como el placer y el dolor, eran simples ideas que partían de sensaciones corporales y se presentaban a la mente. Lo único que se desprende del conocimiento que un hombre tiene de su propia voluntad, es que hay en él una idea de su acción o de su preferencia por una acción particular.

Locke llama "hombre virtuoso" a quien es capaz de deliberar sobre las consecuencias de las acciones que puede realizar, eligiendo aquellas que a la larga ofrezcan el máximo placer.

Existen otras explicaciones de la conducta y tendencias hedonistas naturales del hombre. Por ejemplo, Hutcheson, en 1728, decía que en los hombres hay dos motivos fundamentales: El egoísmo (busca placer para sí mismo) y el altruísmo (busca placer para los demás). Estudió también el concepto de instinto y decía que frecuentemente se actúa de forma tal que "no hay ninguna preconcepción de lo bueno, que no es ni deseo ni sensación y que determina nuestras acciones antes de que podamos pensar en sus consecuencias y antes de que hayamos

podido aprender nada de ellas" (29). Es decir que el instinto produce la acción antes de que haya algún pensamiento sobre las consecuencias de la misma.

Herbert Spencer (30) propuso una nueva forma de hedonismo. Según él, la importancia decisiva del placer y el dolor no radica en que se les busque, sino en que controlan lo que se aprende, por lo tanto, Spencer maneja un determinismo materialista y hedonista y se ocupa de varios aspectos. En primer lugar, se basa en una nueva clase de hedonismo psicológico: Las acciones del hombre se rigen por placer y dolor, no porque constituyan metas o motivos, sino porque actuaron como reforzadores en el pasado. Explican la acción porque se da aprendizaje.

Ahora bien, surge en los siglos XVIII y XIX el Psicoanálisis, con Charcot y la aplicación que hacía de la hipnosis en el tratamiento de la histeria. Luego con el impacto de Charcot en Freud, aunque para interpretaciones motivacionales este último obtuvo sus conceptos en su continua actitud determinista. Pasó del determinismo físico al psicológico para entender el origen de la idea de motivación.

Freud desarrolló varios conceptos. Uno de ellos es el de "equilibrio" o tendencia del sistema nervioso a descargar el aumento de excitación.

Después, en 1915, habla de los instintos como suministradores de estimulación interna.

Con el fin de explicar lo que hace el individuo, el Psicoanálisis no sólo debe determinar la energía o fuerza motivadora que está detrás de la conducta, sino también la estructura del ego que capacita la expresión de las fuerzas motivadoras características del individuo particular. El Psicoanálisis refleja la tendencia de Freud a considerar cualquier consecuencia de la compensación psicológica del hombre como resultado de un conflicto. La excitación nunca se descarga fácilmente, sino que siempre encuentra oposición del mundo exterior, el ello, el yo o el superyo o alguna otra barrera conceptual, de modo que en la conducta nunca se manifiestan las consecuencias directas de la energía motivadora, sino resultantes o consecuencias disfrazadas de la excitación que está en sus raíces. Por lo tanto, si se quiere explicar la conducta, es necesario buscar la fuerza motivadora y una fuerza contraria.

Según Freud, se distingue entre estímulo e instinto ya que el primero se consideraba como externo y por lo tanto evitable, y el último que es el principal motivador de la conducta.

El instinto (o pulsión), se caracteriza por su ímpetu, origen, fin y objeto.

+ Ímpetu: Es el elemento motor, la cantidad de fuerza o demanda de energía.

+ Fin: La satisfacción por medio de la eliminación de condiciones de estimulación en el origen del instinto.

+ Objeto: Lo que le sirve para llegar a su fin.

+ Origen: Proceso somático en un órgano o parte del cuerpo del cual resulta un estímulo.

La Psicología de Freud se ocupa del deseo y el objeto meta: nos dice por qué un hombre hace cosas, pero no cómo las hace.

Al analista no le interesa la explicación de la conducta en sí misma, sino que piensa que basta con explicar los motivos o razones de la acción de un individuo y que la conducta se desprende con facilidad.

Kurt Lewin, (31) a su vez, afirma que se deben explicar las acciones del hombre a partir del hecho de que percibe caminos y medios particulares para descargar determinadas tensiones.

Al individuo le atraen las actividades que ve como medio de liberar su tensión y experimenta una fuerza que lo impulsa a realizarlas. Otras actividades tienen el efecto opuesto: El individuo encuentra en ellas la posibilidad de aumento de tensión, que generan fuerzas repulsivas.

Toda la conducta intencional es motivada; la impulsan tensiones, la mueven fuerzas, la dirigen valencias y tiene metas. Vamos a analizar los constructos motivacionales:

1) Tensión: la intención voluntaria de ejecutar un acto, produce un estado de tensión en el organismo, que persiste hasta la ejecución del acto, y ésta se disipa.

2) Necesidad: Pueden ser genuinas o cuasi-genuinas. Las genuinas son como el hambre. Las tensiones causadas por las intenciones, actos de voluntad y otras más o menos arbitrarias, son las cuasi-genuinas; su carácter es puramente psíquico. En cualquier forma, impulsan al individuo a actuar.

3) Fuerza y valencia: Son constructos de provocación. Valencia es lo deseable que resulte. La actividad y la tendencia a realizarla es la fuerza que ejerce. Van siempre juntas.

Lewin dice que al existir una necesidad, se produce una fuerza o campo de fuerzas, con lo que se significa una actividad con valencia.

Según Lewin , entonces ¿qué es la explicación de la conducta? Como en el sistema de Freud, las causas invariables, son analogías de las causas mecanicistas: Tensiones y fuerzas. Las necesidades y las tensiones, son necesarias para la acción, pero no suficientes, se requiere un tercer componente: la percepción de determinadas posibilidades de conducta, de determinadas metas. La meta no tiene referencia futura; su efecto consiste en alterar la percepción cotermporal del individuo. Ve, siente o sabe lo que quiere hacer.

Thorndike, en su Ley del Efecto, explica lo siguiente:

" Entre varias respuestas realizadas ante la misma situación, las que van acompañadas o estrechamente seguidas por la satisfacción del animal se conectarán, si los demás elementos son constantes, con más firmeza a la situación, de modo que al recurrir la situación, esas respuestas tendrán más probabilidad de recurrir. Si los demás elementos son constantes, las respuestas que van acompañadas o estrechamente seguidas por incomodidad del animal, verán debilitarse sus conexiones, de modo que, al recurrir la situación, tendrán menos probabilidades de recurrir' (32).

Por otro lado, y como reafirmación de lo anterior, en su Ley del Ejercicio, Thorndike decía:

"Cualquier respuesta a una situación, estará, si todo continúa igual, más firmemente conectada con esa situación en

proporción al número de veces en que se haya conectado a ella y con el promedio de vigor y duración de la conexión" (33).

Sin embargo, hubo objeciones: Carr, en 1914 (34) y Watson en 1917.(35) se oponían a lo que, para ellos, era su aspecto objetivo: Creían que "efecto" era igual a placer o dolor, con sus determinantes mentales de la conducta. No distinguieron entre efecto (como consecuencia) y afecto (como placer y dolor).

Otra objeción era la acción retroactiva de los satisfactores y las molestias que implicaban. Postman, en 1947 (36), indica que el problema de la retroacción es sólo lógico, que procede de preocupaciones comunes acerca de la especie de procesos fisiológicos que forman la base del aprendizaje.

Thorndike decía que los elementos función del aprendizaje, además del efecto, son:

- a) Frecuencia, energía y duración del vínculo.
- b) Proximidad temporal de la respuesta y el efecto.
- c) Susceptibilidad de la conexión.

Ahora bien, ¿qué es más importante: El esforzarse por una meta o el efecto reforzador de la meta? ¿La motivación produce el aprendizaje, o conduce el aprendizaje a la manifestación

del esfuerzo? Según Hull: "Por medio del simple proceso de condicionamiento, el organismo se esfuerza por conseguir estados de cosas que son positivamente reforzantes." (37)

Por su lado, Alexander Bain, trató de resolver cómo se desarrolla la voluntad. Dijo que hay movimientos espontáneos, diferentes a las acciones reflejas, que ocurren de manera difusa y al azar, como resultado de la función natural del sistema nervioso. Algunos de estos movimientos pueden producir un estado deseable de cosas, acompañado de placer consciente. La repetición frecuente fortalece esta asociación entre idea y movimiento, hasta que se establece la conducta voluntaria. Lo mismo sucede con lo que produce dolor: Se aprende a escapar de una situación determinada que produce insatisfacción o incomodidad, asociando una acción a una sensación dolorosa.

De aquí surge el siguiente esquema: Primero, la idea del movimiento espontáneo o accidental. Segundo, de este movimiento resulta una forma de gratificación o alivio y tercero, esta gratificación o alivio con el placer asociado fortalecerá el movimiento, haciendo posible y probable que vuelva a ocurrir posteriormente. Finalmente, este movimiento pertenece a la llamada "conducta voluntaria".

A partir de este momento, vamos a dejar de lado la teorización de la motivación, e intentaremos adentrarnos en lo que toca a la motivación en la adolescencia, que es el tema que nos interesa: Cómo actúan, porqué actúan y cómo hacer para que actúen en un medio más ubicado: La escuela.

Primeramente, debemos dejar establecido que la motivación se compone de intereses. Estos son un conjunto de actitudes que dan atención selectiva a una clase de objetos o actividades que son de incumbencia propia. El resultado conductual de un interés es la activación afectivo-cognoscitiva que conduce a una actividad, ya sea intelectual, simpática, emocional o tan sólo de naturaleza personal. La mayoría de los intereses son positivos, pues su expresión implica un componente relativamente grande de gratificación, pero también hay intereses negativos de evitar y rechazar.

Larcebeau, en 1967, (38) encuentra tres tipos generales:

a) Intereses personales y sociales, incluyendo la comprensión de la realidad.

b) Intereses hacia actividades físicas y concretas, en oposición a intereses intelectuales.

c) Interés por actividades placenteras en vez de las difíciles.

En general, los intereses de un individuo pueden tomarse como un reflejo de su estructura motivacional.

Conocer a fondo los intereses y preocupaciones más característicos de los adolescentes servirá para entender y predecir la conducta de los mismos.

Obviamente, la forma más efectiva de motivar y controlar la conducta de una persona, es por medio de aquello que le interesa. Sin embargo, las personas van cambiando con el tiempo y puede ser que lo que era interesante ayer, mañana ya no lo sea. Claro que hay elementos biológicos y culturales comunes que sustentan a toda la conducta, por ejemplo, se puede saber lo que sea más característico de un sexo o de una edad determinada, por lo tanto, es razonable enfocar el estudio de los intereses de la adolescencia considerando elementos que suelen ser comunes a todos los adolescentes. Así, un entendimiento de los intereses de cualquier individuo debe lograrse en base a los intereses comunes de su edad y estatus cultural, así como de su idiosincrasia personal y experiencias pasadas. Con los grupos es aún más fácil, pues puede aplicarse con mayor probabilidad la norma. Sin embargo, hay que considerar que los grupos, aún siendo todos de adolescentes, tienen características propias y diferentes entre sí.

Al considerar los intereses, deben tomarse en cuenta dos aspectos:

10. ¿Qué intereses tiene, por regla general un individuo de un estatus dado?

20. ¿Qué logra o no hacer sobre ese interés?

Una persona se interesa en aquellas cosas que le proporcionan placer o satisfacción, que compelen y mantienen la atención, o que representan un reto bienvenido. Puede concebirse en términos de necesidad de meta y reducción de tensión. Cuanto más fuerte sea la atracción, mayor será el interés. Esto significa que cuando una persona está interesada, al percibir un objeto meta como deseable, sobrevendrá la actividad como reducción de la tensión. Tal actividad puede ser manifiesta o encubierta.

El que un individuo haga algo por sus intereses, está en función de su ambiente, habilidad, estatus, relaciones culturales, roles que desempeñe en su vida, inhibiciones, momento histórico e intensidad real del impulso o de los intereses que posea. La falta de dinero, objeción paterna o incapacidad intelectual, son razones obvias por las que un individuo evitará hacer lo que le interesa.

También influye qué tanto éxito se logre al intentar practicar un interés. Es importantísimo, para despertar el interés en una persona, proporcionar experiencias exitosas. El ser humano tiende a llevar a cabo las actividades que mejor realiza, donde ha tenido éxito y lógicamente, evitar aquellas que lo hacen fracasar o sentirse inadecuado.

Los intereses no son innatos. Una persona no tiene un interés congénito por ninguna cosa. Se interesa porque las experiencias ambientales y personales inmediatas y la atmósfera cultural engendran ese interés. Es difícil separar interés, motivación, necesidades y actitudes. El que un individuo sea capaz de realizar exitosamente determinadas actividades, sólo significa que es capaz de sacar mayor provecho de su ambiente. Por ejemplo, la posición socioeconómica es comparable a la dotación física, ya que otorga privilegios a algunos y los niega a otros. No porque un individuo tenga dinero para comprar una lancha que lo remolque para poder esquiar y otro no lo tenga, quiere decir que, necesariamente, el segundo sea incapaz, físicamente, de esquiar, o que el primero si sea capaz.

Al intentar determinar el carácter apropiado de las actividades de un adolescente a la luz de sus intereses reales, debe recurrirse a lo que se sepa tenga más probabilidades de ser

característica de la juventud y de ahí, inferir los intereses de la persona. También es importante comprender el papel de la oportunidad en la formación de los intereses. Las personas con intereses específicos, los poseen porque han tenido oportunidad de desarrollarlos. No puede esperarse que un individuo esté interesado por algo que nunca ha visto u oído hablar de ello.

La labor intermediaria de la persona que trabaje con jóvenes, consiste en proporcionar oportunidades para el desarrollo de intereses deseables, ayudar a hacer asequibles las materias primas y las habilidades necesarias. Debe hacerse en forma que estimule al joven a participar y disfrutar. No podemos pretender que el joven se interese en la Psicología, si se la hacemos "lenta", aburrida y haciéndole ver que pues "es buena, pero ...". Ese "pero", acompañado de la forma en que la presente, hace de la Psicología (o de cualquier otra disciplina) la cosa mas horrenda y menos INTERESANTE del mundo.

Pueden presentarse a los jóvenes diversas actividades de diferentes formas para que puedan interesarse. Una de ellas es el juego.

El juego es una actividad espontánea y voluntaria, que se lleva a cabo por la gratificación inmediata, sin motivos ul-

teriores. Representa la autoexpresión libre que se realiza por el mero placer de la expresión. Un individuo que juega, es aquel que en ese momento se dedica a hacer algo que le resulta placentero. Es la expresión activa de un interés, y se convierte en un medio de demostrar interés, al hacer realmente algo por ellos.

Algunos teóricos han concebido al juego en términos de desarrollo, es decir, como parte necesaria para el proceso del desarrollo que conduce a la posibilidad de mayor desarrollo. Otros lo han considerado como un campo de conducta que tiene como propósito satisfacer necesidades psicológicas existentes en el individuo. Los primeros ubican al juego como característica exclusiva de la infancia y los segundos no lo confinan a ninguna edad, aunque reconocen que es mayor su incidencia en la niñez. En cualquier etapa de nuestra existencia, cualquiera que sea nuestro prestigio, todos jugamos en la vida. Si tenemos suerte, podremos jugar mucho.

Un adulto o un adolescente usará el juego para satisfacer las necesidades de una etapa particular de su existencia y la adaptará para cumplir con las exigencias intelectuales y emocionales. El juego adquiere una importancia especial en la adolescencia, cuando un individuo comprueba la realidad y se

esfuerzo por construir conceptos de sí mismo adecuados y satisfactorios.

Las actividades de juego pueden ser un medio para mostrar el tipo de cosas que tienen atractivo para un adolescente cuando no está solo. Pueden también proporcionar conocimientos sobre los esfuerzos de un adolescente para adaptarse a la realidad y comprobar su propia versión de sí mismo. Es probable que la gran diferencia entre el TRABAJO y el JUEGO sea la naturaleza más intermitente del segundo. Si nos cansamos de jugar a algo, lo dejamos y cambiamos, pero si nos cansamos de trabajar o de un trabajo específico, no podemos cambiarlo. Claro que si alguien escogió su ocupación verdaderamente acorde con sus intereses, se puede decir que es capaz de jugar con su trabajo. Por lo tanto, la actividad descrita como juego es una cuestión de puntos de vista del individuo. Una actividad se convierte en juego cuando el individuo siente que lo es, no cuando alguien más se lo dice.

Para un maestro, el juego puede ser un instrumento muy poderoso para motivar la actividad del aprendizaje. Cuando un suceso o actividad es lo suficientemente interesante para una persona (lo considera como juego), participa con mucha mayor voluntad, de manera más efectiva y por más tiempo. La enseñanza en cualquier materia académica será más efectiva

cuando se enfoque a través de los intereses de la clase implicada, con un reconocimiento especial a los intereses individuales.

Hasta aquí, hemos definido al juego como una realización del interés; una forma de colocar un interés en el trabajo y de conseguir algo de él. Ahora intentaremos examinar los tipos de intereses y actividades y dar contestación a preguntas como: ¿Algunos intereses y actividades son característicos de la adolescencia? ¿Están presentes las diferencias sexuales y hasta qué grado? ¿Qué otras variables influyen las diferencias de interés durante la adolescencia, de un adolescente a otro y entre los adolescentes y los adultos y las personas más jóvenes? ¿Cómo pueden conocerse los intereses de un individuo? ¿Qué tan constantes son los intereses?

Se ha demostrado que la inteligencia y el aprovechamiento académico tienen alguna relación con los tipos de intereses de los adolescentes de ambos sexos. Las personas inteligentes tienden a ser versátiles. Participan en número mayor de actividades y de naturaleza más diversa que las de menor inteligencia.

En estudios diversos, se han investigado las actividades de niños en relación con el nivel de capacidad intelectual, aso-

ciendo la inteligencia con sus pasatiempos y actividades dentro y fuera de la escuela. Apareció lo siguiente:

a) Niños con un CI. más alto, presentan mayor gama de intereses y pasatiempos.

b) Niños que participan en actividades ajenas al plan de estudios tiene una inteligencia media superior a los no participantes.

c) Actividades fuera del plan de estudios concentradas en el aspecto social, suelen atraer a un grupo de CI. inferior, mientras que actividades como el arte dramático y publicaciones escolares atraen a los de CI. más elevado.

Hay excepciones individuales, obviamente. Puede ser que la persona más inteligente sea más alerta y por lo tanto esté abierta a más aspectos de su ambiente.

Cuando un individuo encuentra bloqueada la posibilidad de éxito en un campo de actividad, propende a escoger alguna actividad sustituta en la que pueda tener éxito. Si continúa en una actividad donde el éxito sea imposible, su salud mental y ajuste personal pueden verse afectadas, especialmente si está involucrado personalmente.

En la escuela, muchos problemas conductuales se presentan en individuos cuyo éxito académico está bloqueado y que deben

buscar satisfacción en otro aspecto. La actividad social o de grupo ofrece un sustituto excelente si es constructiva. Pero esta actividad social sustituta puede adoptar la forma de conducta antisocial o problemática en un grupo formado para resistirse al "statu quo".

Cualquier escuela donde un individuo fracasa con regularidad en sus estudios y carece de experiencias exitosas, tiene un problema potencial de conducta que puede originar problemas actuales, a menos que se le proporcionen actividades y experiencias sustitutas para ayudar a su mejor adaptación en el ambiente.

Sin embargo, casi siempre se hace lo contrario. Quien fracasa en su trabajo académico no obtiene permiso de participar en actividades de grupo. Se le coloca en un periodo de prueba o se le obliga a permanecer en clase después de la salida. Si debido a un mal asesoramiento, es incapaz de tener éxito en sus estudios, las mismas fuentes que necesita para ganar sus satisfacciones sustitutas son oficialmente negadas por la escuela. En estas circunstancias, el único recurso es buscarlas por su cuenta. Aparece el resentimiento contra la escuela y los maestros que le niegan sus actividades y esto puede conducir a su vez, a conductas aún más problemáticas, que produ-

cirán mayores restricciones y por lo tanto tienden a convertirse en un círculo vicioso.

Sin embargo, la sumisión y huida son psicológicamente peores que la resistencia manifiesta, pues tienen más probabilidades de desequilibrar el buen ajuste y la estructura de la personalidad del individuo afectado.

Para quien trabaje con adolescentes, el problema consiste en saber cuál será la mejor forma de definir las necesidades y deseos del mismo y entonces atenderlos, de modo que pueda ayudar al joven a obtener el óptimo ajuste emocional y social, así como de lograr su aprovechamiento a nivel de su capacidad.

Con respecto a las diferencias sexuales, que van desde la estructura física de los varones que les proporciona mayor fuerza que se requiere para algunas actividades, hasta los prejuicios culturales, que asignan arbitrariamente papeles contrastantes a los sexos.

Hay actividades que a los hombres se les permite desarrollar (y que en realidad DEBEN hacer) si quieren mantener la aprobación de quienes los rodean. Por lo mismo, el hecho de ser mujer ha conformedo por lo regular el requisito de dedicarse

a ciertas actividades "femeninas" y de rechazar vigorosamente otras "masculinas".

Ambos sexos expresan interés por la música, el radio y la televisión; por ejemplo, cuando los adolescentes empiezan a interesarse por el otro sexo, tienden a encontrar muchos intereses en común.

Los intereses sociales de las niñas maduran antes que en los niños y éstos se encuentran escorralados, ya sea por la escuela o por sus padres, en actividades que preferirían evitar.

Es interesante observar que hay menores diferencias sexuales en los intereses a medida que avanza la edad. Esto puede deberse a un mayor número de actividades intersexuales que aparecen conforme crece la persona. En cualquier caso, la mayoría de las diferencias tienen una causa cultural o se deben a las limitaciones físicas de las muchachas.

En los intereses representados por la actividad del grupo, los grupos informales desempeñan un papel mucho más importante en la vida del adolescente que los grupos organizados formalmente. Las actividades de los miembros de estos grupos pueden concebirse como una forma de examinar los intereses del adolescente. Este examen puede realizarse con referencia

a las actitudes y actividades que diferencian a un grupo de otro, así como con las similitudes que los mantiene a todos unidos como parte de la sociedad de adolescentes.

Los factores socioeconómicos y las presiones de los adultos parecen tener importancia en las actividades del grupo, especialmente para las muchachas.

El adolescente parece estar o muy centrado en sus actividades escolares o, en menor grado, en rebelión contra su influencia. En general, el grado de emancipación del control adulto parece ser una influencia importante en la formación de patrones de actitudes y actividades informales en los grupos de adolescentes.

Se ha formulado la hipótesis de que los deseos de un individuo pueden ser sintomáticos de intereses que a la larga se aprovecharán o que no han sido desarrollados debido a circunstancias fuera del control del mismo.

También se ha planteado la hipótesis de que los deseos de una persona son un índice de su norma general de organización de la personalidad y bien puede ser que los deseos característicos de los adolescentes ofrezcan un indicio del patrón generalizado de la adolescencia. Es común esperar que los deseos

se hagan realidad, pero para que ésto suceda, debe haber o un esfuerzo real de parte de la persona, o una combinación de circunstancias que permitan la realización del deseo.

Cobb, en 1954, informó que "los deseos adolescentes más populares se dirigen a las cosas que fomentan la suficiencia personal, como las habilidades en la escuela o el atletismo, la felicidad o la salud, y para las cosas que contribuyen al prestigio, como la riqueza, un automóvil y la ropa. A medida que crecen los adolescentes, sus deseos por posesiones y actividades disminuyen en favor de los deseos relacionados con dinero, matrimonio, vocaciones y beneficios físicos y psicológicos para sí mismos"(39). Para los varones en particular, algunos objetos sirven para representar símbolos de su bde- queda de masculinidad o el desarrollo de un papel masculino. Así mismo, las jóvenes tienen el deseo de ser amadas y poseer amigos con más frecuencia que los varones.

En relación con los temores, un estudio hecho por Angelino, Dollins y Mech, en 1956,(40) los clasificó en diez categorías: Seguridad, escuela, apariencia personal, fenómenos naturales, economía y política, salud, animales, relaciones sociales, conducta personal y lo sobrenatural. La clasificación fué hecha por edades y estatus socioeconómicos.

Los temores por la seguridad personal son un fenómeno de la preadolescencia más que de la adolescencia.

De este estudio puede inferirse que los temores escolares no son extraños en la adolescencia y atacan a varones y mujeres por igual.

En el estudio de los intereses de los adolescentes, es conveniente considerar los medios de comunicación literarios, visuales y auditivos, como libros, revistas, cintas, radio, televisión, etc.. Estos desempeñan un triple papel:

a) Proporcionar una salida por donde expresar sus intereses.

b) Como un medio para la introducción de nuevos intereses y desarrollar los antiguos.

c) Pueden ser grandes motivadores, si se utilizan con habilidad.

¿Cuál es el mejor enfoque para entender la conducta adolescente y guiarla adecuadamente en el uso de los medios de comunicación? La solución reside en parte, en considerar la naturaleza del adolescente, tal como existe en su propio ambiente. El conocimiento de la actividad de un individuo no proporciona ninguna indicación acerca de cuánto tiempo dedicará a otros medios. Así, un medio dado podría ser menos im-

portante que el tipo de interés que provoca que un adolescente lo utilice. El hábito o assequibilidad pueden hacer que se use un medio determinado. Ciertos medios de comunicación están de moda un tiempo y se olvidan después.

Considerando específicamente la lectura, hemos de preguntarnos ¿qué valor tienen determinadas lecturas adolescentes según el punto de vista del mismo? ¿Qué obtiene el adolescente de ese material? ¿Qué necesidades satisface?. Hay que considerar que un medio de comunicación proporciona la satisfacción de necesidades psicológicas o emocionales o del deseo adolescente de aprender algo que él cree necesitar. Olvidar esto equivale a hacer uso equivocado del poder de motivación de los libros y convertir este tipo de instrucción en un proceso estéril.

Si se presentara la literatura de modo que pudiera satisfacer una necesidad real, entonces es posible que uno de los beneficios resultantes fuera la mejor apreciación de tal literatura. La mejor técnica para desarrollar la apreciación literaria es encontrar los intereses de un individuo o un grupo determinado y comenzar donde se encuentren, proporcionando cosas que atraigan su atención y satisfagan sus necesidades.

Lo importante es que debe tenerse cuidado para guiar las lecturas de un adolescente, pues esto puede convertirse en un factor importante de su moldeamiento, no sólo de sus actividades diarias y de su pensamiento, sino también de su futuro. Usada apropiadamente, la lectura puede ser uno de los instrumentos de motivación más poderosos en el repertorio de quien trabaja con los jóvenes. La lectura debe reconocerse como un medio para llegar a un fin, una inducción que debe enfocarse de tal modo, que satisfaga las necesidades de un adolescente y lo conduzca a mejores condiciones.

Los adolescentes leen por tres razones principales:

- 1.- Los obligan sus padres o maestros.
- 2.- Para resolver sus propios problemas.
- 3.- Para obtener información.

Los jóvenes son típicamente personas con necesidad de conocer, por lo tanto la lectura ayuda al adolescente a lograr el ajuste social y personal, proporciona recreación y ayuda a alcanzar el éxito académico.

Según lo anterior, las escuelas deberían ajustar su plan de estudios, cuando fuese posible, a las necesidades e intereses de los estudiantes, y utilizar éstos como base e intentar ampliarlos. Un conocimiento de los intereses de los adolescen-

tes en general ayudará a configurar esos procedimientos al plan de estudio, recordando que existen diferencias individuales y tomar en cuenta esas diferencias.

Hay poca duda de que la impulsividad y el deseo de gratificación inmediata mantienen gran relación con la responsabilidad. ¿Qué puede hacer específicamente un maestro o padre para promover la aceptación de responsabilidad en un adolescente? Tal vez lo más efectivo sea tan sólo inducir al adolescente a la responsabilidad, permitiendo la autonomía e independencia máximas en cuanto pueda aceptarlas.

Esta entrega de responsabilidad no deberá ser aleatoria, sino como resultado de una cuidadosa planeación paterna.

Como observa Campanelle en 1965, (41) los padres deberían ayudar al adolescente a aceptar responsabilidades y a desarrollar la autodirección. Deberían servir como consultores y estar pendientes en momentos de necesidad. Por supuesto, las escuelas deberían hacer lo mismo. Por desgracia, muchos padres tienden a subestimar la etapa de desarrollo del adolescente, su deseo y capacidad de independencia y autonomía y se vuelven demasiado protectores o restrictivos.

Como ya se ha dicho, una persona inmadura y sin experiencias necesita ciertas protecciones e inducciones graduales, pero también es verdad que la experiencia no se obtiene si se le impide permanentemente.

Los padres y otras personas podrían tener más éxito al tratar con los valores y actitudes de los adolescentes, si incluyeran a los jóvenes en los procesos de toma de decisión y los enseñaran a tomar decisiones válidas por sí mismos.

Sanford en 1967, (42) observa que el desarrollo de la responsabilidad social total requiere de la experiencia en la acción social o en acciones que sean útiles a otras personas. Un adolescente necesita esta experiencia participativa a fin de probar la suficiencia de sus juicios y familiarizarse con los límites de lo que puede hacer. Necesita apoyo para llevar a cabo las decisiones que ha tomado, si han de mantenerse.

Lindenauer, en 1969, (43) describe un programa para que los maestros muestren a los alumnos qué es la responsabilidad y cómo asumirla. Recomienda dividir el proceso de enseñanza en cuatro fases, que los estudiantes recorran a su propio ritmo. Estos pasos implican dar responsabilidad a los alumnos al asignarles papeles responsables en el proceso de toma de decisiones educativas y su realización. Los pasos son:

a) Aceptación por parte del personal de los estudiantes como colaboradores en la planeación.

b) Relación participativa del personal con los estudiantes.

c) Reconocimiento por los alumnos de reglas y límites.

d) Participación cooperativa y activa de los estudiantes en su propio proceso de educación.

A algunos padres y maestros les gustaría parar en seco la responsabilidad participativa familiar y escolar como un método de entrenamiento en responsabilidad. Esto es desafortunado, ya que los induce a un enfoque didáctico o de presentación de ejemplos menos holísticos, en lugar del enfoque de laboratorio, más aplicado a la participación y las experiencias.

La comunicación verbal, tiene importancia y mayor éxito cuando está dirigida a las preferencias del sujeto, en lugar de a aquellas del comunicador. Staub opina que aunque una comunicación verbal, que contenía razones en favor de la gratificación retardada era existosa, una que "contuviera la descripción de las actitudes y sentimientos favorables del comunicador hacia la gratificación postergada no tenía efecto sobre la conducta retrasada"(44).

CONCLUSIONES

A partir de lo anteriormente revisado, se intentarán resaltar algunos aspectos importantes que servirán a las personas que trabajen con adolescentes en su intento por lograr una mayor identificación por parte de los mismos con el trabajo que se realice, específicamente dentro del ambiente escolar y lo que especialmente puede aportar el sistema del Colegio de Ciencias y Humanidades a este fin.

Para lograr la motivación de una persona cualquiera, es necesario que ésta tenga un conocimiento previo de lo que emprenderá y qué beneficios o perjuicios le aportará realizarlo. En seguida del conocimiento, es obvio que necesita existir "algo" en el interior del individuo; un sentimiento a favor o en contra de lo que pretenda realizar.

Un individuo tratará siempre de repetir aquello que para él significa una fuente de satisfacción, sea mediata o inmediata. Siempre actuamos en relación a la ausencia de algo que deseamos: Si necesitamos sentirnos útiles y realizando alguna acción lo logramos, es lógico que ésta sea la que con mayor frecuencia efectuemos.

Como ya se mencionó en el presente trabajo, Thorndike aseguraba que al existir conexión entre nuestros actos y las respuestas, satisfactorias o no, los primeros aparecerán con mayor frecuencia. Si a una persona le dan mayor satisfacción determinados actos, éstos lo harán sentirse útil, seguro, feliz o exitoso, es natural que sean éstos los que siempre procurará hacer.

Ahora bien, lo anterior sucede desde el interior del propio individuo. Pero alguien ajeno, externo a él, ¿cómo puede producir ese afán de hacer determinadas cosas? ¿Cómo puede un maestro hacer que sus alumnos se interesen en la materia que él imparte?

Primero debe hacer un sondeo de intereses entre los alumnos y de ahí derivar un programa de acción que, sobre la base del original de la materia, abarque los intereses generales de los miembros del grupo.

El resultado conductual de un interés, como se dijo con anterioridad, es una activación afectivo-cognoscitiva. Es decir, si se logra ver en el estudio de una materia determinada algo en común con nuestros intereses, se pondrá mayor atención y empeño hacia lo que ella implique.

Es labor del maestro ayudar a sus alumnos a descubrir qué posible conexión pueda existir entre la materia que él imparte y lo que al grupo en general le interesa.

Para que un individuo mantenga determinada actividad, es necesario que tenga cierto grado de éxito y la posibilidad de alcanzar aún más. Es decir, si un maestro quiere que sus alumnos se interesen cada vez más en lo que él trata de enseñar, es necesario estructurar su programa y las actividades de aprendizaje de tal forma que el alumno vaya poco a poco construyendo su aprendizaje, y si esta construcción e inserción personal del conocimiento va proporcionando experiencias exitosas y satisfactorias, el alumno se engollosinará con éstas y mayor será su ambición de continuar en ese camino.

Un maestro debe procurar que, con su ayuda, el joven sea quien vaya descubriendo aquellos caminos que le hacen sentir bien, proporcionándole o ayudándole a descubrir los instrumentos que facilitarán la aparición de habilidades y fomentando actitudes que sean necesarias para conseguir más éxito y satisfacción personal. Es decir, para que el alumno aprenda, es necesario que disfrute al hacerlo. Y las cosas que valen se disfrutan más si se consiguen con esfuerzo propio que si se reciben sin mérito alguno. En la adquisición del conocimiento, es mejor construir nuestras propias técnicas de

aprendizaje, que digerir conocimientos adquiridos por alguien más y dispuestos a nuestra memorización.

Paulo Freire en su libro "Pedagogía del Oprimido", critica a la educación tradicional, a la que llama educación "bancaria", donde el alumno es un simple depósito de información ya digerida y donde no puede intervenir o criticar y en la cual el maestro sólo narra, describe y diserta aquellos datos que sólo él maneja. El educador aparece como un agente indiscutible, cuya tarea es "llenar" a los educandos con los contenidos de su narración, que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido.

La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. De esta forma, los alumnos se convierten sistemáticamente en simples "grabadoras-reproductoras" de lo que el maestro dice. Más aún, la narración los transforma en "vasijas", recipientes que debe llenar el educador, quien piensa que mientras más llene los depósitos, mejor educador es. Así mismo, mientras más dócilmente se dejen llenar, mejores educandos son.

En vez de comunicarse, el maestro hace comunicados que sus alumnos memorizan y repiten.

En la visión bancaria, el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios, a los que juzgan ignorantes. El educador se enfrenta a los educandos como su antinomia necesaria. Los educandos, a la manera del esclavo, reconocen en su ignorancia la razón de la existencia del educador, pero no llegan a descubrirse como educadores del educador.

El problema reside en la peligrosidad de pensar. De ahí que la educación bancaria jamás pueda orientarse en el sentido de la concientización de los educandos, pues no se concibe que en los "depósitos" se encuentren las contradicciones revestidas por una exterioridad que las oculta y que tarde o temprano, puedan provocar un enfrentamiento con la realidad y despertar a los educandos, entonces pasivos, contra su "domesticación". Esto puede despertarlos como contradicción de sí mismos y de la realidad.

Si el individuo está en constante busca de sí mismo, puede percibir la contradicción en que este tipo de educación puede mantenerlos y así comprometerse en una lucha por su liberación.

La acción de un educador, identificándose con la de los alumnos, debe orientarse en el sentido de liberación de ambos. Todo esto exige que sea, en relación con los alumnos, un com-

pañero de éstos. Así lo propone el Colegio de Ciencias y Humanidades. Saber con los educandos en tanto éstos supieran con él, sería la tarea.

En las clases verbalistas, en los métodos de evaluación de lo "aprendido", en la distancia entre maestros y alumnos, en los criterios de promoción, etc., existe siempre la connotación "digestiva" y la prohibición de pensar. Se busca sólo la memorización y no la experimentación. Se pierde el contacto con el mundo. Un educador con estas características, "ama el control, y en el acto de controlar, mata la vida"(45).

La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación, no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres "vacíos", a quien el mundo llena de contenidos. No puede basarse en una conciencia espacializada, sino en los hombres como "cuerpos conscientes" y en la conciencia como intencionada al mundo.

No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo.

La educación problematizadora niega los comunicados y da existencia a la comunicación. Se identifica con lo propio de

la conciencia que es ser siempre CONCIENCIA DE, no solo cuando se intenciona hacia los objetos, sino también cuando se vuelve hacia sí misma. En este sentido, la educación liberadora debe ser un acto cognoscente. La educación liberadora (problematizadora), antepones la exigencia de la superación a la contradicción EDUCADOR-EDUCANDO.

En realidad, no sería posible llevar a cabo la educación problematizadora ni realizarse como práctica de la libertad sin superar la contradicción maestro-alumno al margen del diálogo. A través de éste se opera la superación de un nuevo término: Educador-educando con educando-educador.

Así, el educador ya no es sólo quien educa, sino aquel que es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado, también educa. Nadie educa a nadie y nadie se educa a sí mismo. Los hombres se educan en comunión. De esta manera, los alumnos en vez de ser dóciles receptores de información, se transforman en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien es a su vez también un investigador crítico.

Estos criterios, como se observa en el desarrollo del presente trabajo, son los utilizados por el CCH, pues plantea que debe existir un cambio radical en el método de enseñanza ac-

tual, donde "... no puede concebirse al educando como un simple receptáculo de cultura" (46) y donde " es considerado el alumno como un ser capaz de captar por sí mismo el conocimiento y buscar sus aplicaciones."(47).

Obviamente, el cambio radica en disipar la importancia del aprendizaje como memorización y enfocarlo en la enseñanza mutua, pretendiéndose que el alumno aprenda a aprender, es decir: Que el alumno se involucre de una manera participativa, intencionada y racionalizada en su propio aprendizaje.

Enseñar y aprender es una relación donde se comunican e intercambian experiencias, se adquieren diversos conocimientos, se desarrollan habilidades y destrezas, que beneficiarán el desarrollo integral de los individuos. Esto es lo que pretende el CCH.: Desarrollar realmente una actitud de verdadera comunicación, ya que el aprendizaje no es una tarea individual, sino colectiva.

El adolescente necesita una guía, un cierto control para que no se pierda entre tantos caminos que puede tener el aprendizaje, proporcionándole los criterios y bases para obtener por sí mismo un conocimiento. Visto así, el maestro deberá fungir como guía y formador, y dejar de ser un mero informador de materiales o conocimientos. Debe proporcionar criterios y

Bases para que el educando tenga capacidad de interpretación, análisis, etc.. Lo importante es, en estos momentos, saber cómo encontrar una información, manejarla e interpretarla de tal forma que sirva para la construcción de nuevos conocimientos.

Cuando un individuo no encuentra posibilidad de éxito en alguna actividad, tiende a escoger otras opciones que la sustituyan, pues de continuar en ésta puede explotar su ajuste emocional y producir peligrosas consecuencias a su vida. Aún más grave es la situación si, de quien hablamos, es un individuo que está luchando por conseguir un ajuste, por lograr un concepto de sí mismo, como es el caso del adolescente.

Es importante que los adolescentes reciban "recompensas emocionales", reconociendo sus esfuerzos y guiándoles cuando no puedan continuar solos. Debemos recordar la importancia que para el adolescente tiene su seguridad emocional. Si en la escuela sólo recibe frustración y regaño, en vez de una guía y apoyo, puede presentar resentimiento contra la misma y todo lo que ella implique, lo que redundará en mayores fracasos y continuará así, hasta volverse un círculo vicioso. Es por eso que la escuela y el hogar deben proporcionar todos aquellos medios que hagan que el adolescente sienta la satisfacción de sus necesidades de amor, seguridad y éxito.

Por otro lado, debemos recordar que para un adolescente, su grupo tiene una importancia capital. Pudiera ser, que para no sentirse rechazado por éste, intente no perder el paso en sus estudios y esto lo motive a rendir cada vez más. De esta forma, es posible que podamos, utilizando la persuasión y buscando otros caminos alternativos, reducir el estrés que produce el fracaso y que impide el éxito.

Si por el contrario, limitamos la posibilidad de que se mueva con ese grupo que lo beneficiaría, lo más seguro es que buscase un grupo que resulta negativo, pero que le brindaría seguridad al reflejar en él todo aquello que siente. En otras palabras, si en la escuela lo hacemos sentir que no sirve, que es un tonto, un flojo, entonces, ante el insulto y menosprecio de su persona, se refugiará donde lo consideran de forma diferente y que le agrada más. Lo que no implica que vaya a resultar bien. Es de esta manera que se forman los grupos de pandilleros, donde buscarán satisfacción a su necesidad de sentirse parte de un grupo, aún a costa de sí mismos, donde comenzarán a robar, drogarse y beber.

Lo anterior no quiere decir que la satisfacción deba darse así, sin más, sino que debe ser de manera que se vuelva interesante obtenerla.

La lectura, como ya se dijo en capítulos anteriores, puede ser un poderoso instrumento motivador en el trato con los adolescentes. Debemos aprovechar las características típicas de los individuos que tratamos. Son gente con deseos enormes de conocer, y la lectura posibilita en ellos la adquisición de ideales y la construcción de un concepto de sí mismos, así como la comparación de lo ya estructurado con la realidad.

Sin embargo, no por ser la lectura tan poderosamente útil, debemos utilizarla en forma indiscriminada, sino que debe relacionarse con lo que al individuo en particular y al grupo en general interesa.

En el capítulo anterior revisamos lo relativo al juego y la importancia que éste tiene en el desarrollo de cualquier individuo. Si nosotros como maestros lográsemos que nuestros alumnos se interesasen a tal grado por lo que les proporcionamos, que vean en ello más que una obligación, una diversión, habremos avanzado un peldaño más en la formación de su personalidad, pues es entonces que el individuo puede retomar aquellas bases que le permitieron divertirse con el estudio y logrará aplicarlas en la vida cotidiana, fuera de la escuela. Lo anterior no es difícil si recordamos lo que hablamos acerca del estudio de los intereses de nuestros alumnos y del grupo en general. Si conseguimos que nuestro grupo ubique

dentro de su plan de vida aquella información o material de investigación que nosotros proponemos. en relación siempre con sus intereses, habremos logrado que el grupo y cada uno de sus componentes adquieran responsabilidad, que es parte de la motivación y que implica acometer determinadas acciones. Obviamente, es necesario que los alumnos tengan experiencias participativas, pues de esta forma se probarán a ellos mismos la eficiencia de sus juicios y valorarán hasta dónde pueden llegar sin la ayuda de nadie, y conocerán cuándo necesitan el apoyo y guía de los demás. Lógicamente, debe haber una persona dispuesta a brindar este apoyo cuando el alumno lo necesite y que lo ayude en la toma de decisiones.

Por lo anteriormente expuesto, podemos concluir que el COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES se vislumbra como una solución viable ante la enorme desmotivación que se presenta entre los alumnos que forman parte de la enseñanza media superior y que, en un momento dado, pueden utilizarse sus aportaciones para aplicarse en los demás grados de la educación nacional, pues son razonables los postulados en que se basa.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

(1) DOCUMENTA

- Secretaría de Divulgación del Colegio de Ciencias y Humanidades. UNAM., pp.12
- (2) MOHSIN, S.M. A measure of emotional maturity. *Psychological studies (Mysore)* 5 (1960), pp. 78-83
- (3) SAUL, L.J. y PULVER, S.E.. The concept of emotional maturity. *Comprehensive Psychiatry* 8 (1965), pp. 6-20
- (4) FOUNTAIN, G. Adolescent into adult: An inquiry. *Journal of the American Psychoanalytic Association* 9 (1961), pp. 417-432
- (5) MUZIO, N.R. La valutazione di alcuni aspetti della personalità in soggetti dagli 11 al 15 anni mediante il test del Bestiaire de Zazzo-Mathon: *Il Bollettino di Psicologia Applicata*. Nos. 100-102 (1970), pp. 247-260
- (6) ANTHONY, F.J. The reactions of adults to adolescents and their behavior. *Preliminary Notes for the Sixth International Congress for Child Psychiatry*, Edimburgo 1966.
- (7) LEVY, E. Toward understanding the adolescent. *Menninger Quarterly* 23 (1969), pp. 14-21
- (8) FRIEDENBERG, E.Z. *The vanishing adolescent*. Boston: Beacon, 1959.
- (9) GESELL, A., ILG, F.L. y AMES, L.B. *Youth: The years from ten to sixteen*. Nueva York: Harper 1956

- (10) BLOS, P. Psicoanálisis de la Adolescencia. Editorial Joaquín Mortiz/México.
- (11) FREUD, A.. Adolescence. In Weinreb, J., ed. Recent developments in psychoanalytic child therapy, pp.1-24. Nueva York: International Universities Press, 1965.
- (12) FREUD, S. Three essays in the theory of sexuality (1905) Standard edition of the complete psychological works of S. Freud, vol. 7, Londres: Hogarth Press, 1953.
- (13) JOSSELYN, I.M. The capacity to love: A possible reformulation. Journal of the American Academy of Child Psychiatry 10 (1971), pp. 6-22
- (14) ERIKSON, E.H. Infancia y Sociedad. Psicología Infantil, ediciones Hormé, 8a. edición, marzo 1980, Buenos Aires, Argentina.
- (15) LEWIN, K. A dynamic theory of personality. Nueva York: McGraw-Hill, 1935.
- (16) ALLPORT, G.W. Becoming. New Haven: Yale University Press, 1955.
- (17) BENDIG, A.W. Age-related changes in covert and overt anxiety. Journal of General Psychology 62 (1960), pp. 159-163
- (18) WALSTER, E. The effect of self-esteem on romantic liking. Journal of Experimental and Social Psychology 1 (1965), pp. 184-197

- (19) JACOBS, L., BERSCHID, E y WALSTER, E.: Self-esteem and attraction. *Journal of Personality and Social Psychology* 17 (1971) pp. 84-91
- (20) PIAGET, J. J. The general problems of the psychobiological development of the child. In Tanner, J. H. y Inhelder, B. dirs., *Discussions of child development, proceedings of World Health Organization, vol. IV* pp. 3-27. Nueva York: International Universities Press, 1960.
- (21) HARVEY, O. J.; HUNT, D. E.; y SCHRODER, H. M. *Conceptual systems and Personality Organization*. Nueva York: Wiley, 1961.
- (22) PIAGET, J. *Six psychological studies*. Nueva York. Random House, 1967.
- (23) PIAGET, J. *Six psychological studies*. Nueva York. Random House, 1967.
- (24) TORRANCE, E. P. *Education and the creative potential*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1963
- (25) MCGHEE, P. y GRANDALL, V. C. Beliefs in internal-external control of reinforcements and academic performance. *Child Development* 39 (1968), pp. 91-102
- (26) HUME, D. (1739) *Treatise of human nature*.
- (27) REMPEL, C. G. y OPPENHEIM, P. (1948). *Studies in the logic of explanation*. *Philos. Sci.* 15, pp. 135-175
- (28) LOCKE, J. (1690) *An essay concerning human understanding*.

- (29) HUTCHESON, F. (1728) Essay on the nature and conduct of the passions and affections.
- (30) SPENCER, H. (1880) principles of psychology, 3th. edition.
- (31) LEWIN, K. (1936) Principles of topological psychology. Nueva York, McGraw-Hill.
- (32) THORNDIKE, E. L. (1933). A theory of action of the after-effects: A connection upon it. Psychol. Rev., 40 pp. 434-439.
- (33) THORNDIKE, E. L. (1933). A theory of action of the after-effects: A connection upon it. Psychol. Rev., 40 pp. 434-439.
- (34) CARR, H. A. (1914) Principles of selection in animal learning. Psychol., 37 pp. 189-219.
- (35) WATSON, J. B. (1917) The effect of delayed feeding upon learning. Psychobiology, 1 pp. 51-59.
- (36) POSTMAN, L. (1947) The history and present status of the law of effect. psychol. Bull., 44 pp. 489-563.
- (37) HULL, C. L. (1935) Special review: Thorndike's Fundamentals of learning. Psychol. Bull., 32 pp. 807-823.
- (38) LARCEBEAU, S. Interets et education. Bulletin de Psychologie 20 (1967) pp. 827-833.
- (39) COBB, H. V. Toile-wishes and general wishes of children and adolescents. Child Development 25 (1954) pp. 161-172.

- (40) ANGELINO, H.; DOLLINS, J and MECH, E.V. Trends in the "fears and worries" of school children as related to socioeconomic status and age. Journal of Genetic Psychology 89 (1959), pp. 263-276.
- (41) CAMPANELLE, T. Archiving emotional independence in adolescence. National Catholic Conference Journal 9 (1965), pp. 165-170.
- (42) SANFORD, N. The development of social responsibility. American Journal of Orthopsychiatry 37 (1967) pp. 22-23.
- (43) LINDENAUER, G.G. Teaching students responsibility. Journal of Emotional Education 9 (1969) pp. 128-134.
- (44) STAUB, E. Effects of persuasion and modeling of delay of gratification. Developmental Psychology 6 (1972) pp. 166-177.
- (45) FREIRE, P. Pedagogía del Oprimido. Editorial S.XXI. 28a. edición 1982, pp. 71-95.
- (46) DOCUMENTA. Secretaría de Divulgación del Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM., pp. 38.
- (47) DOCUMENTA. Secretaría de Divulgación del Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM., pp. 40.

BIBLIOGRAFIA

- 1.- DOCUMENTA. Secretaría de Divulgación del Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM.
- 2.- FROMM, E. El arte de amar: Una investigación sobre la naturaleza del amor. Editorial Paidós, México, 1986.
- 3.- FREIRE, P. Pedagogía del Oprimido. Editorial Siglo XXI. Vigésimoctava edición. 1982. Tierra Nueva, Montevideo Uruguay.
- 4.- BOLS, P. Psicoanálisis de la Adolescencia. Editorial Joaquín Mortiz/México (1980).
- 5.- S. HALL, CALVIN. Compendio de Psicología Freudiana. Ed. Paidós, Biblioteca del hombre contemporáneo.
- 6.- MOSKIN, S.M. A measure of emotional maturity. Psychological Studies (Mysore) 5, (1960), pp. 78-83.
- 7.- SAUL, L.J. y PULVER, S.E. The concept of emotional maturity. Comprehensive Psychiatry 6 (1965) pp. 6-20
- 8.- FOUNTAIN, G. Adolescent into adult: An inquiry. Journal of the American Psychoanalytic Association 9 (1961), pp. 417-432.
- 9.- ERIKSON, E.H. Infancia y Sociedad. Ediciones Hormé. Psicología Infantil. Buenos Aires, 1980.
- 10.- MUZIO, N.R. La valutazione di alcuni aspetti della personalità in soggetti dagli 11 al 15 anni mediante il

- test del Bestiaire de Zazzo-Mathon: II, Bollettino di Psicologia Applicata. Nos. 100-102 (1970), pp. 247-260.
- 11.- STANFORD, G. y ROARK, A. E. Interacción Humana en la Educación. Editorial DIANA, Boston, Mass., USA., 1974.
 - 12.- ANTHONY, F. J. The reactions of adults to adolescents and their behaviour. Preliminary Notes for the Sixth International Congress for Child Psychiatry, Edimburgo 1966
 - 13.- LEVY, E. Toward understanding the adolescent. Menninger Quarterly 23 (1969), pp. 14-21.
 - 14.- FRIEDENBERG, E. Z. The vanishing adolescent. Boston: Beacon, 1959.
 - 15.- GESELL, A.; ILG, F. L. y AMES, L. B. Youth: The years from ten to sixteen. Nueva York: Harper 1956.
 - 16.- FREUD, S. Obras Completas. CXXV El Yo y el Ello. Tomo VII. Biblioteca Nueva.
 17. FREUD, A. Adolescence, Ub Weinreb, J., ed.. Recent development in psychoanalytic childtherapy, pp 1-2. Nueva York: International Universities Press, 1965.
 - 18.- DAVIES, I. K. Dirección del Aprendizaje. McGraw-Hill Company Limited, London, England, 1979.
 - 19.- JOSSELYN, I. M. The capacity to love: A possible reformulation. Journal of the American Academy of Child Psychiatry 10 (1971). pp. 6-22.
 - 20.- LEWIN, K. Una teoría dinámica de la personalidad. Nueva

- York: McGraw-Hill, 1935.
- 21.- ALLPORT, G.W. *Becoming*. New Haven: Yale University Press, 1955.
 - 22.- BENDIG, A.W. Age-related changes in covert and overt anxiety. *Journal of General Psychology* 62 (1960), pp. 159-163.
 - 23.- WALSTER, E. The effect of self-esteem on romantic liking. *Journal of Experimental and Social Psychology* 1 (1965).
 - 24.- JACOBS, L.; BERSCHIED, E. y WALSTER, E. Self-esteem and attraction. *Journal of Personality and Social Psychology* 17 (1971), pp. 84-91.
 - 25.- PIAGET, J. The general problems of the psychobiological development of the child. In Tanner, J.M. y Inhelder, B. dirs. *Discussions on child development*, Proceedings of World Health Organization, vol. IV. Nueva York: International Universities Press, 1960.
 - 26.- PIAGET, J. *Six Psychological studies*. Nueva York. Random House, 1967.
 - 27.- HARVEY, O.J.; HUNT, D.E. y SCHRODER, H.M.. *Conceptual systems and personality organization*. Nueva York: Wiley, 1961.
 - 28.- TORRANCE, E.P.. *Education and the creative potential*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1963.
 - 29.- BOLLES, R.C.. *Teoría de la Motivación*. Investigación

- experimental y evaluación. Editorial TRILLAS, 1987. México.
- 30.- MCGHEE, P.E. y CRANDALL, V.C. Beliefs in internal-external control of reinforcements and academic performance. *Child Development* 39 (1968), pp. 91-102.
 - 31.- HUME, D.. (1739) *Treatise of human nature*.
 - 32.- HEMPEL, C.G. y OPPENHEIM, P. (1948) *Studies in the logic of explanation*. *Philos Sci.*, 15, pp. 135-175.
 - 33.- LOCKE, J.. (1960) *An essay concerning human understanding*.
 - 34.- HUTCHESON, F.. (1728). *Essay on the nature and conduct of the passions and affections*.
 - 35.- SPENCER, H.. (1880) *Principles of psychology*, 3th. edition.
 - 36.- LEWIN, K.. (1936) *Principles of topological psychology*. Nueva York, McGraw-Hill.
 - 37.- THORNDIKE, E.L.. (1933) A theory of the action of the after-effects; a connection upon it. *Psychol. Rev.*, 40 pp. 434-439.
 - 38.- CARR, H.A.. (1914) Principles of selection in animal learning. *Psychol.* 37 pp. 189-219.
 - 39.- POSTMAN, L.. (1947) The history and present status of the law of effect. *Psychol. bull.*, 44 pp. 489-563.
 - 40.- WATSON, J.B. (1917) The effect of delayed feeding upon learning. *Psychobiology*, 1 pp. 51-59.

- 41.- HULL, C.L. (1935) Special review: Thorndike's fundamentals of learning. Psychol. Bull., 32 pp. 807-823.
- 42.- LARCEBEAU, S. Interets et education. Bulletin de psychologie 20 (1967) pp. 827-833.
- 43.- COBB, H.V.. Toile-wishes and general wishes of children and adolescents. Child development 25 (1954) pp. 161-172.
- 44.- ANGELINO, R.; DOLLINS, J. and MECH, E.V.. Trends in the "fears and worries" of school children as related to socioeconomic status and age. Journal of Genetic Psychology 89 (1959) pp. 263-276.
- 45.- CAMPANELLE, T.. Achieving emotional independence in adolescence. National Catholic Conference Journal 9 (1965), pp. 165-170.
- 46.- SANFORD, N.. The development of social responsibility. American Journal of Orthopsychiatry 37 (1967) pp. 22-29.
- 47.- LINDENAUER, G.G.. Teaching students responsibility. Journal of Emotional Education 9 (1969) pp. 128-134.
- 48.- STAUB, E.. Effects of persuasion and modeling to delay of gratification. Developmental Psychology 6 (1972), pp. 166-177.
- 49.- HORROCKS, J.E.. Psicologia de la Adolescencia. Editorial TRILLAS, 1984.