


Marco orientador para la atención de  
adolescentes en la educación secundaria

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y LAS ADOLESCENCIAS EN EL PERÚ



CARACTERIZACIÓN  
DE LAS  
ADOLESCENCIAS  
PERUANAS



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

unicef   
para cada infancia



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Título de publicación

**Caracterización de las Adolescencias Peruanas**

**Editado por:**

Ministerio de Educación

Calle Del Comercio N.º 193, San Borja

Lima 15021, Perú

Teléfono: 615-5800

[www.minedu.gob.pe](http://www.minedu.gob.pe)

**Elaboración de contenidos**

María Angélica Pease Dreibelbis

Stefano De La Torre-Bueno Mannarelli

**Diseño y diagramación**

Luis Corcuera

**Corrección de estilo**

Verónica Alfaro

Estudio realizado en el marco del  
Proyecto “De Adolescentes”  
de UNICEF y el Gobierno de Canadá.

©Ministerio de Educación

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso del Ministerio de Educación.

Impreso en Perú / *Printed in Peru*

# Índice

## Caracterización de las adolescencias peruanas Documento Marco orientador de la educación de adolescentes en el Perú

### Esquema

#### Introducción

#### 1. Primera parte:

##### Retos y enfoques para una caracterización de las adolescencias

- 1.1. El reto de caracterizar las adolescencias en el Perú
- 1.2. Representaciones sociales (negativas) de la adolescencia: La adolescencia desde el déficit
- 1.3. La adolescencia como construcción cultural
- 1.4. Configuración de las características de la adolescencia a partir de la existencia de la escolaridad
- 1.5. Enfoques que nutren la caracterización de la adolescencia
  - Una mirada desde la potencialidad y la singularidad
  - Una mirada desde la diversidad cultural y de género
  - Una visión desde la interacción y los contextos

#### 2. Segunda parte:

##### Hacia un intento de caracterización de las adolescencias en el Perú

- 2.1. La adolescencia peruana en cifras
- 2.2. El desarrollo adolescente desde la psicología
- 2.3. La organización del desarrollo adolescente en dominios de desarrollo
- 2.4. Desarrollo físico, sexual y de género
  - Los cambios físicos en la adolescencia
  - Implicancias psíquicas de los cambios físicos
  - Desarrollo sexual y de género en la adolescencia
  - La violencia de género y su impacto en la adolescencia
- 2.5. El viaje del cerebro adolescente
- 2.6. El potencial que emerge: cambios cognitivos en la adolescencia

- El pensamiento abstracto adolescente
  - Cambios en el procesamiento de información
  - Pensar el pensamiento: cambios a nivel metacognitivo en la adolescencia
  - La audiencia imaginaria, la fábula personal y la omnipotencia: Algunas consecuencias del desarrollo cognitivo adolescente
  - El razonamiento moral en la adolescencia
- 2.7. Desarrollo emocional
- Las emociones en la adolescencia
  - Autoconcepto y autoestima
  - Construcción de identidad en la adolescencia
- 2.8. Desarrollo Social: familia, pareja, amigos, participación en la comunidad
- La pendiente tarea de conocer la diversidad de relaciones de las y los adolescentes con sus familias
  - El mundo de los pares y del enamoramiento en la adolescencia
  - Las y los adolescentes y sus comunidades

### **3. Tercera parte:**

#### **Orientaciones sobre el sentido y finalidad de una educación centrada en las y los adolescentes**

- 3.1. Aprender en la sociedad de la información: Aprendizaje adolescente y nuevas tecnologías
- 3.2. ¿Cómo aprenden las y los adolescentes? Repensando el rol de la educación formal en la formación de adolescentes

#### **Referencias bibliográficas**

# Caracterización de las adolescencias peruanas

**Documento Marco orientador de la educación de adolescentes en el Perú**

**María Angélica Pease Dreibelbis y Stefano De La Torre-Bueno Mannarelli**

## Introducción

El presente documento tiene por finalidad esbozar los elementos clave que se necesitan para lograr una caracterización de las adolescencias peruanas que se constituya como insumo para el desarrollo de una política educativa centrada en los sujetos.

Lograr esta caracterización es complejo por diversos motivos. En primer término, debido a la poca información de la que disponemos sobre las y los adolescentes peruanos, la cual limita los alcances de las evidencias que podemos ofrecer. En segundo lugar, debido a la disparidad de vivencias de la adolescencia en el Perú debido a la diversidad cultural que condiciona maneras distintas de vivir la adolescencia. Si sabemos poco de las y los adolescentes de contextos urbanos en el Perú, sabemos menos aún de los que son de zonas rurales, de la diversidad de regiones andinas y amazónicas. En tercer lugar, nos enfrentamos a que mucho de lo que sabemos de la adolescencia tiene la limitación de dar cuenta acerca de ellos y ellas más que desde ellos y ellas. Es decir, sabemos más de variables demográficas y contextuales que de variables psicológicas y, de lo que sabemos, poco proviene de estudios que incorporen sus voces.

Sin embargo, consideramos crucial el esfuerzo de desarrollar políticas para las y los adolescentes que se centren en sus necesidades y particularidades. Creemos que no hay manera de afrontar verdaderamente el reto de educarlos y educarlas para ser agentes transformadores de su propia realidad y a la vez para lograr vidas felices y plenas a menos que partamos de sus verdaderas características y necesidades.

Por ello, aun con la poca información disponible y sabiendo que ésta caracterización será parcial, incompleta y destinada a ser superada y mejorada conforme se generen más evidencias sobre las adolescencias en el Perú, hemos asumido el reto de llevarla a cabo con la expectativa de poder iniciar un diálogo que permita identificar antes que respuestas y descripciones cerradas y acabadas las preguntas, líneas y ejes que debemos tener en mente al intentar entender a las y los adolescentes.

Hemos partido así de la revisión de la información producto de la investigación empírica que se encuentra disponible. Hemos priorizado información de nuestra realidad y de realidades similares a la peruana, pero ha sido inevitable recurrir a marcos conceptuales y a evidencias de otros contextos dada la poca información disponible en nuestro país. Hacemos aclaraciones y notas de cuidado sin embargo cuando consideramos que la información puede no representar a nuestros contextos.

El presente documento tiene tres partes. En una primera parte planteamos los retos que supone lograr una caracterización de las adolescencias en el Perú y discutimos los enfoques, perspectivas y definiciones que consideramos fundamentales para poder desarrollarla. En una segunda parte del documento, esbozamos un intento de caracterización de las adolescencias en el Perú. Finalmente, presentamos y discutimos algunas orientaciones respecto a cómo debe ser una educación centrada en cómo son y cómo aprenden las y los adolescentes.



# Primera Parte

## Retos y enfoques para una caracterización de las adolescencias

### ► 1.1. El reto de caracterizar las adolescencias en el Perú

En nuestro país se vienen haciendo enormes esfuerzos desde el sector educación por intentar documentar los aprendizajes en la escuela. La administración sistemática de pruebas, la evaluación permanente de escuelas a nivel integral, y una serie de estudios diagnósticos llevados a cabo -como la Evaluación Censal de Estudiantes (MINEDU, 2016), las pruebas PISA o el reciente informe sobre competencias matemáticas en estudiantes peruanos de 15 años (MINEDU, FORGE y GRADE, 2016)- dan cuenta de ello. Sin embargo, si bien sabemos de los resultados de aprendizaje de las y los adolescentes, es menos lo que conocemos sobre sus vivencias, sobre quiénes son y cómo aprenden, sobre cómo se representan la realidad peruana y su relación con ella, sobre qué aspiran a ser, en qué creen, sobre la escuela y su vida cotidiana en ella, sobre lo que sueñan para ellas y ellos mismos y para aquellos a quienes aman.

Caracterizar a las adolescencias en el Perú es una tarea pendiente. La mayoría de información a partir de la cual construimos nuestra visión de la adolescencia proviene de realidades muy alejadas de la peruana, de sociedades que desde la psicología cultural se denominan WEIRD es decir western, educated, industrialized, rich and democratic (occidentales, instruidas, industrializadas, ricas y democráticas) (Heine, 2016). Sociedades que fundaron el campo de la psicología adolescente y que investigan continuamente a dicha población. De este modo, nutrimos nuestra representación de la adolescencia de visiones, problemáticas, definiciones, y también de abordajes y soluciones que no son del todo pertinentes, las cuales alimentan los manuales de crianza, los libros de desarrollo humano, los planes de formación inicial docente y también, nuestras propuestas curriculares.

La investigación sobre adolescentes peruanos es muy escasa. Los estudios se centran principalmente en adolescentes universitarios. Del mismo modo, la escasa literatura existente está focalizada en el estudio de adolescentes de Lima. Los pocos estudios fuera de la capital abordan temáticas específicas, sin un enfoque comparativo, impidiendo identificar variaciones en la vivencia de la adolescencia y, por lo general, considerando como normativos los procesos que viven adolescentes que corresponden a contextos muy distintos y específicos.

Este vacío de literatura conduce a que la política educativa no se desarrolle estando del todo informada a partir de las vivencias de las y los adolescentes peruanos. Contar con dicha información es un primer paso indispensable para construir una secundaria que atienda a adolescentes de distintas realidades y no se encuentre únicamente pensada para adolescentes urbanos. Como menciona Montero (2012), el problema es complejo y requiere de estudios, análisis y propuestas que centren su atención en la diversidad de lo rural, las particularidades de cada región y las condiciones específicas de los educandos.

## ► 1.2. Representaciones sociales (negativas) de la adolescencia: La adolescencia desde el déficit

Otro conjunto de retos que complejizan la caracterización de las adolescencias en el Perú tiene que ver con las representaciones sociales negativas que circulan sobre ellos y ellas.

Las representaciones sociales son una forma de cognición social con la que las personas buscan generar explicaciones y dar razones sobre lo que pasa en el entorno (Wagner, Hayes y Flores, 2011). Son, de este modo, una forma de conocimiento socialmente elaborado y por ende compartido que funciona como una suerte de orientador para la acción, guiando y anticipando las acciones, las relaciones sociales y las expectativas (Abric 2001; Abric y Moliner, 2015).

Las representaciones sociales sobre las diversas etapas de desarrollo en cada sociedad condicionan el cómo se construyen los “problemas sociales” de estos estadios y la solución que se le brinde a estos (Casas, 2010), lo cual tiene un impacto en las políticas públicas (educativas, sexuales, de inclusión, etc.) con las que se sirve a este grupo. Al formularse dichas políticas y servicios sociales, sobre la base de imágenes equívocas de la población que se pretende atender, no se satisfacen las necesidades y demandas que efectivamente viven (López, 2016), sino que más bien siguen excluyendo a los principales actores y actrices, sin recoger su voz.

Tenemos, en general, una imagen sobre la adolescencia que suele ser devaluante, con una aproximación estereotipada y negativa de esta etapa. Dichos discursos influyen también en padres y madres, a docentes, a gestores de políticas públicas y a los propios adolescentes afectándose la construcción que tienen de sí mismos, de la etapa que se encuentran atravesando y de la manera en que esta debe ser vivida.

Así, en un estudio de Pease, Ysla y Cubas (2012) se recogió y puso en cuestión los mitos que las y los docentes suelen tener respecto a los adolescentes que educan (como por ejemplo que las y los adolescentes viven en una suerte de permanente conflicto con sus padres o que estén dominados por las hormonas y constantemente deprimidos). Dichos mitos tipificaron alguna vez a cierto tipo de adolescencia, y encontraron en algún momento asidero en la evidencia para ciertas realidades culturales. Sin embargo, todos ellos fueron replanteados en su alcance, cuestionados o descartados por la evidencia empírica desde la psicología. A pesar de ello, parecieran seguir circulando muchas de dichas ideas en el imaginario tanto de los docentes como de quienes diseñan políticas para ellos y ellas. Dicha visión estereotipada y negativa de las y los adolescentes es también reforzada por los medios de comunicación, no solamente a través de las ofertas de consumo cultural sino en las mismas noticias. Así, por ejemplo, un estudio muestra que, en los medios de comunicación impresos del Perú, más del 30% de menciones sobre los y las adolescentes se refieren a ellos y ellas como infractores de la ley (UNICEF, 2017).

## ► 1.3. La adolescencia como construcción cultural

Gracias al estudio de la adolescencia en distintas culturas, se sabe que las características de las y los adolescentes no son generalizables y que la duración de la adolescencia varía según el contexto. El clásico estudio realizado por la antropóloga estadounidense Margaret Mead (1901-1978) sobre los adolescentes en Samoa cuestionó la extendida visión de la adolescencia como etapa de sufrimiento y conflicto basada en los estudios de Stanley Hall (1904).





Hall, considerado uno de los fundadores del campo de la psicología adolescente, entendía la adolescencia como una etapa de “tormenta y estrés” es decir con una etapa en la que el doloroso ajuste a las expectativas de la vida adulta en el cual, como consecuencia de los cambios biológicos de la edad y conducidos por ellos, los adolescentes pasaban por una serie de conductas extremas y de sufrimiento. Gran parte del cuestionamiento a su teoría provino del que el trabajo de Hall se desarrolló principalmente con población clínica, es decir, con adolescentes que asistían a consulta debido a una serie de necesidades, los cuales, seguramente pues, sí exhibían mayores estresores y sufrimiento (ver Muus 1996 para más sobre esta controversia).

Ahora bien, el contraste de las perspectivas de Mead y Hall forma parte de una larga controversia respecto a lo que determina la psiquis y conducta humana: lo biológico o lo cultural. Si bien este continúa hasta nuestros días, con defensores en cada uno de los extremos; la mayoría de los investigadores asume una posición intermedia entre ambas perspectivas, y reconocen que biología y cultura interactúan y se relacionan mutuamente.

Margaret Mead, como antropóloga cultural seguidora de las ideas del famoso antropólogo Franz Boas, se situaba más cerca del polo cultural en este debate. En su estudio publicado en 1928 *Creer en Samoa* (del inglés *Coming of age in Samoa*), Mead encontró que los adolescentes en Samoa difícilmente exhibían los signos de estrés y conflicto. Por el contrario, mostraban relaciones sociales armónicas, exploraciones sexuales desinhibidas, libres de culpa, temor y sanciones sociales. Mead aportó evidencia en favor del determinismo cultural al relativizar la idea de la adolescencia como universal y dominada por los cambios biológicos con consecuencias comunes.

En la misma línea, la observación de comunidades no occidentales ha podido establecer que la duración de la adolescencia en estas sociedades puede ser tan breve como el tiempo que dura un ritual de transición (por ejemplo, una noche.) A partir de estos estudios, se sostiene que la adolescencia emerge como un fenómeno del siglo XX originado desde la segregación por edad durante la escolaridad, reciente en las sociedades occidentales urbanas que posponen la entrada a la adultez (Valsiner 2000).

Así, no es posible entender la psicología adolescente sin un análisis sociohistórico de la coyuntura en la que se desenvuelve dicha adolescencia (Perinat, 2003). La adolescencia es entendida prioritariamente como un período de tránsito de la idea o conceptualización que una colectividad haya desarrollado sobre la infancia a la idea o conceptualización que tenga sobre la adultez. Asimismo, las etapas de la vida llamadas “post adolescencia” o “pre adultez” han sido “inventadas” como transiciones a los roles y las responsabilidades adultas, y se han extendido en muchas sociedades occidentales hasta mediados de los veinte años (OECD, 2007).

## ► 1.4. Configuración de las características de la adolescencia a partir de la existencia de la escolaridad

Tenemos entonces, que la adolescencia como relativa al contexto cultural, variará en su dimensión, características y duración en función a las demandas de la colectividad en la cual él o la adolescente se desenvuelva. Sin embargo, un aspecto común que comparten las adolescencias es la interacción con la escolaridad, no sólo en términos de la participación del servicio educativo, sino que la misma existencia de la adolescencia es hija de la escolaridad.

Tal como la entendemos, la adolescencia es construida en occidente a partir de la prolongación de la escolaridad. De hecho, como etapa de vida, su nacimiento es inseparable de la escolarización (Valsiner 2000, Perinat 2003). La escuela, hija de la cultura occidental nace de la mano del esfuerzo de cuidar a los niños y niñas sacándolos de las fábricas y ofreciéndoles un espacio de formación para prepararse al mundo adulto. Conforme el mercado laboral se diversifica aumenta la expectativa de que las y los adolescentes participen en él con competencias cada vez más especializadas y por ello aumenta la escolaridad a un nivel secundario

primero y superior después. Algunos autores como Trow (2007) sostienen en ese sentido que en la educación superior pasará en este siglo lo que ha ocurrido en la secundaria en el siglo pasado, que ésta se tornará masiva, compulsiva y mandatoria (Ver Figallo, 2015 para una discusión sobre este tema en el Perú).

Dicho carácter cultural de la escuela en su origen, como perteneciente a las necesidades y aspiraciones de una cultura particular, tiende a estar invisible. La escuela al universalizarse se considera a sí misma auto explicada (Cullingford 1991) y por lo tanto su finalidad, contenidos, sus métodos, y orientación dejan de ser entendidos a partir de determinantes socio culturales y políticos (Trapnell, 2011). La escuela se naturaliza. Se convierte en la manera de educar y con ello el origen de la adolescencia asociado a la escolaridad también.

Ahora bien, la educación formal ha sido históricamente aliada de discursos y prácticas de homogeneización cultural y de la exclusión sistemáticas de los grupos no hegemónicos o dominantes culturalmente (Giroux 1997). En nuestro país, el sistema educativo nace en la ciudad y para la ciudad. Los diversos gobiernos que han emprendido reformas educativas desde el siglo XX han entendido el rol de la educación como un mecanismo privilegiado para “incorporar” a las poblaciones indígenas a un proyecto nacional, proyecto que no ha sido particularmente convocante de la diversidad (Contreras, 1996). Las últimas décadas, sin embargo, asisten al intento de educar en diversidad incorporando la lengua y la cultura como parte fundamental del desarrollo humano. Los esfuerzos de educación bilingüe-intercultural, variados y diversos en nuestro país, apuntan en esa dirección.

Visto de este modo, recordando el origen cultural de la escuela y el origen de la adolescencia asociado a la existencia de la secundaria, no es posible disociar una cultura homogénea común que atraviesa a las y los adolescentes que participan de la educación secundaria y la misma vivencia de la adolescencia. Sin embargo, la escuela nace de manera más próxima a ciertas realidades culturales occidentales y más lejanas a otras. En nuestro país nace además de la mano del proceso de castellanización y homogeneización cultural. Específicamente la secundaria se vuelve masiva a partir de la reforma indigenista de la educación, la cual aplicando el método cultural propuesto por Arguedas enseñará en quechua para poder enseñar el castellano (Contreras, 1996). Junto con la escolaridad llegarán además valores, pautas culturales, normas etc. que cuanto más lejanos de la cultura de origen de él o de la adolescente, más violencia simbólica (Bordeu, 2000) ejercerán sobre su identidad.

Al mismo tiempo, es importante afirmar que la escuela como tal tiene una cultura escolar particular que no necesariamente representa a ninguna realidad cultural de manera pertinente. En un trabajo en el que plantean una dura crítica a la cultura escolar Brown, Collins y Duguid (1989) parten de la cognición situada, es decir, de concebir al pensamiento como construido en un contexto particular. Una de las particularidades de la mente humana es que para pensar requiere de un contexto. La información procesada se almacena en la memoria y se recupera de la misma junto con el contexto del cual forma parte (Anderson 2000). Nadie aprende, pues, “en abstracto” debido a que la mente siempre contextualiza. Desde esta premisa, si la cognición es situada –si necesitamos de objetos de pensamiento para poder pensar y estos son de naturaleza cultural- el aprendizaje también es situado en el contexto donde la información se produce y se usa. Brown et al. (1989) sostienen que al no hacerse explícita la influencia de la cultura escolar en lo que se aprende -es decir, al invisibilizarse el hecho de que la escuela es una institución de naturaleza cultural e histórica con una manera específica de entender el conocimiento y la manera de generarlo- la escuela se legitima y perpetúa a sí misma como la manera de ser. Los autores van a plantear que el conocimiento y el acto de conocer no guardan relación con la manera como los seres humanos piensan fuera de la escuela; y sostienen que lo que se termina aprendiendo es cultura escolar que sirve para sí misma pero no para resolver problemas de la realidad.

En la misma línea Lave (1988) comparó la manera como razona, actúa, resuelve y produce gente del común (lo que en inglés denomina “just plain folks”), estudiantes escolares y profesionales. Argumenta que hay muchas más semejanzas entre la gente del común y los profesionales que entre estos y los estudiantes. Así la gente del común razona con historias causales en tanto los profesionales con modelos causales, mientras que los estudiantes lo hacen con leyes. La gente del común actúa con situaciones al igual que los profesionales



que actúan son situaciones conceptuales, en tanto los estudiantes actúan con símbolos. La gente del común resuelve problemas y dilemas difusos que emergen en su cotidianidad que son poco definidos al igual que los problemas que resuelven los profesionales, en tanto que los estudiantes resuelven problemas bien definidos. La gente del común produce significados negociando una comprensión construida socialmente al igual que los profesionales, en tanto los estudiantes producen significados fijos y conceptos inmutables. Ello conduce a Lave a concluir que la cultura escolar al dejar el contexto fuera del conocimiento y del acto de conocer vuelve las tareas en la escuela ajenas a la manera de pensar en la realidad y como profesionales. Dicha conclusión coincide con lo que Brown et al. (1989) sostiene respecto al conocimiento en la escuela: éste conocimiento – sostienen- es concebido como una sustancia integral y autosuficiente, independiente de la situación en que es aprendido y es usado e independiente de su contexto; conformado por conceptos bien definidos. Conocer en la escuela entonces equivale a adquirir o recibir; se aprende mediante ejemplos y ejercicios prototípicos, no se aprenden propiamente los contenidos sino sólo acerca de ellos en tanto hay una separación entre el saber y el hacer, el uso real del conocimiento está desconectado de la disciplina, las actividades empleadas para aprender no son auténticas y por ende lo que se termina aprendiendo es básicamente cultura escolar. Dicha cultura escolar se encuentra caracterizada por su naturaleza formalizante, descontextualizada, inauténtica respecto al uso del conocimiento y con estándares de éxito que no corresponden con nada auténtico en la realidad.

Ahora bien, una serie de esfuerzos por acercar el contexto a la escuela a partir de la búsqueda de significatividad de los aprendizajes en términos de Ausubel (1976) han ido planteando reformas y cambios en esta cultura escolar. Sin embargo, es importante tener en mente que esa cultura que caracteriza a nuestra escuela a niveles muy profundos, también constituye a la propia adolescencia. Las y los adolescentes están pues también definidos y contruidos y caracterizados por esa manera de entender el conocimiento que plantea la escuela, por las representaciones sociales y mensajes que reciben de cómo son en su escuela, por las relaciones de poder que experimenten en ella, etc. Así, parte de la caracterización de las adolescencias implica entender que ésta es también producto de la escolaridad y de la propia cultura escolar en interacción con sus culturas de origen. De ello que una manera de entender cómo son nuestros y nuestras adolescentes es observando cómo es nuestra escuela secundaria.

## ► 1.5. Enfoques que nutren la caracterización de la adolescencia

A partir de todo lo discutido hasta el momento conviene puntualizar desde qué enfoques consideramos que debe caracterizarse las adolescencias en el Perú.

### ■ Una mirada desde la potencialidad y la singularidad

Como hemos visto, existen una serie de representaciones sociales negativas de la adolescencia que entienden esta etapa principalmente desde el déficit. Muchas teorías de desarrollo humano han tendido a ser adulto-céntricas, es decir, entienden la adultez como la etapa plena del desarrollo. De ello que algunas teorías ni siquiera postulen mayores diferencias entre la adolescencia y la adultez (como la valiosa teoría de desarrollo cognitivo de Piaget). Al ser comparados con los adultos como la etapa que alcanzar, lejos de entenderse las características y particularidades de la adolescencia en sí misma, se la construye como un tiempo de preparación, de espera, de transición para ser adulto y por esta vía se construye y concibe a los y las adolescentes desde aquello que les falta para ser adultos. Es decir, como los aún no independientes, aun no autónomos, aún no consistentes en su pensamiento abstracto o formal, aún no “estables” emocionalmente, aun no comprometidos en las relaciones de pareja, etc. Ello invisibiliza las reales características de la adolescencia, esconde sus necesidades y oculta el enorme potencial que se desarrolla en esta etapa en múltiples niveles (Lesko, 2012)

En ese sentido una mirada desde la potencialidad y la singularidad de las adolescencias supone caracterizar esta etapa como etapa de vida desde sus propias particularidades, condiciones y características.

### ■ Una mirada desde la diversidad cultural y de género

La vivencia de la adolescencia supone el reto de que ésta etapa de la vida finaliza a partir de pautas planteadas por el contexto socio-cultural, es decir a partir de la manera como dicha colectividad entiende la adultez como etapa de vida y sus condiciones para entrar a ella. Ello supone que existe una relación intrínseca en la misma construcción de las tareas, retos, características y particularidades de esta etapa en función de la manera como se construye la adolescencia. Así, la manera más pertinente de caracterizar las adolescencias en un contexto de diversidad implicaría poder establecer nociones de cómo se entiende, construye y define el inicio, fin y las mismas tareas en cada cultura de nuestro país (Lesko, 2012; Valsiner, 2000).

Dicha tarea sin embargo es lamentablemente inviable con la información y evidencias que tenemos a mano dado que la adolescencia no ha ocupado un lugar central en los estudios en nuestra realidad. Al mismo tiempo dicha tarea se tornaría particularmente compleja en tanto habría además que establecer la interacción de dicha construcción cultural de las adolescencias con la manera como la escuela secundaria entiende la adolescencia e influye sobre dichas identidades adolescentes.

Así, una caracterización de las adolescencias desde la diversidad cultural y de género entiende que el alcance de las generalizaciones que pueden establecerse sobre esta etapa son limitadas y que están atravesadas por la diversidad a todo nivel y por ende, que los criterios a establecer respecto a qué define y caracteriza a un y a una adolescente tendrán que estar abiertos a ser puestos en diálogo con los diversos contextos. Se tendrá que tener presente que el grado de transferencia de información sobre las adolescencias de un contexto a otro es siempre limitado y cambiante. En ese sentido más que un perfil acabado de la adolescencia conviene preguntarse por cuáles son las preguntas que nos permiten características a las adolescencias.

### ■ Una visión desde la interacción y los contextos

Dado el enfoque de diversidad cultural y de género al que nos adscribimos al caracterizar las adolescencias, partimos de entender la vivencia de la adolescencia como atravesada por diversos contextos que en interacción generan adolescencias diversas. Las y los adolescentes comparten contextos globales que tienen demandas específicas, contextos temporales, es decir, tiempos históricos comunes generacionales, y además diversos contextos nacionales, regionales, locales que marcan sus vivencias. En ellos además participan del barrio, la escuela, la familia y los pares.

Ahora bien, dichos contextos si bien influyen no determinan la vivencia de las adolescencias en tanto los y las adolescentes son sujetos con agencia, con voz y con capacidad de intervenir y transformar sus propios contextos. De ello que nos alejamos también de los enfoques que pretenden definir las adolescencias únicamente a partir de las particularidades de los contextos socio-culturales y/o de los momentos históricos. Dicha perspectiva se nos presenta como reduccionista y lleva a hacer afirmaciones que no encuentran sustento alguno en la evidencia y además ignoran el potencial transformador de la realidad que cada sujeto tiene.



# Segunda Parte

## Hacia un intento de caracterización de las adolescencias en el Perú

### ► 2.1. La adolescencia peruana en cifras

Una primera aproximación para entender a las adolescencias es poder identificar qué nos dicen las estadísticas que tenemos disponibles acerca de ellos y ellas.

Actualmente en el Perú encontramos que, de 9'204, 329 de la población total de 0 a 17 años, más de 3 millones son adolescentes de 12 a 17 años, representando cerca del 10% de la población total del país (3,018,836 exactamente) (MIMP, 2018; Censo Nacional, 2017). Del total de adolescentes entre 12 y 17 años, 1,746,909 son hombres (57.86%), excediendo a las mujeres que son, 1,704,166 (42.14%) (Censo Nacional, 2017).

En relación con el acceso a educación secundaria, vemos que existen diferencias tanto por área de residencia como por género. Así, la tasa neta de asistencia oscila, en el sector urbano, en un 86% (85,8% de mujeres y 86,4% de hombres), y en el sector rural, en un 78% (77.2% de mujeres y 79,6% de hombres). Con respecto a diferencias de género, tanto en el sector urbano como en el rural, las mujeres tienen alrededor de un punto porcentual menos que los hombres (INEI, 2017).

En relación con el embarazo adolescente, de acuerdo con los datos del INEI (2017), durante el año 2016 hubo un 12.70% de adolescentes entre 15 y 19 años que quedaron embarazadas por primera vez. Esta cifra aumentó a 13.40% en el año 2017. Durante este último año, se aprecian diferencias al comparar la zona urbana con la zona rural. La primera alcanza una tasa del 10.7% de embarazo adolescente, mientras que en la zona rural esta cifra se duplica, ascendiendo al 23.20%. Asimismo, realizando comparaciones por región, las cifras durante los años 2014-2015 muestran que la selva es la región con la mayor tasa de embarazo adolescente, con un 24.9% en promedio para esta región. Dentro de esta región, los departamentos con más altas tasas son Loreto (32.8%), Ucayali (26.2%) y San Martín (24.9%). La región Sierra presenta tasas bastante menores de embarazo adolescente, un 13.1% en promedio, y en donde los departamentos con mayores tasas son Huánuco (15.4%), Cajamarca (17.6%) y Pasco (16%). Las regiones que menores tasas de embarazo adolescente son la región costa (14.5) y Lima Metropolitana (8.3%). De acuerdo con el MCLCP (2018), existen varios factores que podrían

dar explicaciones sobre el incremento del embarazo adolescente. En primer lugar, la existencia de barreras culturales, económicas, sociales y geográficas que inciden en la alta prevalencia del embarazo adolescente en zonas rurales y en la Amazonía. En segundo lugar, un limitado acceso a la educación y deserción escolar. Según la información del INEI-ENDES 2017, entre las adolescentes que no han tenido acceso a educación, el 31.8% ha estado embarazada, y entre las adolescentes que sólo tienen educación primaria completa el 44.6% ha estado embarazada. Adicionalmente, al considerar a las adolescentes con educación secundaria, sólo el 12.4% ha estado embarazada y entre las adolescentes con educación superior, sólo el 6.8% lo ha estado. De esta manera, la educación aparece como un factor protector para prevenir el embarazo en la adolescencia. En tercer lugar, un factor que explica el incremento del embarazo adolescente es una mayor vulnerabilidad y discriminación de niñas y adolescentes indígenas en zonas rurales, la debilidad en la implementación de políticas públicas con enfoque de género e interculturalidad y una actitud permisiva frente a casos de violencia sexual en niñas y adolescentes. De acuerdo con información brindada por el INEI (2016), sólo el 27.4% de mujeres indígenas en zonas rurales de 15 años a más de edad tuvo educación secundaria, en comparación con el 43.8% de varones indígenas de 15 años en zonas rurales. Por otro lado, el alfabetismo es mayor en las mujeres de lengua materna nativa y que viven zona rural, alcanzando el 33.6%. Estos datos muestran una clara desventaja de las mujeres de este grupo en relación con los hombres, quienes sostienen una tasa de analfabetismo del 9.2%. Así, el atraso escolar y/o la deserción es mayor en las mujeres indígenas de las zonas rurales, quienes se encuentran en una situación de vulnerabilidad y discriminación, con matrimonios y uniones tempranas, embarazos prematuros y en condiciones de riesgo frente a la violencia sexual, trata de personas, etc. (MCLCP, 2018). Por último, un acceso limitado a métodos modernos de planificación familiar, teniendo en cuenta que el inicio de las relaciones sexuales es cada vez más temprano. En relación con esto último, de acuerdo con el INEI (2017) cerca del 86% de los adolescentes entre 15 y 19 años no utiliza ningún método anticonceptivo debido a la falta de información y la poca accesibilidad a estos métodos de planificación familiar.

En relación con el comportamiento sexual de los estudiantes en secundaria, en 2010, el 19.7% manifiesta haber tenido relaciones sexuales alguna vez en su vida. De este total, el 46.7% tuvo su primera relación sexual antes de los 14 años. Los porcentajes se incrementan en varones, de entre quienes el 28.3% ha tenido relaciones sexuales y de estos, el 50.9% las ha tenido antes de los 14 años. En el caso de las mujeres, estas cifras son menores. Ellas revelan que el 11% ha tenido relaciones sexuales y de este total, el 36.1% las ha tenido antes de los 14 años. Así, los datos muestran que, en general, el 9.2% de los escolares de secundaria tuvieron su primera relación sexual antes de los 14 años de edad, el 14.4% de los varones y el 4.0% de las mujeres (MINSa, 2010). Por otro lado, el porcentaje de alumnos de cuarto año que reporta haber tenido relaciones sexuales alguna vez en su vida fue bastante más elevado (29.0%), en comparación con los estudiantes de segundo y tercer año (15.7% y 15.6% respectivamente). De la misma manera, el porcentaje de alumnos de cuarto año que reporta haber tenido relaciones sexuales con 2 o más personas en su vida fue bastante mayor (14.8%), en relación con los estudiantes de segundo y de tercer año (6.9% y 6.5% respectivamente) (MINSa, 2010).

Otro dato importante que vale la pena mencionar sucede entre las mujeres de 15 a 19 años de edad es el incremento en el porcentaje de mujeres de este grupo que tuvieron su primera relación sexual antes de los 15 años, el cual se elevó de 5.1% en el año 2000, a 6.9% en el 2015. En relación con esto, se observa que el porcentaje de mujeres de este grupo que tuvo actividad sexual se incrementó de 11.4% al 14.4%, mientras que el porcentaje de aquellas adolescentes de este grupo que nunca tuvo relaciones sexuales disminuyó significativamente diez puntos porcentuales en el mismo periodo de tiempo. Esto es indicativo de que la actividad sexual entre adolescentes de entre 15 y 19 años ha incrementado significativamente desde el año 2000 al año 2015.

Las y los adolescentes también presentan estadísticas preocupantes en relación a la violencia que viven. Así, en el 2017, se han registrado 12820 casos de violencia hacia adolescentes entre 12 y 17 años de edad, siendo el 38% de los casos violencia psicológica, 31% violencia física y 30% violencia sexual (MIMP, 2017). Del total de casos de las denuncias de violación sexual, el 78% fueron a adolescentes de entre 12 a 17 años de edad. Se reporta que el principal perpetrador de violencia contra adolescentes es alguno de los padres, distinguiendo



entre violencia económica (68%), física (69%) y psicológica (74%) (MIMP, 2017). Existen grandes diferencias de género en relación con la violencia, así, por ejemplo, en las estadísticas sobre violencia sexual, encontramos 6030 casos en mujeres (de 0 a 17 años), en comparación con 563 casos en hombres.

Otros datos que cobran relevancia en el contexto actual son los relacionados con el uso y acceso a las tecnologías de la información y comunicación. Es un hecho que la población joven y adolescente accede más a internet. El 78,3% y el 68,7% de la población de 19 a 24 años y de 12 a 18 años de edad, respectivamente, son los mayores usuarios de internet. Otra de las cifras a tomar en cuenta es que el 34,1% de niños entre 6 a 11 años acceden a este servicio (Unicef, 2018). En relación con el uso que los usuarios adolescentes le dan al internet, durante el último trimestre del año 2016, el 71.8% de la población adolescente de entre 12 y 18 años ha hecho uso de internet en contraste con el 78.2% de la población de entre 19 y 24 años. Durante el último trimestre del 2017 los datos son similares. Dentro del primer grupo, el 71.2% ha hecho uso de internet, en contraste con el 80.3% del segundo grupo. En relación con los datos sobre las actividades realizadas mediante el uso de internet, se identifica la comunicación vía chat, correo electrónico, etc. en donde un el buscar y obtener información, y las actividades de entretenimiento como juegos de video, películas, música, etc. De estas tres actividades, el 82.3% de las personas de 6 a 24 años usa internet para actividades de comunicación. La misma cifra refleja el uso de internet para las actividades de entretenimiento en la misma población. Finalmente, la actividad más realizada en internet es la búsqueda de información, en donde el 91.4% utiliza internet para implicarse en este tipo de actividad INEI (2017). Esta información es interesante ya que nos permite conocer, de manera general, en qué tipo de actividades los adolescentes invierten su tiempo cuando acceden a internet.

La revisión de estadísticas sobre las y los adolescentes nos permite enfatizar la disparidad de condiciones de vida que afectan la vivencia de la adolescencia. Como vemos, tanto a nivel del servicio educativo como respecto a problemáticas como la violencia y embarazo adolescente se reproducen las brechas socioeconómicas del país.

## ► 2.2. El desarrollo adolescente desde la psicología

Desde la psicología, el desarrollo humano se entiende como la secuencia de cambios organizados y sistemáticos que conducen a un nivel superior y a una mejor adaptación del individuo a su medio (Arnett, 2015; Santrock 2006). Si bien algunas teorías de corte mecanicista, como el conductismo, enfatizan el rol de los premios y castigos para moldear las conductas y conciben a los sujetos como entes pasivos reaccionando al ambiente; las teorías más vigentes, las de corte organicista, entienden el desarrollo humano de manera activa, donde el cambio en los sujetos proviene de la interacción con otros y otras y con los sucesos del entorno y donde la curiosidad es fundamental (Esteban, 2010).

Para poder caracterizar el complejo universo en el que se desenvuelven las y los adolescentes partimos de dos modelos teóricos que nos permiten poner el énfasis en la manera como los individuos interactúan con sus contextos de desarrollo afectándolos y siendo afectados por estos: el modelo de nichos ecológicos de Bronfenbrenner (1979) y la teoría de desarrollo de Vygotsky (1978).

El modelo de Bronfenbrenner (1979) supone que los ambientes naturales son el principal elemento que afecta a las personas, pese a que con frecuencia ello ha sido ignorado por los investigadores que deciden estudiarlo dentro del contexto artificial de un laboratorio. El desarrollo humano no puede comprenderse sin tomar en cuenta tanto la influencia de los ambientes en los que el individuo participa, como la influencia de este sobre dichos ambientes (Shaffer y Kipp, 2007). Por desarrollo psicológico, Bronfenbrenner se refiere a los cambios perdurables en el modo en que una persona percibe su entorno y se relaciona con él. De esta forma, lo importante para explicar la conducta y el desarrollo es cómo el individuo percibe su ambiente, más que cómo este aparece objetivamente en la realidad (Esteban, 2012).

Siguiendo esta idea, el desarrollo humano implica una reorganización de la conducta que tiene una cierta continuidad en el tiempo y en el espacio. Además, el cambio psicológico tiene lugar, al mismo tiempo, en

el campo de la percepción - es decir, cómo uno experimenta el entorno - y de la acción - cómo uno actúa -. El desarrollo es el resultado de un proceso de interacción a lo largo del tiempo. Dicho modelo de desarrollo interaccionista, entre el individuo y su entorno, es descrito como un conjunto de estructuras anidadas representado por círculos concéntricos configurando niveles de proximidad. En el nivel más próximo está el entorno inmediato, la familia, por ejemplo, el cual configura el microsistema y en donde el desarrollo psicológico ocurre como resultado de la participación activa del individuo en estos contextos. Entornos como la familia y la escuela pueden verse relacionados por las visitas de los padres a la escuela, por ejemplo. Las relaciones bidireccionales que existen entre dos o más entornos en los que el individuo participa activamente constituye el siguiente nivel, el mesosistema. El individuo no sólo es afectado por los entornos más próximos, sino que aquellos entornos en donde el individuo no participa activamente también ejercen influencia sobre el individuo en desarrollo, por ejemplo, el trabajo de los padres. Aquellos ambientes en donde el individuo está involucrado directamente, pero en donde ocurren eventos o sucesos que influyen sobre los microsistemas constituyen el exosistema en el modelo de Bronfenbrenner. Finalmente, a un nivel más macro, todos estos ambientes ecológicos se ven afectados por un macrosistema, el cual constituye la cultura o los significados que regulan y estructuran los eventos y sucesos en los ambientes anteriores. Así, existirán correspondencias, sustentadas en un sistema de creencias o de significados, entre los distintos ambientes ecológicos que operan bajo la misma cultura (Esteban, 2012).

Ahora bien, partimos además de la teoría de desarrollo de Vygotsky (1978) quien, a inicios del siglo XX, planteaba, por un lado, el origen social de los procesos psicológicos humanos, es decir, que toda función mental interna emerge primero en la interacción con otros en un plano social, y sólo después, aparece en un plano interno e individual a través de su internalización; y, por otro lado, que la relación de estos procesos con su entorno es indirecta, es decir, está siempre mediada por instrumentos, ya sean estos físicos o psicológicos (Stetsenko, 2002; Wertsch, 1991). Los artefactos culturales (por ejemplo, el ábaco, la escritura o la computadora) son los mediadores de la relación entre la mente y el mundo social. Ahora bien, éstos no sólo cumplen una función auxiliar en el funcionamiento psicológico, sino que alteran completamente el flujo y la estructura de las funciones mentales. En consecuencia, el funcionamiento psicológico individual no sólo tiene un origen social, sino también una naturaleza mediada por instrumentos socialmente construidos, los cuales obtienen su utilidad y significado primigenio en las prácticas organizadas y orientadas hacia uno o más propósitos. Así, la comprensión del funcionamiento psicológico sólo es posible si se analiza la historia de sus transformaciones mediante el uso, transformación y creación de diversos artefactos culturales, procesos que emergen en el flujo de actividades sociales (Cole, 2003).

Desde la perspectiva de Vygotsky, si bien las funciones psicológicas están inicialmente socialmente distribuidas, es decir su forma primaria y estructura inicial son proporcionadas en el contexto social, el funcionamiento psicológico interno no es una mera copia de los procesos psicológicos compartidos, es decir, interpsicológicos, sino que el individuo se apropia de ellas y las transforma a través del proceso de internalización. De esta manera, no tenemos un individuo pasivo que es determinado por los contextos socioculturales en donde está implicado (o sólo producto de su cultura), sino un sujeto individual con agencia que es capaz de ejercer influencia sobre su entorno y de transformarlo (Stetsenko, 2002). Es sólo de esta manera que podríamos entender una cultura dinámica, la cual no sólo provee de los artefactos culturales que contribuyen a la construcción de la psicología individual, sino que es transformada a partir de la acción individual y colectiva de las personas miembros de una cultura particular, acción que es siempre mediada por artefactos socialmente construidos que son creados continuamente (Cole, 1996).

Ambas perspectivas nos permiten pues entender a las y los adolescentes creciendo y transformándose en contextos particulares en los que sus procesos psicológicos, sus mentes, sus afectos, su identidad y sus vínculos sociales están estrechamente relacionados con los contextos culturales, históricos e institucionales en donde están situados, tal como se entiende desde una perspectiva sociocultural del desarrollo humano (Wertsch, 1998).





## ► 2.3. La organización del desarrollo adolescente en dominios de desarrollo

Desde la psicología, el desarrollo humano no es entendido únicamente como crecimiento y transformación sino también como mantenimiento y regulación. Es decir, es fundamental para el individuo en desarrollo tanto aquello que cambia como aquello que se mantiene y que en dicho mantenimiento se va ajustando (Santrock, 2006; Valsiner, 2000).

Entre los principios fundamentales del desarrollo humano desde la psicología tenemos su carácter duradero (donde no hay una etapa “meta” ni más importante que otra sino que cada momento del ciclo vital es igualmente importante); multidireccional (donde algunas dimensiones del ciclo vital mejoran con el desarrollo -como la regulación emocional-, y otras decaen -como la memoria factual-); es contextual (es decir, el individuo desarrolla en un contexto cambiante que también evoluciona, el cual alimenta su desarrollo y al mismo tiempo es transformado por él o ella) y es plástico (es decir flexible y siempre abierto a la posibilidad de afectarse por el entorno) (Santrock, 2006).

Los seres humanos son criaturas totales, es decir que no pueden ser compartimentalizadas en modo alguno (Craig, 2009). El desarrollo es un fenómeno complejo, opera en el ser humano de manera integral involucrando todas sus dimensiones. Este se despliega además en diversos ámbitos o, siguiendo a Brofenbrenner en diversos nichos ecológicos, de manera interdependiente. Una vez que el sujeto adolescente se ubica en el centro de una estructura anidada como en dicho modelo, de lo más individual a la cultura, lo que se enfatiza es la complejidad (Esteban, 2012).

Dada esa complejidad, el estudio del desarrollo humano suele organizarse en diversos dominios tales como el biológico (que implica los cambios en la naturaleza física del individuo), el desarrollo sexual y de género (que implica los cambios a nivel sexual y en la construcción de una identidad de género), el cognitivo (que implica cambios en el pensamiento, lenguaje y procesamiento de información), el emocional (que implica cambios en las emociones y su autorregulación y en la construcción de identidad) y el social (que implica cambios en las relaciones sociales). Dichos dominios no tienen una existencia -digamos- real. Son una suerte de ventanas para acercarse a hacer aprehensible la complejidad humana. En ese sentido ningún dominio es más importante que el otro ni es posible que sea independiente de los otros. Por el contrario, todos los dominios de afectan entre sí de manera interdependiente. Los cambios a nivel cerebral por ejemplo interactúan con los cambios cognitivos que interactúan con los emocionales y sociales y todo ello afecta a su vez la conducta. Abordar el análisis desde dicha complejidad resulta, sin embargo, muy difícil. De ello que usualmente cuando hablamos de desarrollo humano establecemos un análisis por dominio (Craig, 2009).

Es complicado identificar fases claramente delimitadas durante la adolescencia debido a su relatividad cultural. Así, la adolescencia temprana, que suele ir de los 12 a los 14 años, suele estar marcada por los cambios biológicos, los cambios en la imagen corporal, la configuración de una identidad personal que incorpore estos cambios físicos, el desarrollo de nuevas formas de relación con los pares, comenzar a diferenciar sus propios intereses y actitudes de las de sus padres, etc (Steinberg 2017) y al mismo tiempo por el incremento en el interés y actividad sexual (Sisk y Zehr, 2005). La adolescencia media (de los 15 a los 17 años), está marcada por las transformaciones en el plano mental, afectivo y social. Durante esta fase se adquiere una nueva herramienta cognitiva, el pensamiento reflexivo; continúa la renegociación de las relaciones familiares; la conformación de un nuevo sentido de su identidad cobra un rol central, así como un incremento en la importancia de las relaciones con los pares y el grupo; interés en las relaciones sexuales, etc. (Craig y Bacuum, 2009). Por último, la adolescencia tardía (18 a 20 años aprox), suele estar marcada por un mayor conocimiento y aceptación de sí mismo, por la identificación de un camino profesional y de una relación íntima con alguna pareja, la adquisición de nuevas relaciones con la familia de origen y el desarrollo de un grupo de valores que serán trasladados a la vida adulta (Papalia et al. 2011). Si bien estas fases y las edades asociadas a ellas pueden

variar enormemente de contexto en contexto, pueden ser instrumentos útiles para orientarnos al hacer el análisis de las y los adolescentes.

A continuación, presentamos un abordaje de las adolescencias a través de los dominios de desarrollo humano, planteando una nota de cuidado recordatoria sin embargo de que no hay dominio autónomo de otro, sino que más bien existe una interdependencia entre ellos.

## ▶ 2.4. Desarrollo físico, sexual y de género

### ■ Los cambios físicos en la adolescencia

Lo más visible de la adolescencia, y quizás lo que más recordamos de ella cuando somos adultos, es el crecimiento producto de los cambios físicos. El inicio de la adolescencia está asociado a los cambios producto de la pubertad. La pubertad es el proceso por el cual la persona alcanza la madurez sexual y la capacidad para reproducirse y supone una serie de cambios tanto en varones como en mujeres. Los varones comienzan a producir mayor cantidad de testosterona, y las mujeres más estrógeno y progesterona (Steinberg, 2017). Ahora bien, el término pubertad refiere a dichos cambios mientras que la adolescencia a la etapa que involucra los diversos dominios de desarrollo humano. Los cambios asociados a la pubertad, sin embargo, inician bastante antes que la adolescencia como etapa de vida, tan temprano como a los 9 años (Santrock, 2007), pero es en la adolescencia donde muchos de esos cambios se hacen más visibles, por ejemplo la rapidez del crecimiento, el desarrollo acelerado de los órganos reproductores y la aparición de rasgos sexuales secundarios como el vello corporal, el incremento de la grasa y de los músculos, el agrandamiento y la maduración de los órganos sexuales. Algunos de estos cambios son iguales en ambos sexos, pero, en general, se encuentra que los cambios son específicos a cada sexo (Craig y Bacuum, 2009). Muchos de estos cambios están regulados por la producción de hormonas que son segregadas por las glándulas endocrinas. Un hito importante en las mujeres suele ser el primer periodo menstrual o menarquía, mientras que en los varones la primera emisión seminal que contenga espermatozoides viables. En el varón estos sucesos van acompañados por el crecimiento acelerado de los testículos, el escroto y el pene; mientras que en las mujeres los senos, el útero y la vagina también comienzan a desarrollarse (Craig y Bacuum, 2009).

Si bien muchos aspectos de la vivencia de la adolescencia son relativos al entorno, los cambios puberales son de carácter universal. Ahora bien, la manera como estos sean interpretados, acogidos, elaborados y vivenciados variará en función al contexto cultural.

Ante estos cambios físicos evidentes, muchos adolescentes son muy sensibles con respecto a su apariencia. Así, cuando su autoimagen no corresponde al ideal que ven en los medios, a veces se someten a dietas o regímenes rigurosos de acondicionamiento físico. El interés por la imagen corporal puede ocasionar trastornos de alimentación como la anorexia o la bulimia (Steinberg, 2017; Craig y Bacuum, 2009). Debido a que estas transformaciones físicas coinciden con cambios a nivel de pensamiento, la interpretación que los adolescentes hagan de estos cambios puede suponer riesgos para su autoconcepto y autoestima. De esta forma, las reacciones con las transformaciones físicas pueden depender de varios factores: por un lado, de los patrones de pensamientos y sentimientos sobre la sexualidad, la retroalimentación que reciban de otros significativos en la vida de los adolescentes como sus padres, familiares y pares, y de los patrones y significados culturales relacionados con las valoraciones sobre la belleza, la sexualidad y sobre qué es lo socialmente aceptado en relación con cómo debe lucir el cuerpo (Arnett, 2015; Papalia et. al, 2001).

### ■ Implicancias psíquicas de los cambios físicos

Los complejos cambios que atraviesan las y los adolescentes tienen una serie de implicancias a nivel psíquico. La adolescencia supone la reelaboración de la autoimagen, el aprender a gestionar la propia



sexualidad, el definir una orientación sexual y construir una identidad de género (Steinberg, 2017). Las y los adolescentes desarrollan una autoimagen mucho más compleja que ahora incorpora elaboraciones en torno a la imagen corporal. Los cambios en la corteza prefrontal asociados a la complejización del pensamiento ocasionan que el cuerpo se torne también un objeto de pensamiento, es decir que “se piense” el cuerpo, transformándose la imagen corporal de la infancia. Este proceso coincide con una serie de fluctuaciones en la autoestima (la cual discutiremos más en detalle en el dominio emocional). Estudios en otros contextos han identificado que existe una asociación muy cercana entre la autoestima positiva y el concebir la propia imagen corporal de manera satisfactoria; en general sin embargo tiende a haber una satisfacción negativa con la imagen corporal en la adolescencia, mínima entre las mujeres de 13 y varones de 15, tendiendo a mejorar hacia la adolescencia tardía (Craig y Baucum, 2009).

Las adolescentes suelen preocuparse principalmente por el peso y por ser excesivamente altas, mientras que los adolescentes por la fuerza física (Gross, 1984). Dichas preocupaciones no son evidentemente “naturales” ni universales, son producto de la influencia de los conceptos estéticos de la cultura dominante los cuales son reproducidos en los medios de comunicación social. Las y los adolescentes aprenden también de modelos mediáticos quiénes son y cómo son (Bandura 2006) y qué tan apreciados son. De ello que el consumo acrítico de imágenes y referentes puede reproducir estereotipos que terminan dañando la relación que empiezan a construir con su propio cuerpo.

Una de las tareas más complejas de la adolescencia es reconocerse a sí mismos en medio de estos cambios físicos que experimentan e integrar en las representaciones de sí tratando de seguir el ritmo de este cuerpo que se transforma. En la adolescencia temprana, aparece una mayor curiosidad y preocupación por los cambios físicos. El o la adolescente revisa frecuentemente su cuerpo y lo compara. En la adolescencia media, hay preocupación por la apariencia, por ser atractivos o atractivas. Hacia el final de la adolescencia tiende a haber mucho menos ansiedad en torno a la apariencia física (Craig y Baucum, 2009).

## ■ Desarrollo sexual y de género en la adolescencia

Al mismo tiempo, asociado al aumento en los niveles hormonales, suelen producirse la atracción sexual y las fantasías. La primera atracción suele ser un fenómeno de la adolescencia temprana, tan pronto como a los 10 años. Las fantasías sexuales, la posibilidad de imaginar situaciones con el objeto de deseo sexual, irán asociadas también a las emergentes competencias cognitivas vinculadas al pensamiento abstracto y serán una fuente de enorme interés para las y los adolescentes.

La adolescencia es una etapa de enorme exploración a nivel sexual. Dicha exploración puede darse en el plano mental, como acabamos de ver en términos de fantasías o también involucrar el ejercicio de conducta sexual. La exploración implica actividad autoerótica (masturbatoria), homoerótica (hacia el mismo sexo) y heterosexual (hacia el sexo opuesto). En qué medida las y los adolescentes puedan sentir licencia para dichas exploraciones dependerá del entorno familiar y cultural, de sus creencias y de la educación sexual recibida (Santrock 2007). Del mismo modo, un aprendizaje fundamental en la adolescencia es el integrar el impulso sexual y gestionarlo, es decir a gestionar la propia sexualidad. Ello supone aprender a gestionar la excitación y atracción sexual, desarrollar actividades, intereses y estilos de conducta asociados a la sexualidad, aprender a desarrollar nuevas formas de intimidad y conocer las habilidades necesarias para regular su conducta sexual evitando consecuencias no deseadas. Asimismo, los cambios físicos irán generando que él o la adolescente defina una orientación sexual durante esta etapa. Ahora bien, las reacciones de los y las adolescentes a los cambios físicos que atraviesan dependen mucho de sus contextos, de los patrones de pensamiento y sentimientos sobre la sexualidad que han tenido durante la niñez, de la reacción de sus padres, madres, profesores y compañeros a su cambio de apariencia y de las reglas de su cultura (Perinat, 2003).

Los primeros enfoques sobre la adolescencia, como el de Stanley Hall (1904) concebían dificultades

en el ajuste de las y los adolescentes a las demandas nuevas de la etapa en gran medida a raíz de la conducta sexual. Desde una visión universalista se pensaba que en todas partes del mundo se entendía la sexualidad como algo difícil de gestionar. Sin embargo, estudios con comunidades muy distintas de las occidentales han mostrado que la vivencia de la sexualidad varía muchísimo en la adolescencia en función de las demandas del entorno sociocultural (ver Valsiner, 2000). Tenemos que pocas dimensiones del desarrollo adolescentes son tan visiblemente cambiantes en el tiempo a partir de las influencias del entorno social. La vivencia de la adolescencia en términos de sexualidad y género dependerá en gran medida de cómo se acojan, eduquen, contengan y acompañen las vivencias adolescentes desde las creencias y valores socioculturales a nivel de tres aspectos: a nivel de la identidad de género, de la gestión de la conducta sexual y de la orientación sexual.

Conviene para ello precisar algunas definiciones. Entendemos como género a la construcción psicológica, social y cultural de las características consideradas femeninas o masculinas atribuidas a las personas en base a su sexo biológico y que varían culturalmente (Berga, 2005). La Asociación Americana de Psicología (APA) define al género como los factores culturales, psicológicos y sociales que se relacionan con el estatus social de tanto hombres como mujeres (APA, 2018). Mientras que el término sexualidad se refiere a un fenómeno complejo, histórica y culturalmente dado que varía según la cultura, género, clase y generación; y que, además, estructura las creencias, significados y los sentidos de vida de los sujetos (Tuñón y Eroza, 2001).

El currículo nacional establece definiciones acerca de sexualidad muy similares a las que provienen de la literatura psicológica o de ciencias sociales. La sexualidad es así definida como “la articulación de las dimensiones biológica-reproductiva, socio-afectiva, ética y moral, que interactúan entre sí a lo largo de la vida de las personas” (CNEB 2017). Del mismo modo entiende sexo como “el conjunto de características físicas, biológicas, anatómicas y fisiológicas de los seres humanos, que los definen como hombre o mujer. El sexo viene determinado por la naturaleza desde el nacimiento” (CNEB 2017). Podríamos complementar esta definición con la noción de intersexualidad, es decir, aquel conjunto de personas que nacen compartiendo características físicas, biológicas y anatómicas de varones y mujeres. La intersexualidad también se entiende como un desarrollo de las características sexuales de manera atípica, presentando, en algunos casos, un desarrollo incompleto de órganos reproductivos internos, inconsistencia entre los órganos reproductivos internos y externos, así como una respuesta diferente a las hormonas sexuales (APA, 2006).

Tanto género como sexualidad se configuran como construcciones sociales que se van elaborando a través de aprendizajes y prácticas que se dan dentro de diferentes instancias sociales y culturales de manera explícita como implícita (Louro, 2008). Al ser ambas construcciones sociales, ninguna de los dos puede ser considerado como “natural” sino que la cultura es la que asigna significados dentro de estas categorías. Así, si bien se han considerado tradicionalmente dos géneros básicos y complementarios (el femenino y el masculino) aunque en la realidad el género tiene un espectro mucho más amplio y complejo.

Del mismo modo, la orientación sexual, según la Asociación Americana de Psicología (APA), se define como patrones estables tanto sexuales, emocionales y románticos que una persona presenta hacia otra persona ya sea hombre, mujer o de ambos (APA, 2008). La orientación sexual es, como plantea el currículo nacional, el resultado de la compleja interacción de muchas circunstancias a lo largo de la vida (aspectos biológicos, cognitivos y del entorno)” y por ello no depende de una suerte de elección, como algunos sostienen, ni es posible “transformar” a una persona hacia una orientación sexual u otra, como sostienen algunas ideologías ultraconservadoras. En esa línea tampoco es posible “educar” a una persona para que tenga una orientación sexual u otra. Ni es posible “revertir” la orientación sexual de nadie. Tal como establece la American Psychological Association-APA, la organización que reúne a psicólogos de todas partes del mundo, las terapias de reconversión de orientación sexual, no tienen validez teórica ni empírica alguna, dañan a los seres humanos y ocasionan sufrimiento, se sostienen además en la errónea



idea de que existen orientaciones sexuales patológicas que deben ser erradicadas, lo cual tampoco tiene ningún asidero en la evidencia respecto a la salud mental de personas con orientaciones sexuales diversas (APA, 2008).

En una sociedad patriarcal como la peruana, es decir, una sociedad que, existen concepciones y creencias muy arraigadas sobre las relaciones entre géneros y sobre la diversidad sexual, se refuerzan estereotipos de género que imponen formas de ser mujer o ser hombre en función del sexo biológico (Lara-Cantú, 1994 en Ortiz-Hernández, 2004) y además se privilegia a lo masculino frente a lo femenino, así como también a la heterosexualidad frente a otras expresiones de la sexualidad (Tuñón y Eroza, 2001). Esto explicaría las desigualdades entre hombres y mujeres en distintos ámbitos sociales, la segregación social de identidades sexuales no heterosexuales y, además, la restricción de las formas de sexualidad que no tienen como fin la reproducción. Dentro de este sistema, surgen mecanismos de control para que los individuos cumplan con mandatos de género (el apego a los estereotipos de género, el androcentrismo y el heterosexismo) que se manifiestan en formas de opresión que afectan tanto a las mujeres como a las minorías sexuales como la violencia, discriminación y exclusión (Ortiz-Hernández, 2004). Desarrollar una identidad de género como adolescente en un contexto patriarcal, machista, violento y discriminador como el peruano entonces implica un enorme reto tanto para varones como para mujeres, heterosexuales o de cualquier otra orientación sexual, pero será más complejo para quienes están en el lado débil de la balanza, para mujeres y para no heterosexuales.

Tanto género como sexualidad adquieren una crucial importancia durante la adolescencia, ya que una tarea central en esta etapa consiste en resolver la crisis de identidad para lograr descubrirse a sí mismo o a sí misma; siendo el desarrollo de una identidad sexual satisfactoria uno de los principales retos que deberán enfrentar (Papalia, et al., 2005). Asimismo, el género afecta de manera transversal la vivencia y expresión de la sexualidad en la adolescencia. Los estereotipos de género influyen en la agencia que tiene la mujer al ejercer su sexualidad, restringiendo su habilidad para iniciar diálogo sobre las relaciones sexuales y sobre métodos preventivos con su pareja (Pearson, 2006). Además, el comportamiento sexual y romántico de las y los adolescentes está sujeto al sistema heteronormativo ya que, tradicionalmente, se espera que los adolescentes varones sean sexualmente activos, dominantes y tomen la iniciativa; mientras que las adolescentes deberían ser sexualmente reactivas, sumisas y pasivas (Emmerink, Vanwesenbeeck, Van Den Eijnden y Ter Bogt, 2016).

## ■ La violencia de género y su impacto en la adolescencia

Una característica que acompaña a sociedades patriarcales es la violencia de género. Esta condiciona la manera como las y los adolescentes entienden su identidad sexual y de género y la manera como construyen su conducta sexual. La naturalización de la violencia hacia la mujer y hacia personas LGTBIQ+ y su invisibilización a través de la violencia simbólica (en cantos, chistes, refranes) expone a las y los adolescentes a situaciones de enorme riesgo.

La violencia de género se puede definir como cualquier acción o conducta, basada en el género que es agravada por la discriminación proveniente de la coexistencia de diversas identidades (raza, clase, identidad sexual, edad, pertenencia étnica, entre otras), que ocasione muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a una persona, tanto en el ámbito público como en el privado. (MIMP, 2016). Esta forma de violencia representa la parte más visible. Sin embargo, existen otras formas de violencia que se dan de manera más sutil, como la violencia simbólica, definida por Bourdieu (2000) como aquella forma de violencia que ejercen los dominantes con el consentimiento de los dominados, es decir aquella que se ha naturalizado por parte de los dominados hasta el punto de no considerarse como violencia propiamente.

El Perú es uno de los países donde existe mayor violencia de género. La violencia de género en el Perú tiene rostro principalmente femenino y de niña o adolescente. 7 de cada 10 mujeres son víctimas de

violencia sexual. El 90% de mujeres entre 18 y 29 años han sufrido acoso callejero, 73% de mujeres se sienten inseguras en las calles y 95% se sienten así caminando de noche y un dato que es más alarmante aún es que 73% de mujeres consideran que quienes se visten provocativamente se exponen o provocan violencia (IOP-PUCP, 2013). Durante el mes de febrero del 2018, se registraron en los CEM 19,461 casos de violencia contra la mujer. De este total, 2,475 corresponden a casos en adolescentes entre 12 y 17 años (MIMP, 2018). De acuerdo con ENARES (2015), el 34,6% % de las y los adolescentes manifestaron haber sido víctima de violencia sexual alguna vez en su vida (MIMP e INEI, 2015).

Sabemos además que el principal perpetrador de violencia sexual está en casa, que generalmente es un familiar o una persona en la cual la víctima no imaginó como alguien de quien tuviera que protegerse. Según el Ministerio Público, el 78% de adolescentes víctimas de violencia sexual conocía a su agresor, cerca del 40% de dichos agresores eran familiares cercanos como tíos, padres o padrastros y, por último, el 64% de estos hechos se llevó a cabo en la casa de la víctima, del agresor o en ambas locaciones (MP, 2018). Muchas veces, la situación de abuso sexual continua ni siquiera logra ser interpretada como tal debido a que la adolescente habiendo crecido siendo víctima de abuso recurrente ni siquiera logra entender la situación como abuso. Ello debería alarmarnos de sobre manera sobre todo atendiendo a que existe una estructura legal en el país que desalienta la denuncia revictimizando a las mujeres que se acercan a denunciar.

Los y las adolescentes LGTBQI+ son una población también particularmente vulnerable, pues son víctimas constantes de violencia en sus propias instituciones educativas: 7 de cada 10 adolescentes LGTBQI+ sufre de acoso por su orientación sexual y 58% reporta que no existen políticas para poder denunciar casos de acoso en sus escuelas (PROMSEX, 2016). En general, para los y las adolescentes LGTBQI+ de todo el mundo su orientación sexual es un factor de mucho estrés, pues sienten mucha presión por ajustarse a la norma y tienen pocos modelos aceptables y válidamente reconocidos (pensemos en las personas LGTBQI+ que salen en los medios de comunicación social y cómo suelen ser objeto de broma o asociarlos solo a determinados oficios estereotípicos); además, son más vulnerables a sufrir agresiones físicas y verbales por ser LGTBQI+ (Santrock, 2006).

Ante este panorama, la escuela debería ser el espacio privilegiado para ofrecer seguridad a las y los adolescentes en su desarrollo sexual y de género, no solo para educarlos de modo que no sean víctimas de las múltiples violencias a las que se hayan expuestos sino además para que puedan crecer cuestionando los estereotipos de género que reproducen la inequidad entre varones y mujeres en el Perú. Sin embargo, a pesar de la importancia de educar con enfoque de género desde la escuela, en nuestro país existe un sector conservador representado por las iglesias evangélicas y católicas de movimientos tales como Con mis hijos no te metas y Padres en acción, que critica duramente la inclusión del enfoque de género (al que denominan ideología de género) y la Educación Sexual Integral (ESI) en el currículo nacional, pese a que los padres y madres y los mismos adolescentes no se encuentran en contra de la implementación del mismo (Motta et al, 2017). Todo ello deviene en muchos casos en desconocimiento o conocimiento inadecuado sobre los métodos de prevención, enfermedades de transmisión sexual y otros temas relativos a la sexualidad y género, que exponen a los adolescentes a un mayor riesgo.

## ► 2.5. El viaje del cerebro adolescente

Aun cuando los cambios físicos asociados al desarrollo sexual son los más visibles, la adolescencia en realidad empieza en el cerebro. Dos de los fenómenos más importantes que suceden en esta etapa son la poda sináptica y una mayor mielinización (Steinberg, 2011). El primero consiste en la pérdida de conexiones neuronales que no se usan con regularidad, lo cual permite una optimización y activación de redes funcionales del tejido cerebral, lo que resulta en circuitos sinápticos más eficientes (Blakemore y Choudhury, 2006). Las conexiones que sobreviven a esta poda se vuelven más aptas para la transmisión de información gracias al proceso de mielinización en la corteza prefrontal y sus conexiones con otras partes del cerebro (Johnson, Blum y Giedd,



2009). Todo ello propicia que el cerebro se torne notablemente más eficiente que en etapas previas del ciclo vital.

Mucho de esto lo sabemos gracias al avance en el campo de las neurociencias cuyos estudios han permitido mejorar nuestra comprensión sobre el cerebro. Hasta hace no muchos años se pensaba que el cerebro era relativamente estático y poco flexible y que alcanzaba su madurez hacia la pubertad (Pease, 2010). En la actualidad, se sabe que la madurez cerebral se alcanza hacia la mitad de la década de los 20 años y que la corteza prefrontal es la última en madurar. Esta es considerada como un área integradora (Diamond, 2002), cuya función está asociada al desarrollo de habilidades como la inhibición de impulsos, la evaluación de las consecuencias de la toma de decisiones, la priorización y el pensamiento estratégico (Steinberg, 2017).

A lo largo del ciclo vital, el desarrollo del cerebro puede entenderse como un viaje hacia la eficiencia (Weinberger, 2005). El paso a la adultez permite utilizar los recursos de la corteza prefrontal de manera más eficiente permitiendo su reorganización, integración de funciones y la elaboración de caminos más cortos que requieren menos recursos para la ejecución de tareas (Sabbagh, 2006). A partir de estudios con resonancia magnética funcional se ha encontrado que las y los adolescentes, a diferencia de los adultos, necesitan usar mucho más su corteza prefrontal, lo que conduce más frecuentemente a error. Así en estudios que contrastan el control de impulsos y la inhibición de la respuesta automática entre adolescentes y adultos, se ha encontrado que los adolescentes utilizan los recursos de la corteza prefrontal en comparación con los adultos (Luna, 2004, 2009). Asimismo, los adolescentes revelan una mayor actividad neuronal al utilizar su memoria de trabajo para la resolución de problemas (Luna, 2009).

Particularmente, ante situaciones de estrés, utilizan excesivamente su corteza prefrontal en tal medida que su control ejecutivo se agota y disminuye casi en su totalidad su capacidad para planificar (Pease e Ysla, 2015). Esto ha llevado, por ejemplo, que algunas compañías de seguro de autos en Estados Unidos tengan pólizas especiales para adolescentes (Sabbagh, 2006), o a que ser adolescente se considere un atenuante ante crímenes (Beckman, 2004). Los adultos, por el contrario, distribuyen mejor la administración de sus recursos cognitivos al utilizar no sólo la corteza prefrontal para resolver problemas, sino una serie de regiones del cerebro (Luna, en Sabbagh, 2006). La experiencia y experticia en un tema permite a los adultos hacer un mejor uso de sus circuitos cerebrales, trabajando con mejor eficiencia. En el desarrollo hacia la adultez, hay una mayor integración funcional del cerebro, lo que permite que los sistemas prefrontales jueguen un rol más efectivo en el control cognitivo del comportamiento (Luna y Sweeney, 2004).

Lo anterior ha llevado erróneamente a pensar que los adolescentes son inmaduros y a entenderlos desde una perspectiva de déficit, es decir, desde lo que aún no son capaces o desde la madurez que todavía no alcanzan. Este prejuicio, lejos de aportar a la comprensión de su desarrollo más bien ha contribuido a etiquetarlos como incapaces. La investigación demuestra, por el contrario, que son muy competentes, potencialmente, en una amplia gama de habilidades adultas (Epstein, 2008), potencialidad que podría ser mejor aprovechada y desarrollada por instituciones educativas como la escuela (Pease e Ysla, 2015). Esto refuerza la importancia del trabajo sobre los ambientes de aprendizaje, lo cual, además, es un recurso sobre el que los docentes tienen control a partir de su diseño y organización. Así, acompañar al adolescente en su desarrollo implica pensar en cómo podemos enriquecer estos ambientes de aprendizaje de tal forma que facilite el desarrollo de este potencial (Pease e Ysla, 2012).

Los estudios neurocientíficos nos han demostrado que los adolescentes no tienen desarrolladas de manera consistente una serie de habilidades que pensábamos sí tenían, como por ejemplo, la resolución de problemas, la planificación y la consecución de metas, la evaluación de consecuencias, el control y la coordinación entre pensamiento y comportamiento, la atención selectiva o la capacidad para dirigir voluntariamente la atención a los estímulos de interés, la toma de decisiones, cambios en la capacidad para operar con la memoria de trabajo (Luna, 2009; Nee, Wager y Jonides, 2007; Tapert, 2005; Anderson et. al. 2001). De esta forma, la evidencia coincide en que existen limitaciones en la ejecución de estas acciones (Blakemore y Choudhury,

2006). Sin embargo, los estudios sobre plasticidad cerebral (Bates y Elman, 2002), la cual refiere a la capacidad que tiene el cerebro para recuperarse y reestructurarse a partir de su interacción con el entorno, manifiestan la capacidad que tiene el cerebro para responder al aprendizaje. Es decir, el desarrollo cerebral no es independiente del contexto en el que el adolescente aprende. En este sentido, las experiencias de aprendizaje son capaces de transformar la estructura física y funcional del cerebro, siendo su naturaleza la de dejarse influenciar por el aprendizaje y el ambiente (Blakemore y Frith, 2005; Bransford, Brown y Cocking, 2000; Salas, 2003; Sylwester, 1995; Willis, 2010). Ante esta evidencia, toma particular relevancia la interacción entre cerebro y ambiente y el rol fundamental de la experiencia como un elemento que permita desarrollar el potencial del cerebro adolescente para crear nuevas estructuras y funciones. En otras palabras, una mirada desde la potencialidad implica centrar el enfoque en las capacidades emergentes de los adolescentes y en el enriquecimiento de los entornos escolares como fuente de experiencias de aprendizaje que contribuya al desarrollo de sus potencialidades.

## ► 2.6. El potencial que emerge: cambios cognitivos en la adolescencia

A nivel cognitivo en la adolescencia emerge un potencial que transforma la manera de procesar información, la capacidad de memoria, la resolución de problemas y la posibilidad de pensar el pensamiento (Pease e Ysla 2015). Dichos cambios coinciden y están relacionados con el proceso de maduración del cerebro, particularmente con el desarrollo de la corteza prefrontal, normalmente vinculada con la posibilidad de poder evaluar las consecuencias de las propias acciones, la posibilidad de pensar estratégicamente, la inhibición de impulsos, entre otras habilidades (Steinberg, 2011).

### ■ El pensamiento abstracto adolescente

Piaget identificó la adolescencia como la etapa de las operaciones formales (Inhelder y Piaget, 1955), la cual le permite a él o la adolescente operar mentalmente sobre la representación de los objetos, sin tener que percibirlos directamente de la realidad. Esta etapa está particularmente marcada por la aparición del pensamiento abstracto, el cual no se limita a las experiencias reales y concretas sino que permite a los adolescentes operar sobre sus ideas, simular situaciones, operar de manera simbólica y proyectarse hacia el futuro pensando en posibilidades, es decir, el pensamiento es abstracto debido a la posibilidad de manipular los propios pensamientos generados que no están directamente conectados con el entorno inmediato (Dumontheil y Blakemore, 2012). El o la adolescente ahora es capaz de reconocer que sus ideas son construcciones mentales arbitrarias que son producto de su mente individual, y que están sostenidas por un conjunto de creencias personales que guían su comportamiento. Además, son capaces de enfrentarse a la resolución de tareas más complejas, pudiendo crear y pensar sobre situaciones hipotéticas, evaluando los posibles escenarios y extrayendo conclusiones lógicas a partir de ello.

Carretero (1998) resume esta etapa como una serie de características funcionales - relacionadas con las posibilidades para un nuevo funcionamiento del aparato cognitivo - y estructurales - relacionadas con el empleo de la lógica en la resolución de problemas - en el pensamiento adolescente y que surge alrededor de los 12 años (Piaget, 1964), edad que mayormente en nuestro país coincide con el inicio de la educación secundaria (Pease, Ysla y Cubas, 2013). El surgimiento de este nuevo potencial implica, por ejemplo, la posibilidad de emplear nuevas formas de operar mentalmente tales como la reversibilidad, es decir, la capacidad para anticipar mentalmente qué sucedería si se ejecutara o no una acción, y la combinatoria, construcción de un conjunto de posibilidades que incluyen todas las combinaciones posibles asociadas a una variable determinada (García y Deval, 2010).

En sí, el rasgo más destacado del pensamiento formal se encuentra en la posibilidad de pensar ya no solo en términos de realidad, sino también en términos de posibilidad, donde él o la adolescente





emplea conceptos lógicos y propone posibilidades que no se pueden observar (Piaget e Inhelder, 1958). Esta nueva manera de pensar emerge en los y las adolescentes como una potencialidad, que puede estimularse si el entorno de aprendizaje lo favorece. Es así que los entornos que se limitan a la transmisión de información en la lógica de un banco de almacenamiento difícilmente responderán a esta posibilidad de aprendizaje ni estimularán su desarrollo. Peor aún, cuando el sistema simplemente espera a que estas habilidades se “activen” en el adolescente como pre-requisitos para ciertos contenidos, o que al ser puestos en contacto con un tipo de contenido o de actividad simplemente “surjan”, lo que está haciendo es dejar de estimular el desarrollo de dicho potencial. Lo que las y los adolescentes requieren más bien, es de estimulación que les permita hacer uso de estas emergentes habilidades de pensamiento en contextos ricos de aprendizaje de modo que puedan ir aprendiendo acerca de ellas. No se trata de suponer que “lo pueden hacer” sino más bien partir desde donde les es posible operar mentalmente.

### ■ Cambios en el procesamiento de información

Los cambios en el pensamiento adolescente suponen también nuevas formas de procesar la información. Así, se han identificado una serie de logros de la mente adolescente a muchos niveles. El sistema de atención, por ejemplo, es un proceso cognitivo básico que nos permite monitorear lo que sucede a nuestro alrededor, pudiendo decidir sobre qué estímulos ignorar y a cuáles atender, en función de nuestros intereses y de las necesidades del entorno (Pease e Ysla, 2015). En la adolescencia ocurren transformaciones en la capacidad para dirigir y sostener la atención voluntariamente. Emerge la posibilidad de un mayor control consciente en la selección de información y dirección de la conducta por un tiempo relativamente prolongado. Al mismo tiempo, ocurren transformaciones en la capacidad para dividir la atención, es decir, prestar atención a más de una cosa. De esta forma, aparece una conducta más eficiente para dirigir la atención a estímulos relevantes en función de las demandas de la tarea a la cual se enfrente, pudiendo emplear estrategias más sofisticadas en tareas más complejas, como aquellas que requieren asignar recursos atencionales a más de una actividad al mismo tiempo. Así, por ejemplo, un adolescente presenta menos dificultades para dividir su atención entre anotar y escuchar un power point en el aula, mientras que los niños sólo son capaces de realizar una actividad después de la otra, es decir, primero deberán escuchar y luego anotar (Shaffer y Kipp, 2007). Es importante mencionar que los recursos atencionales no son ilimitados, es decir, que la calidad del procesamiento de la información depende tanto de la cantidad de actividades en las que se distribuyen los recursos atencionales y de la complejidad o la demanda de estas actividades. Así, un reto durante esta etapa es la asignación eficiente de los recursos atencionales.

Adicionalmente a la mejora de la administración de recursos atencionales, durante la adolescencia ocurren transformaciones en la memoria. La ciencia cognitiva moderna ha pasado de entender la memoria como un almacén en donde guardamos información a entenderla como un esfuerzo activo del individuo por construir significados (o reconstruir) al intentar recuperar la información (Barlett 1930, citado en Anderson, 2001). De esta forma, se entiende la memoria como recálculo y correspondencia (Best, 2004), es decir, que la nueva información percibida va a ser procesada a partir de estructuras previas llamadas esquemas (formas de organización de la información a partir de la cual comprendemos el mundo y nos aproximamos a la experiencia). Lo que aquí se postula es que nuestros recuerdos no son copias fieles de nuestras experiencias pasadas, y que el almacenamiento de nueva información no es un mero intento de copia, sino que constituyen una reconstrucción y un intento de generar coherencia entre la nueva información y lo que nosotros ya sabemos. Esta capacidad mejora progresivamente desde la infancia hacia la adolescencia temprana en parte debido a los cambios maduracionales en el sistema nervioso central (Pease e Ysla, 2015). Así pues, a la luz de la nueva ciencia cognitiva, resulta poco útil basar el aprendizaje en experiencias de almacenamiento y acumulación de información. Es más coherente con esta perspectiva centrar los objetivos educativos en experiencias que faciliten la atribución de sentidos y la construcción de significados personales sobre los contenidos de aprendizaje (Coll, 1999).

En el proceso de almacenamiento (codificación y organización) y recuperación (reconstrucción) de información intervienen los sistemas de memoria a corto plazo - los cuales adquieren mayor relevancia durante la adolescencia debido a las nuevas formas de operar mentalmente - encargados de mantener la información por breves momentos antes de que decaiga o de ser reemplazada por información adicional (Rice, 2000), la memoria de trabajo, encargada de operar y manipular la información, y la memoria de largo plazo en donde se almacena la información de manera relativamente prolongada (Santrock, 2007).

Si bien el incremento de la capacidad de memoria continúa a ritmo lento desde la infancia hacia la adolescencia, en tareas que ponen a prueba este sistema de memoria, los y las adolescentes suelen responder mejor que los niños y niñas, dado que estos últimos requieren ir paso a paso para resolver problemas como por ejemplo las analogías (Santrock, 2006). Durante la adolescencia, asimismo, los cambios más significativos en la memoria de largo plazo ocurren en la capacidad para trasladar información del corto al largo plazo. Es allí, por ejemplo, que los adolescentes demuestran una mejor capacidad para recordar con mayor precisión eventos socio-históricos ocurridos entre los 15 y 25 años, es decir, existe una mayor capacidad para almacenar y recuperar información (Rice, 2000).

Dado esto, también hay que considerar las experiencias previas de los adolescentes cuyos esquemas pueden influir en el almacenamiento y recuerdo de la información. Si tuviéramos en cuenta qué esquemas —experiencias- tienen las y los adolescentes respecto a un tema de trabajo determinado, la organización y categorización podrían tener mejores resultados en el proceso de aprendizaje. Incluso si la información tuviera relación consigo mismo o fuera relevante para ellos (Klein, German, Cosmides y Gabriel, 2004).

Una de las consecuencias de los cambios en el procesamiento de la información se relaciona con mejoras en la resolución de problemas. A diferencia de los niños, que siguen un esquema o una ruta propuesta por los adultos, los adolescentes son capaces de proponer alternativas que van más allá de los que le son proporcionados por los adultos (o por el docente). Así, al enfrentar un problema, son capaces de plantear diversas alternativas y establecer relaciones causales entre sus elementos, pudiendo hacer frente a una realidad problemática mediante la experimentación y el análisis lógico y la formulación de hipótesis. Los adolescentes, además, demuestran una mayor rapidez en la resolución de problemas debido a que no requieren una manipulación directa de los objetos en la realidad, sino que la solución ocurre en un plano mental (Best, 2004).

### ■ Pensar el pensamiento: cambios a nivel metacognitivo en la adolescencia

A la base de todos los cambios del pensamiento adolescente se encuentran una serie de transformaciones a nivel metacognitivo que explican en gran medida dicho potencial que emerge en la adolescencia (Pease e Ysla, 2015). Según Flavell (1992), la metacognición consiste en un conjunto de conocimientos o de procesos que toman la cognición como un objeto o que regulan un aspecto determinado del funcionamiento cognitivo. De esta forma, se trata de la capacidad para reflexionar sobre la propia cognición, la misma que permite controlar de manera consciente los procesos intelectuales.

La metacognición hace referencia a aquellas habilidades que monitorean, regulan y supervisan los procesos básicos o de primer orden (Schneider, 2008). Es decir, si la cognición tiene que ver con la manera como se procesa información, la metacognición involucra más bien nuestro conocimiento, reflexión y elaboración en torno a dicho procesamiento.

Kuhn (2000) sitúa la metacognición dentro de una perspectiva del desarrollo, aludiendo que estas habilidades no surgen o se activan en un determinado momento, sino que tienen su origen en logros previos del desarrollo, los cuales marcan el camino de lo que está por venir. Es muy temprano en el ciclo vital cuando los niños comienzan a distinguir entre pensar en un objeto y percibirlo realmente. A la edad de cuatro años, los niños son capaces de reconocer que el comportamiento de los demás es producto de



creencias y deseos que no necesariamente coinciden con los suyos. Son estos logros metacognitivos en las etapas tempranas del desarrollo humano los que sirven de base a las habilidades de orden superior que aparecerán más adelante (Kuhn, 2000).

En su modelo de desarrollo cognitivo, Kuhn (2005) distingue tres tipos de metacognición o de habilidades metacognitivas. La primera, el meta conocimiento, la cual hace referencia al conocimiento declarativo, es decir, a la comprensión de lo que uno sabe. Preguntas asociadas a este tipo de metacognición son, por ejemplo, ¿qué conozco? y ¿cómo he llegado a conocer lo que conozco? De esta manera, los individuos que desarrollan buenas habilidades de metaconocimiento son capaces de monitorear sus propias creencias para así poder ejercer control consciente de su evolución a la luz de influencias externas. En otras palabras, saben lo que piensan y pueden justificarlo. La segunda, el conocimiento meta estratégico, implica la selección de estrategias adecuadas para ajustarse a las exigencias de una tarea particular y para aproximarse a metas. Así, un individuo que ha desarrollado buenas habilidades meta estratégicas es capaz de aplicar estándares consistentes de evaluación de las estrategias utilizadas a lo largo del tiempo y de situaciones. Es por esta razón, que las formaciones basadas exclusivamente en el aprendizaje y aplicación de estrategias no tendrán éxito ya que una vez alejados los estudiantes del contexto de instrucción no tendrán elementos evaluativos que les permitan ajustar sus estrategias a situaciones y metas que estén estructuradas bajo condiciones diferentes. Finalmente, el componente epistemológico es fundamental en el desarrollo cognitivo y es de suma relevancia para habilidades como el pensamiento crítico y el razonamiento moral. Este componente alude a la relación particular que tenemos con el proceso de conocer, es decir, cómo entendemos el conocimiento y el acto de conocer. Este es desarrollado durante el ciclo vital a lo largo de diferentes aproximaciones al proceso de conocer. En un extremo, se identifica el nivel realista, en donde la realidad es accesible directamente y las afirmaciones (propias y de los otros) son una copia exacta de la realidad objetiva. En este nivel, el conocimiento es producto de una fuente externa y cierta y, por lo tanto, habilidades como el pensamiento crítico, que suponen un proceso evaluativo y autocorrectivo son innecesarias. En un siguiente nivel, el absolutista, la realidad también es directamente accesible, sin embargo, existe la posibilidad de discrepancias debido a una mala interpretación de los hechos en la realidad. Aquí, no se cuestiona la realidad externa ya que es considerada como una fuente cierta de conocimiento, sino que se cuestiona la afirmación equivocada de las personas. El pensamiento crítico se entiende entonces como un vehículo para contrastar lo que yo sé con la fuente cierta de conocimiento (lo que ocurre en la realidad), para de esta manera determinar su falsedad o veracidad. El nivel multipista, posibilidad que emerge durante la adolescencia, asume que la realidad no se puede conocer de manera directa, y que las afirmaciones de las personas son meras opiniones sólo válidas para el punto de vista particular desde donde emergieron. El conocimiento aquí es generado por mentes individuales, y es relativo e incierto, es decir, todo es relativo y válido desde el punto de vista particular desde donde se hable, y no es posible extraer conclusiones válidas. Habilidades como el pensamiento crítico son irrelevantes, debido a que no es posible realizar afirmaciones válidas (todo es relativo, todo vale). Este cambio presupone una mente que pueda pensar de manera abstracta y supone un enorme crecimiento respecto al origen del conocimiento en tanto se incorpora en el mismo acto de conocer la existencia de una mente construyendo la realidad. Hay un alejamiento de verdades absolutas detentadas por autoridades y un acercamiento a lugares diversos de enunciación. Sin embargo, esa suerte de relativismo extremo puede llevar a una renuncia al acto de conocer. Solamente una mente evaluativa podrá poner en valor tanto el que el conocimiento es generado por la mente humana como el que puede realizarse una evaluación del mismo a partir de su coordinación con la evidencia existente. Para una mente evaluativa, las afirmaciones son juicios que pueden ser evaluados mediante criterios y evidencias. El pensamiento crítico aquí es un vehículo evaluativo y autocorrectivo que promueve la realización de juicios sustentados en argumentos y evidencias (Kuhn, 2005).

Si bien este modelo por niveles es útil para la comprensión de la evolución de la relación que los individuos tienen con el conocimiento, no debe entenderse como un camino por el que toda persona transita inequívoca y paralelamente. Desde una perspectiva sociocultural de la psicología, entendemos que las funciones psicológicas, como la metacognición, están en un inicio socialmente distribuidas

para luego ser internalizadas y transformadas en un plano individual. Esto resalta sobremanera el rol del ambiente, el cual es un entorno organizado de manera particular que interactúa con la psicología individual de las personas. En este sentido, entender la enseñanza como una ayuda que se ajusta a las características particulares de los estudiantes, es adoptar una mirada que busque desarrollar el potencial que emerge en los estudiantes para construir los aprendizajes que son relevantes para la cultura particular en donde la escuela está inserta (Coll, 1999). Dado que durante la adolescencia emerge un enorme potencial cognitivo, particularmente relacionado con habilidades metacognitivas, el diseño de situaciones o experiencias educativas que permitan aprovechar este potencial, debe enfocarse no sólo en el aprendizaje de contenidos y estrategias, sino en las dimensiones metacognitivas y evaluativas del razonamiento (Pease e Ysla, 2015).

### ■ La audiencia imaginaria, la fábula personal y la omnipotencia: Algunas consecuencias del desarrollo cognitivo adolescente

Una consecuencia de los cambios a nivel cognitivo es la aparición de un nuevo o segundo egocentrismo cognitivo, muy distinto al de la niñez que deviene en una serie de fenómenos que han sido muy descriptivos de la mente adolescente. El emergente pensamiento abstracto y las nuevas capacidades de elaboración y la creciente introspección conducen a una suerte de hiperconciencia que conlleva a que las y los adolescentes parecieran estar “habitando” en sus mentes.

Un fenómeno asociado a dicho egocentrismo ha sido denominado la audiencia imaginaria. Las crecientes competencias de las y los adolescentes para identificar el punto de vista de los demás, para anticipar lo que los otros y otras piensan asociado a la posibilidad de efectuar pensamiento combinatorio y reversible los llevará a considerar lo que los y las demás piensan en todas sus posibles opciones. Construirán la idea de que su interés por sí mismos es equivalente al que los demás tienen por ellos y elaborarán en las posibles reacciones de personas en situaciones reales o imaginarias. Elkind (1976) (en Coleman y Hendry, 2003) denominará a este fenómeno la audiencia imaginaria, es decir la idea adolescente según la cual hay una suerte de inmensa audiencia que los observa, vigila, analiza y está permanentemente pendiente de ellos y ellas. Dicha audiencia será concebida por las y los adolescentes como hipercrítica, devaluante y fuente de preocupación y ante ella pueden intentar pasar desapercibidos o, por el contrario, llamar la atención para hacer notar que son únicos y diferentes (Craig y Bacuum, 2009; Santrock, 2006).

Otro fenómeno asociado al egocentrismo ha sido denominado la fábula personal. En su proceso de comprensión de sí mismos y en su elaboración sobre sus propias características, las y los adolescentes elaborarán una suerte de fábula que explica su historia personal de manera única, llenándose de fantasías y de la sensación de ser únicos e incomprendidos. Dichas elaboraciones, aun cuando poco realistas, serán de enorme importancia tanto para el desarrollo de su mente y de sus nuevas capacidades cognitivas sino además para el proceso de afirmar una identidad que implique un sentido de mismidad en el tiempo (Santrock, 2006).

Por último, otra consecuencia del egocentrismo cognitivo es la denominada omnipotencia adolescente (Papalia et. al., 2011), es decir la creencia de ser invencibles, invulnerables y capaces de sortear cualquier dificultad. Dicha omnipotencia va asociada a la idea de ser únicos e incomprendidos presentes en la fábula personal, y al creciente interés adolescente por explorar en diversos ámbitos como parte de la construcción de identidad. La omnipotencia no tiene por qué ser necesariamente negativa. Las y los adolescentes en sus intercambios con el ambiente y son otros y otras irán identificando sus reales capacidades y fortalezas, aquello en lo que no son tan buenos e irán reconociendo y apreciando su propia vulnerabilidad. Sin embargo, esta se puede tornar problemática cuando el o la adolescente se encuentra en un contexto con variados riesgos que lo pueden conducir a ponerse en peligro. a menos que los ponga en riesgo es consecuencia en gran medida de la exploración (Santrock, 2006). La cercanía y el diálogo con los y las adolescentes cobra particular importancia, en la medida en que pueden contribuir al desarrollo de capacidades que potencialmente están presentes, como la evaluación de las



consecuencias de las propias acciones, o el descentramiento, es decir, observar las situaciones desde diversas perspectivas (Shaffer y Kipp, 2007).

## ■ El razonamiento moral en la adolescencia

Otro elemento importante estrechamente relacionado con el desarrollo cognitivo es el razonamiento moral. Los psicólogos del desarrollo para estudiar la moralidad examinan la adquisición del razonamiento moral que se identifica en el niño cuando decide si una acción es buena o mala. Evidentemente los valores, pautas y normas de conducta variarán en cada contexto sociocultural, pero la capacidad de emitir juicios morales acompañará al ser humano a lo largo de su desarrollo.

Durante la adolescencia, los cambios a nivel cognitivo propician que ahora se pueda reconocer otros puntos de vista que le permiten identificar y entender más profundamente posturas distintas de la suya. Aparece así la posibilidad de entender temas morales desde varias perspectivas. Ello significa que el desarrollo cognitivo influye o moldea el razonamiento moral, en tanto se van complejizando las cogniciones relativas las reglas y convenciones a partir de las cuales la gente se relaciona con otras personas. El razonamiento moral, en este sentido, funciona como un mecanismo regulatorio de la propia conducta, ajustándola a los valores, normas y convenciones de la cultura en las que el adolescente se desarrolla (Arnett, 2015).

Como ya se mencionó, durante la adolescencia emerge un gran potencial cognitivo, el cual abre nuevas posibilidades para el procesamiento de la información, la solución de problemas, la toma de decisiones y la capacidad general para argumentar y tomar postura sobre un determinado tema. Así, por ejemplo, la creciente adquisición de habilidades metacognitivas permite manipular información a nivel mental, pensar no sólo sobre cuestiones que perciben en la realidad sino también sobre posibilidades, considerando sus consecuencias y ensayando otras alternativas de solución a problemas. El ser capaz de pensar sobre las posibilidades y el futuro le permite, potencialmente, tener un mayor control sobre lo que piensan y lo que hace (Muus, 1996). Estas habilidades particulares de los adolescentes producen un cambio en la manera en la que se relacionan con el conocimiento y con el proceso de conocer. Durante esta etapa, es posible comprender no sólo que el conocimiento es la construcción de una mente humana en particular, sino que emerge la posibilidad de evaluar las afirmaciones personales y de los otros sobre la base de criterios y evidencias (Kuhn, 2000). Así, por ejemplo, al tomar una postura sobre un tema en particular, es capaz de evaluar diferentes perspectivas o puntos de vista y comprender que estos son sustentados sobre la base de creencias que guían futuros comportamientos (Steinberg, 2017) Estas habilidades de toma de perspectiva han sido relacionadas con el juicio moral y con las conductas prosociales (Papalia et. al. 2011). Además, la creciente capacidad para argumentar utilizando el razonamiento deductivo coloca al adolescente en mejor capacidad para el desarrollo de juicios morales en situaciones de dilema, debido a que las consecuencias de los actos morales son más significativos y relevantes para sí mismos y para los demás (Hart y Carlo, 2005).

Si bien, las y los adolescentes tienen potencialmente la capacidad para razonar moralmente de manera más compleja (mediante la elaboración de juicios morales, la toma de perspectiva, la empatía y otros comportamientos prosociales), la relación particular que tengan con las reglas, normas y convenciones que regulan el comportamiento de los miembros de una sociedad depende, al igual que las capacidades cognitivas, de los estímulos que proporciona el ambiente y de los contextos socioculturales en donde el adolescente se desarrolla. Los factores normativos e históricos estructuran el contexto de las relaciones interpersonales, modificados por la socialización de los adolescentes en múltiples escenarios socioculturales (Arnett, 2015). En este sentido, la escuela juega un rol importante como un contexto fundamental en el desarrollo adolescente en relación con el desarrollo moral y ético. Durante la adolescencia es característico que su conducta esté guiada por ideales, enfatizando la importancia de tomar en consideración la disposición que tengan para poner en práctica conductas altruistas y empáticas. Este tipo de conductas pueden ser ejercitadas a partir del fortalecimiento de las relaciones

amicales y sociales. Además, dado que, a diferencia de los niños, las y los adolescentes son capaces de ejercer una mayor agencia moral, teniendo que conducir su conducta, analizando las intenciones que la subyacen y además se le exige ser capaz de asumir las consecuencias de sus actos. Por ello, fundamental que la escuela fomente espacios para impulsar el desarrollo de estas capacidades, sabiendo que emerge con mayor fuerza la posibilidad de planificar y regular su comportamiento.

Adicionalmente, y en la medida que surgen nuevas posibilidades de pensamiento que complejizan su capacidad para argumentar sobre sus propios comportamientos y el de los demás, estas capacidades pueden ser potenciadas a través del análisis de casos en donde no sólo se apliquen principios como el del cuidado del otro, la justicia y el respeto sino también la perspectiva del otro.

En relación con la toma de perspectiva, la cual tiene que ver con el contraste entre su propio sistema de creencias y el de los demás, el o la adolescente ahora es capaz de considerar diversos puntos de vista. Esto puede llevarlo a quedarse en el nivel multiplista del que hablaba Kuhn (2005), en donde el conocimiento es relativo y todas las opiniones son válidas, por lo tanto, no se pueden realizar aseveraciones y conclusiones. Es crucial fomentar en las y los adolescentes la evaluación de las diferentes posturas que adoptan, pero, al mismo tiempo, que les sea posible articular un punto de vista que se sostenga en valores propios, cuidadosamente identificados y evaluados.

Finalmente, y tomando en cuenta las capacidades metacognitivas emergentes, resulta fundamental que la escuela proporcione espacios para la reflexión personal y conjunto, que permita lograr no sólo mayores niveles de autoconocimiento respecto de sus habilidades, dificultades, conocimientos, intereses y expectativas; sino que facilite el desarrollo de la empatía, la valoración y el respeto de la voluntad de los otros y de la diversidad de opiniones. El diseño de experiencias de aprendizaje colaborativo, en este sentido, cobra una particular importancia como estrategia pedagógica no sólo para construir aprendizajes de manera conjunta, sino para desarrollar capacidades morales a partir de la interacción (Mayer y Alexander, 2011).

## ► 2.7. Desarrollo emocional

Una representación social muy común de la adolescencia es que en esta etapa las hormonas dominan la conducta y sucede una suerte de desborde emocional en toda dirección: hacia la ira, el llanto y la tristeza. Ideas como esa, muy reforzadas por los medios de comunicación, no tienen asidero alguno en evidencia empírica. Sin embargo, lo que sí aparece es una complejización muy importante de las emociones durante esta etapa. Asociado a los cambios antes descritos (a nivel sexual, físico y cognitivo) las emociones se diversifican y complejizan. Sin embargo, en ninguna etapa del ciclo vital estas están dominadas por las hormonas. Si bien los cambios en nivel hormonal influyen sobre la conducta, la conducta también se ve afectada por el mundo social, por la presencia de otros y otras significativos como padres y pares, por las normas y pautas de conducta de la cultura de la cual el o la adolescente forma parte. Ninguna de estas dimensiones es “más” relevante que la otra. El desarrollo humano, como hemos visto, opera de manera multidimensional simultáneamente, por lo tanto, depositar sobre las hormonas los cambios en las emociones contradice la propia lógica del desarrollo (Steinberg 2017; Papalia et. al, 2011)

Ahora bien, el desarrollo emocional en la adolescencia se centra en tres aspectos fundamentales. De un lado la complejización de las emociones, de otro las transformaciones en el autoconcepto y la autoestima y finalmente lo que suele considerarse como la tarea más importante de la adolescencia que es el proceso de construcción de identidad. Veamos cada uno de ellos.

### ■ Las emociones en la adolescencia

Las emociones tienen una importancia crucial a lo largo del ciclo vital ya que desempeñan una función



adaptativa asegurando la supervivencia. Son además un medio de comunicación, forman parte de las relaciones sociales, y se constituyen en motivadores de la conducta, son además una fuente de placer o dolor e incluso se las ha vinculado al desarrollo moral (Rice, 1997).

Ahora bien, es importante enfatizar que, así como no existe cognición sin emoción tampoco existe emoción sin pensamiento. La relación entre ambos es interdependiente y recíproca. De este modo, conforme en la adolescencia la mente se va volviendo crecientemente compleja, el pensamiento se centra en lo abstracto y la posibilidad de pensar el pensamiento da un enorme salto, las emociones también se vuelven más complejas, se pueden pensar y elaborar más.

La autorregulación o la regulación de las emociones es el proceso por el que aprendemos a controlar la conducta, adoptando e interiorizando una combinación de normas de comportamiento (Craig y Baucum, 2001). Este proceso se inicia con el control de impulsos. El impulso que más frecuentemente necesita control es el enojo, el cual mal manejado puede llevar a un comportamiento agresivo y oposicional (Berger, 2006). La regulación emocional tiene también que ver con procesos neurológicos y está vinculada con la corteza prefrontal, la que responde al sistema límbico, que tiene que ver con las partes del encéfalo donde se forman emociones intensas tales como la ansiedad (Berger, 2006). A lo largo del ciclo vital, el crecimiento progresivo del lóbulo frontal, vinculado al comportamiento de autorregulación, va permitiendo a la persona inhibir comportamientos (Heatherton, 2011). La autorregulación comprende entonces una serie amplia de procesos por los que se van modificando las respuestas emocionales como tipo, tiempo e intensidad para adecuarse a demandas del contexto y lograr sus objetivos (Guyer, Caouette, Lee y Ruiz, 2014). Ser experto en regular las propias emociones confirma el dominio de otros procesos como el social, cognitivo, emocional en diversos contextos como procesamiento de información, autoestima, flexibilidad social, toma de decisiones y comprensión de relaciones sociales (Cole, Michel y O'Donnell Teti, 1994; Gottman, Guralnick, Wilson, Swanson y Murray, 1997; Nelson y Guyer, 2011 en Guyer, Caouette, Lee y Ruiz, 2014). Ahora bien, la manera como dichos dominios de desarrollo operan a lo largo del ciclo vital deben ser consideradas dentro del contexto cultural, de acuerdo a las influencias que tienen la familia, la escuela y otros miembros de la comunidad.

Durante la adolescencia la regulación emocional se vuelve más flexible. Las y los adolescentes logran mayor coherencia en la comprensión de sus propios sentimientos de los sentimientos de los demás. Se vuelven, además, muy buenos leyendo emociones propias y ajenas. Hacia el inicio de la adolescencia muchos han logrado acumular conocimientos sobre las emociones. Logran entender mejor la existencia de emociones simultáneas y ambivalentes dirigidas hacia el mismo objeto (Santrock, 2006). Desarrollan un extenso vocabulario de términos de emociones y habilidades para comprender la relación entre éstas y las situaciones que las provocan (Larson y Brown, 2007). Además, van desarrollando habilidades para inferir mejor las emociones de otras personas y para transformar la manera como expresan sus emociones en respuesta a las demandas de la situación lo mismo que a concebir mejores estrategias para el autocontrol emocional (Harris, 1989; Marriage y Cummins, 2004; Nannis y Cowan, 1987; Saarni et al., 2006 en Larson y Brown, 2007). Del mismo modo se van convirtiendo gradualmente en más hábiles para adaptar sus emociones de modo que puedan influir en otras personas y ante la presencia de emociones fuertes van identificando estrategias para afrontarlas (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen y Wadsworth, 2001; Fischer et al., 1989; Saarni, 1999). La adolescencia es un salto realmente importante en términos de autorregulación emocional, pero dicho proceso se irá volviendo mejor conforme la adolescencia se despliegue. Al inicio de la misma la creciente complejidad y diversidad de emociones, lo mismo que las nacientes y aún inconsistentes capacidades para regularlas harán que tengan más dificultades para ajustar su conducta. De ello que, por momentos, las y los adolescentes se nos presenten como casi excesivamente ajustados a la situación y en otros desorganizados o erráticos.

Aprender a regular emociones en medio de gestionar todos los cambios que vive un adolescente es una tarea compleja que no se conquista espontáneamente. Las y los adolescentes aprenden a de la lectura de emociones que realizan de los adultos de su vida y de sus pares. Están, por tanto, leyendo

sistemáticamente a sus padres, madres y docentes. Mucho de la regulación emocional conquistada por las y los adolescentes va a depender de cuán competentes sean en ese sentido las y los adultos de su entorno. Así, las y los adolescentes necesitan un buen modelado de la autorregulación emocional y, al mismo tiempo, acompañamiento explícito en una serie de competencias. Por ejemplo, necesitan aprender a distinguir cuándo y cómo pueden afectarlos sus emociones. Necesitan aún ayuda para identificar cómo distinguir sus sentimientos de los ajenos, lo mismo que para identificar las emociones asociadas a sus comportamientos. El enorme interés que tienen las y los adolescentes por las emociones es un recurso muy importante con el cual se puede trabajar desde la escuela, tanto para la regulación emocional como para otro tipo de competencias.

### ■ Autoconcepto y autoestima

El proceso de autoconocimiento es el proceso de indagación por nosotras y nosotros mismos, empieza temprano en la vida y es el que facilita la conformación de un autoconcepto, es decir de la imagen que tenemos de nosotros mismos. El autoconcepto consiste en una imagen mental, descriptiva y a la vez evaluativa sobre el yo (Papalia, Wendhos y Duskin, 2005). Éste influye en cómo nos sentimos con nosotros mismos y orienta nuestras acciones (Harter, 1996). Para los dos años y medio existe ya una imagen del yo a partir del desarrollo de una autoconciencia, es decir la comprensión de ser seres funcionales que tienen una existencia propia respecto al resto del mundo. Ello sucede entre el año tres meses y los dos años cuando, para Piaget (1964) emerge la posibilidad de representar mentalmente a sí mismos y a otros.

Las y los adolescentes reciben mucha retroalimentación respecto a cómo son, a cómo se ven, a sus habilidades y competencias y respecto a cómo se desempeñen en la escuela. Dicha retroalimentación no tiene que ser verbal ni explícita. Recordemos que las y los adolescentes se vuelven mucho mejores leyendo a otras personas y a sus emociones. Durante esta etapa hay mucha mayor sensibilidad a la retroalimentación del ambiente, sobre todo a la negativa, por lo cual suelen ser más fáciles de influenciar por los demás. La retroalimentación que brindan padres y pares será crucial para la construcción del autoconcepto y traerá consecuencias muy profundas de lo que piensan sobre sí mismos (Harter, 1990 en Keating, 2004).

Durante la niñez el autoconcepto suele estar sostenido en una imagen desproporcionadamente positiva de uno mismo, en tanto los niños suelen tener imágenes más bien absolutas de cómo son. Las y los adolescentes debido a su creciente capacidad para leer y procesar la retroalimentación que reciben de su entorno, suelen construir visiones más realistas de sí mismos, menos absolutas y que incorporan aspectos positivos y negativos. Este nuevo concepto que elaboran sobre sí mismos durante esta etapa, además, tiende a ser estable y generalizable a diferentes situaciones (Keating, 2004).

La autoestima se construye sobre la base del autoconcepto. Es el nivel de valoración global de una persona. Está determinada por la combinación de percepciones de competencia que se tiene en un dominio particular, pero también de la importancia que se le da tener dicho dominio (Harter, 1993). La adolescencia temprana se ha considerado un periodo especialmente relevante para la formación de la autoestima debido que muchas de estas competencias y transformaciones emergen, sin embargo, una serie de estudios han mostrado que justamente en dicha etapa los individuos se muestran vulnerables a experimentar una disminución en la misma (Twenge y Campbell, 2001). Manifiestan, con frecuencia, no sólo una disminución sino también fuertes fluctuaciones en sus niveles de autoestima. Dichas fluctuaciones suelen disminuir conforme avanza la adolescencia y se alcanza la edad adulta (Block y Robins, 1993). En un estudio de Hirsch y Dubois (1991) muestran que la disminución y las fluctuaciones en autoestima global de la adolescencia temprana se encuentran conectadas con experiencias negativas significativas como las dificultades académicas o la pérdida de apoyo por parte de los pares. Las y los adolescentes presentarán una autoestima inestable tanto si experimentan éxitos como fracasos en las áreas que son relevantes para su autoestima, y una autoestima más bien estable y positiva cuando





experimenta acontecimientos que refuerzan su sentido de valía (Rodríguez y Caño, 2012). Ahora bien, dichos estudios no han sido realizados con poblaciones peruanas por lo que sería interesante analizar qué es lo que sucede con nuestras y nuestros adolescentes respecto a las fluctuaciones de su autoestima. Así, un aprendizaje fundamental durante la adolescencia, especialmente la temprana, es poder identificar las áreas que consideran más relevantes para poder aprender a leer cuánto puede afectar una experiencia positiva o negativa. Al mismo tiempo es crucial encontrar en la escuela un espacio que permita poner en valor diversidad de talentos y capacidades y acompañar a las y los adolescentes a ir construyendo filtros para protegerse de las opiniones devaluantes de los demás.

## ■ Construcción de identidad en la adolescencia

Existe relativo consenso respecto a que la tarea psicológica central de la adolescencia es la construcción de una identidad psicosocial, es decir, el inicio de una búsqueda de identidad que devenga en compromisos con valores, con una visión del mundo, de la política y de las relaciones. A partir de la influyente teoría de desarrollo psicosocial de Erikson (1959), se plantea que la adolescencia supone el plantearse complejas preguntas tales como ¿quién soy? y ¿en qué quiero convertirme? Para dar respuesta a dichas preguntas las y los adolescentes explorarán diversas opciones para luego comprometerse con una serie de valores, metas, creencias y con una ocupación.

Los crecientes cambios y las nuevas habilidades cognitivas generan que las y los adolescentes se interesan por saber quiénes son, cómo son y hacia dónde van (Santrock, 2006). Ello es a su vez consistente con las emergentes competencias en su memoria biográfica. Asociado a los cambios en la corteza prefrontal y al aumento de la capacidad de memoria, las y los adolescentes desarrollarán un sentido más coherente de su biografía en el tiempo, lo cual a su vez facilitará la introspección y la elaboración de una fábula personal que vimos más arriba. En la convergencia con dichos procesos, las y los adolescentes revisarán su identidad, es decir, su sentido de mismidad y coherencia de uno mismo en el tiempo (Erikson, 1959), la cual involucra una continuidad psicológica desde la infancia hasta el presente de la vida, que integrará las vivencias pasadas y las actuales. Schaffer (2000) define la identidad como un sentido de referencia para las personas cuando conviven en sociedad. Esta involucra el conocimiento de uno mismo, el autoconcepto y la autoestima y se ve a su vez influenciada por experiencias sociales. La identidad, además, es una suerte de autorretrato que se encuentra conformado por diversas dimensiones tales como la dimensiones: vocacional, política, religiosa, de género, cultural, entre otras (Santrock, 2006).

Ahora bien, la construcción de una identidad es una tarea que acompaña a todo el ciclo vital. Sin embargo, los múltiples cambios a múltiples niveles que suceden en la adolescencia ocasionan una suerte de segundo nacimiento o segunda oportunidad, es decir un momento de crisis de identidad (crisis en el sentido de límite u oportunidad, no en su connotación negativa). Dicha crisis de identidad, para Erikson es normativa a la adolescencia y se espera que las y los adolescentes puedan justamente resolverla a lo largo de toda esa etapa. La vivencia de la construcción de identidad podrá devenir así en dos posibles resultados: el logro de identidad o la confusión de identidad. De acuerdo a esta teoría, la manera de resolver exitosamente la crisis de identidad es el pasar por dos procesos complementarios: la moratoria y el compromiso. La moratoria o exploración se refiere al proceso por el que las y los adolescentes examinan activamente quiénes son, sus valores, sus metas y aquellos que sus padres han definido para ellos y ellas e inician la búsqueda de creencias personales propias (Papalia, Wendkos y Duskin, 2011). Morar implica explorar, ya sea actuando en la realidad o en el plano mental distintas ideas, valores, ocupaciones, maneras de ser como pareja, como amigo o amiga, creencias políticas y religiosas etc. La noción de exploración o moratoria es una de las ideas que más ha calado en la definición de la adolescencia. Erikson encontró una manera muy explicativa de definir aquello que padres, maestros y los y las adolescentes mismos parecían observar asociado a esta etapa. Ahora bien, la contraparte de la exploración es el compromiso, el cual implica el interés e involucramiento con aspiraciones, visiones del mundo, valores, ocupaciones etc. a partir de una exploración previa. Para construir una identidad,

siguiendo a Erikson, el compromiso es posterior a la exploración o, dicho de otra forma, es a través de la exploración continua que las y los adolescentes descubren sus identidades y se comprometen en su tránsito a la adultez. Ello no implica que luego en otras etapas del ciclo vital no haya continuas revisiones de algunos o todos los compromisos, pero nunca como en la adolescencia estos se darán de manera simultánea.

James Marcia (1964; 1967) a partir de la teoría de Erikson desarrolló investigaciones empíricas con jóvenes de su época. Empleando entrevistas semiestructuradas y evaluó tres dominios: ocupación, religión y política para luego añadir los dominios de comportamiento sexual, las relaciones interpersonales y los roles sexuales. El autor propuso así cuatro estatus identitarios asociados a la adolescencia, de acuerdo a la presencia o ausencia de exploración y compromiso: difusión, hipoteca, moratoria y logro.

	No hay compromiso	Hay compromiso
No hay exploración	Identidad difusa	Identidad hipotecada
Hay exploración	Identidad en moratoria	Identidad lograda

\*Elaboración propia a partir de las teorías de Erikson (1959) y Marcia (1964)

La identidad difusa se caracteriza por no haber iniciado una crisis de identidad, es decir, no han aparecido aún las preguntas por ellos o ellas mismos, y por ende no se encuentran explorando. No han tomado decisiones sobre su ocupación futura, no parecieran tener posturas ideológicas claras ni revisar las de sus padres ni muestran mayor interés o preocupación por esos temas (Santrock, 2006). El estatus de identidad hipotecada implica que se han desarrollado compromisos fuertes y firmes sin haber pasado por una exploración previa. Por lo general hay compromisos con los valores, metas y creencias de las familias los cuales son asumidos sin mayor cuestionamiento. Este estatus de identidad podría ser producto de un estilo de crianza autoritario (Santrock, 2006), que no permite mayor espacio a las y los adolescentes para revisar las maneras de ser que heredaron de sus padres. El estatus de moratoria implica, justamente, un proceso de exploración activo de diversas maneras de ser. La exploración puede darse en el plano mental como una reflexión o en el plano de la actuación, lo cual implica probar diversas actividades que antes no eran fuente de interés, probar desarrollar otro tipo de amistades, diversificar su consumo cultural, probar diversas ideas. Por último, el estatus de identidad lograda implica el compromiso con una serie de metas, valores, creencias, ideas, expectativas sobre la pareja y la amistad, posterior a un proceso de exploración. Este estatus suele ser más común en la adolescencia tardía, bastante después de concluida la secundaria. Uno de los resultados más consistentes en diversos estudios es que durante los años de universidad o de estudios post secundarios la identidad difusa de los y las adolescentes decrece y en contraste se incrementa la identidad lograda. Es así que la adolescencia tardía (entre los 18 y 21 años) es un período crucial para la formación de la identidad (Ver Pease, Pain, Minami, Ordinola, Gutierrez, 2012 para un estudio del tema en el Lima con adolescentes tardíos.)

En síntesis, la adolescencia es un hito en la formación de la identidad, la cual implica una integración de experiencias pasadas y de identificaciones de la infancia con una nueva imagen corporal y nuevos roles asumidos en la adolescencia. El logro de la identidad es tanto un proceso individual como social, pues se nutre tanto de las identificaciones individuales tempranas como de las colectivas (de género, cultural, religiosa, etc.) marcado por la pertenencia del individuo a grupos. La formación de identidad repercute en la elección vocacional, sexual, religiosa, filosófica, de estilo de vida, en el proyecto de futuro y en la transición a la adultez, en general. Por ello, es fundamental brindar espacios que faciliten la moratoria adolescente.



La teoría de Erikson ha tenido enorme acogida. De hecho, no hay libro de desarrollo humano desde la psicología que no la incluya como la tarea central de la adolescencia y el sentido común de la adolescencia como etapa de exploración suele incorporarse por lo general en los programas de tutoría. Sin embargo, al estudiarse en tema en realidades culturales diversas, aparecen una serie de críticas y precisiones. Así Skhirtladze, Javakhishvili, Schwartz, Beyers y Luyckx (2016) realizaron una investigación con 295 adultos universitarios de Georgia, cuyas edades oscilaban entre 17 y 29 años. Georgia tiene una economía inestable con pocas oportunidades para sus jóvenes, y culturalmente tiende además hacia el colectivismo con relaciones cercanas entre jóvenes y sus familias nucleares, con las que suelen vivir incluso después de casarse. Los autores encontraron en ese contexto que la exploración no es lo que más ajuste psicológico produce. De hecho, al contrastarlo con otras medidas de ajuste psicológico encontraron que ese no era el caso. Del mismo modo Crocetti, Rubini y Meeus (2008), realizaron un estudio donde contrastan adolescentes alemanes pertenecientes a la cultura hegemónica y a minorías étnicas respecto a sus estatus identitarios. En dicho estudio los autores concluyen que los segundos se encontraban en proceso de exploración mucho más activo que los y las adolescentes de la cultura hegemónica, debido a que al estar viviendo un proceso de aculturación debían de revisar más sistemáticamente sus identificaciones culturales y los valores de la cultura de la cual formaban ahora parte. Del mismo se ha encontrado que tanto los adolescentes de 20 años de China como los de Estados Unidos entienden que parte del ser adulto consiste en asumir responsabilidades, sin embargo, dichas responsabilidades tienen un carácter individualista en EEUU y colectivista en China (Nelson, Badger, y Wu, 2004). En ambos contextos la noción de autonomía respecto a los padres (y los procesos de negociación de la misma) tendrían un valor distinto. Así, terminan conceptualizándose de manera distinta los hitos que suponen la transición a la adultez, y, al mismo tiempo, la manera de entender la adolescencia y la vivencia de este proceso.

En el Perú son pocos los estudios que han puesto en cuestión las premisas de la teoría de Erikson. Si bien son escasos los estudios de la adolescencia en general, se suele asumir como válida la noción de la construcción de identidad como tarea central de la adolescencia y la idea de que existe la posibilidad y necesidad de explorar para las y los adolescentes, probablemente porque la mayoría de estudios sobre adolescentes en el Perú, se suelen desarrollar con muestras similares a los de la población de Erikson, es decir, urbanos y de clases medias. Sin embargo, la teoría de Erikson parte de una premisa que no necesariamente se cumple en el Perú, o que no se cumple en todo caso para la mayoría de adolescentes peruanos: el que estos sean asistidos en sus necesidades por parte de la sociedad adulta encarnada en sus padres para que ellos puedan explorar diversas opciones vocacionales, visiones de la política, del sexo, de las relaciones, del género, diversos valores para finalmente comprometerse con un conjunto de ellos. Más aún, la teoría supone a su vez, que la búsqueda de autonomía respecto a las ideas y creencias de los padres es crucial, lo cual no necesariamente sucede en sociedades más de corte colectivista como la peruana.

En esa línea, un estudio realizado con adolescentes limeños de contextos socioeconómicos y orígenes culturales diversos (Pease, 2000) identificó que las vivencias de la adolescencia difieren a partir del grado de asistencia de la sociedad adulta a los jóvenes en sus necesidades (de estudio, por ejemplo). Igualmente, desde la sociología, Portocarrero (1998) advierte que existen mandatos generacionales, es decir mandatos de padres a hijos, diferenciados para jóvenes de clases medias y de sectores populares; los primeros consistentes con la tarea de exploración de identidad y los segundos, dirigidos a convertirse en adultos lo antes posible para sacar a la familia adelante. Del mismo modo, un estudio antropológico reciente sobre jóvenes limeños de sectores emergentes sugiere que sus trayectorias educativas, laborales, sus prácticas de consumo y su relación con la política estarán pautadas por su contexto socioeconómico (Uccelli y García 2016). De esta manera, tendríamos vivencias diferenciadas del proceso de búsqueda de identidad y de transformación de la relación con los padres de acuerdo al contexto en el que se desarrollan los adolescentes. No solo la noción de exploración de identidad diferiría, sino que su propia existencia dependería de las particularidades del contexto sociocultural. Igualmente, algunos estudios realizados en diversas culturas dan cuenta de la relatividad de la vivencia de la tarea de exploración de identidad durante la adolescencia.

Entonces, ¿nos es útil la teoría de Erikson para entender las vivencias de la adolescencia en el Perú? La respuesta es problemática en ausencia de un estudio que la ponga a prueba<sup>1</sup>. Sin embargo, conviene considerar que la presencia de la noción de exploración o moratoria como una característica asociada a la adolescencia y la consideración de la adultez como una etapa de responsabilidad y compromiso viene reportándose sistemáticamente (ver por ejemplo Pease, 1999), aun cuando no necesariamente los estatus identitarios de Marcia se presenten con la misma lógica o características. Al mismo tiempo, la persistencia en el imaginario de nuestras y nuestros adolescentes, de sus padres y madres y de los y las docentes de que adolescencia implica morar y explorar en contraste con la adultez también termina afectando también los procesos de construcción de identidad, es decir, termina también indicando a los adolescentes de qué va la etapa que viven y qué es lo que debieran estar pudiendo enfrentar en dicha etapa.

## ► 2.8. Desarrollo Social: familia, pareja, amigos, participación en la comunidad

La adolescencia se considera una transición importante a nivel social. Las y los adolescentes amplían su espectro de interacciones, y al hacerlo redefinen y renegocian los vínculos existentes. Pese a la enorme importancia de este tema en el desarrollo adolescente, existen muy escasos estudios para nuestra realidad que nos expliquen lo que viven nuestros y nuestras adolescentes respecto a sus relaciones familiares y a la relación con sus pares. Presentamos, sin embargo, las preguntas claves y ejes centrales de indagación que se tendrían que tener en cuenta para poder acceder a saber más acerca de las y los adolescentes y sus familias y acerca de sus pares y relaciones de enamoramiento. Por último, discutimos la evidencia existente respecto a su relación con la comunidad.

### ■ La pendiente tarea de conocer la diversidad de relaciones de las y los adolescentes con sus familias

Las relaciones familiares, particularmente con los padres y madres, suele pasar por un proceso de ajuste y redefinición durante la adolescencia (Steinberg, 2017). Si bien dicho ajuste es uno de los aspectos más destacados al caracterizar las transformaciones sociales durante la adolescencia, dichas descripciones no están exentas de estereotipos y representaciones sociales negativas. Por lo general se construye a las y los adolescentes en una suerte de guerra con sus padres, buscando liberarse de sus “yugos” y distinguirse de ellos, de manera oposicional y conflictiva (Pease e Ysla, 2015). Dicha representación, sin embargo, dista mucho de lo que las y los adolescentes de diversas realidades culturales sistemáticamente reportan respecto a las relaciones con sus madres y padres (Steinberg, 2017). Estudios en otros contextos han mostrado que las y los adolescentes suelen valorar muchos aspectos en sus madres y padres e incluso quieren seguir su ejemplo en varios aspectos, describen sus relaciones familiares como positivas y cercanas, valoran su aprobación y suelen compartir opiniones y visiones del mundo (Offer, Ostrov, Howard y Dolan, 1989; Offer, Ostrov, Howard y Atkinson, 1988).

Es mejor conceptualizar los cambios que suceden en la familia de él o la adolescente como un cambio atravesado por un sistema donde todos los miembros se ven afectados y transformados por las vivencias que las y los otros experimentan. Visto de este modo, considerando la edad promedio de procreación, suele suceder que en muchos casos los padres y madres de adolescentes suelen estar atravesando por la mediana edad o el inicio de la adultez media (la etapa que desde la psicología del desarrollo se entiende entre los 40 y los 65 años) para el momento en que sus hijos e hijas alcanzan la adolescencia. Dicha etapa

<sup>1</sup> De hecho venimos preparando un estudio con adolescentes de Lima de distintos orígenes culturales que, desde la psicología cultural, pone a prueba la pertinencia de la teoría de Erikson para nuestro contexto y como hallazgo preliminar tenemos que si bien los estatus identitarios de Marcia no presentan necesariamente las mismas características, la lógica de exploración y compromiso de la teoría de Erikson aparece de manera muy visible en adolescentes de diversas realidades de la ciudad de Lima (Pease, et al. manuscrito no publicado)



es particularmente interesante y crítica en la adultez ya que suele generar una serie de consideraciones, transformaciones y cambios al constatar que el tiempo de vida transcurrido es similar al tiempo que aproximadamente queda por vivir. En el caso de personas con considerable satisfacción con la vida ello trae consigo una suerte de calma y tranquilidad y una nueva jerarquización de las prioridades; pero puede conllevar también a una crisis de mediana edad, es decir, a una angustia pronunciada al identificar que queda poco tiempo para aquello que se desea lograr en la vida. La mayoría de adultos medios no pasa por una crisis de mediana edad, pero si pasa por un proceso de ajuste y re examinación de la propia vida (Craig y Baucum, 2009). En ese contexto, criar a un adolescente que tiene crecientes capacidades para discutir, argumentar, poner en cuestión y notar las contradicciones en su realidad (y en sus padres) puede ser particularmente difícil. Los padres y madres pueden sentir devaluados sus esfuerzos de crianza y ello acrecentar posibles conflictos (Steinberg 1991).

Al mismo tiempo, como hemos visto en líneas más arriba, la adolescencia supone un proceso de exploración de identidad más o menos asistido por el mundo adulto. Dicha exploración implicará a su vez ir experimentando ejercitar control de la propia vida e independencia de los padres. En dicho proceso es muy probable que aparezcan diferencias entre lo que las y los adolescentes desean experimentar o llevar a cabo y dalo que sus familias esperan de ellos o consideran que deben de hacer. Esas contradicciones y desencuentros de ajuste de expectativas son una enorme oportunidad de crecimiento para las y los adolescentes, siempre que conduzcan a una elaboración de las razones y expectativas que se tiene como familia. Recordemos que, en la adolescencia, aparece un potencial para pensar de manera hipotético-deductiva, es decir, la capacidad de razonar lógicamente, comparar lo real y lo posible y argumentar (Inhelder y Piaget, 1958). Esta "nueva" manera de pensar hace que los y las adolescentes puedan mirar de manera crítica las reglas y valores de sus familias, y busquen construir sus propias visiones sobre el mundo. Aunque difíciles, las discusiones entre adolescentes y sus familias son un importante ejercicio de autonomía. Estas los y las ayudan a elaborar visiones propias y a crecer (Santrock, 2006). Finalmente, durante la adolescencia, se suele pasar menos tiempo con la familia, dado que se interactúa de manera significativa con personas fuera de ella, lo cual a su vez podría ser fuente de conflicto intrafamiliar. Sin embargo, algunos estudios han encontrado que los y las adolescentes de sociedades más colectivistas pasan bastante tiempo en sus hogares y se sienten obligados a cumplir con las expectativas de sus familias, las cuales son poco cuestionadas (Papalia et al., 2011; Rothbaum, Pott, Azuma, Miyake y Weisz, 2000; Santrock, 2006).

Ahora bien, pese a que la adolescencia sea una etapa con mayores conflictos intrafamiliares, estos suelen ser más frecuentes en la adolescencia temprana, tendiendo a disminuir considerablemente en la media y la tardía. En tanto muchos de estos conflictos suelen tener que ver con ajuste de expectativas, conforme estas se van esclareciendo y delineando y la unidad familiar se reajusta los conflictos tienden a disminuir. Al mismo tiempo muchos de estos conflictos dependerán del clima familiar y los estilos de crianza.

La indagación acerca de los vínculos de los adolescentes y sus padres y madres desde la psicología se ha centrado usualmente en el constructo de estilos parentales, definidos como un conjunto de actitudes y conductas que generan determinados climas emocionales en entorno familiar (Darling & Steinberg, 1993). Entre los principales estilos parentales se identifican el autoritario, el permisivo y el democrático (Darling & Steinberg, 1993). Cada uno de estos estilos analiza los niveles de soporte y control a nivel familiar. El estilo autoritario, se caracteriza por una crianza altamente directiva y una expectativa de obediencia sin cuestionamiento, se identifican aquí mayores niveles de control y menores niveles de soporte. Estudios longitudinales identifican repercusiones negativas del estilo autoritario en la socialización con pares, falta de autonomía personal y creatividad, menor competencia social, baja autoestima y motivación para lograr metas (Dornbusch et al., 1987; Baumrind, 1996; Torío et al., 2008). El estilo permisivo se caracteriza por bajos niveles de soporte y control, apostando por una tendencia a que hijas e hijos tomen decisiones bajo su propia voluntad. Estudios longitudinales identifican elevados niveles de ansiedad, conducta antisocial y bajo rendimiento académico (Steinberg et al., 1989; Steinberg

et al., 1991; Domínguez & Carton, 1997). Finalmente, el estilo autoritativo o democrático apuesta por un adecuado soporte u control y se caracteriza por establecer normas y exigencias explícitas, dialogadas y flexibles, discutidas en su lógica e incorporadas. Estudios longitudinales identifican efectos positivos en el desarrollo de competencias sociales, mayores niveles de autoestima y bienestar psicológico y menor conflictividad entre cuidadores e hijos (Dornbusch et al., 1987; Eisenberg y Fabes, 1990; Steinberg et al., 1991; Darling & Steinberg, 1993; Baumrind, 1996; Torío et al., 2008).

Ahora, si bien existe investigación desde la psicología acerca de los estilos parentales, e incluso del efecto longitudinal de uno u otro estilo, estos no se han llevado a cabo con poblaciones diversas y por lo tanto el indagar en torno a ellos continúa siendo una tarea pendiente para nuestro país.

Sabemos que las familias peruanas son diversas, numerosas y extendidas. Así, por ejemplo, se sabe que un 24% de la población menor de 18 años crece con un solo padre, el 73% de los hijos de las familias son concebidos fuera del matrimonio y existe una tendencia bastante fuerte en comparación a otros países de la región a mantener familias paralelas u otros compromisos, además de cambios constantes de pareja. Todo ello conlleva a que tienda a no haber una presencia constante de padres y madres en las familias y a que haya una entrada y salida de miembros significativos de la familia a lo largo de la crianza (Mapa mundial de la familia, 2013). De otro lado, algunos datos revelan que la familia es un lugar inseguro ya que el 70% de los adolescentes y niños han sido víctimas de algún tipo de violencia, identificando que el principal perpetrador de violencia está en el hogar (UNICEF, 2017). Otra característica interesante de las familias peruanas es que hay una tendencia hacia el colectivismo en la construcción de los vínculos y las relaciones familiares. Esta realidad impide generalizar muchos de los modelos teóricos utilizados por la psicología para dar explicaciones ya que estos se caracterizan por un corte más individualista. Debido a esto, existe la necesidad elaborar modelos explicativos que se ajusten a las características de la sociedad peruana.

Por otro lado, algunos estudios sugieren que las brechas intergeneracionales existentes entre padres e hijos tienden a ser cada vez más visibles, lo cual genera tensiones dentro del orden generacional como, por ejemplo, el hecho de que los padres aprecian valores como la modestia, humildad y responsabilidad, mientras que sus hijos están interesados en buscar el éxito económico y el acceso a bienes de consumo. La falta de participación o presencia de los padres en la vida de los niños, niñas y adolescentes es otro factor que genera tensiones (UNICEF, 2017). Dichas brechas intergeneracionales y la jerarquización de valores de manera diferenciada pasarán sin duda por el grado en que las y los adolescentes se encuentren en capacidad de entenderse a sí mismos como distintos de sus padres y las posibilidades de diferenciación que tengan.

## ■ El mundo de los pares y del enamoramiento en la adolescencia

Durante la adolescencia, la relación con los pares aparece de una forma particular en la interacción grupal (Kail, 2002). Así, se convierten en una fuente significativa de apoyo y seguridad, por lo tanto, se relajan los lazos con los padres, lo que facilita la ruta hacia las relaciones de pareja. Es decir, se reparte la inversión emocional en varias figuras significativas cercanas de apego (Oliva, 2011). Dicha transformación origina una serie de cambios respecto al nivel de autonomía del adolescente de sus padres, lo cual puede originar conflictos entre adolescentes y sus padres, sobre todo en los primeros años de la adolescencia; aun cuando los adolescentes continúan reportando el necesitar mucho de sus padres (Steinberg, 1991).

En efecto, el contacto y la relación con los pares es crecientemente significativa para las y los adolescentes y además, ejerce una fuerte influencia sobre ellos. En los padres emerge la constante preocupación de que sus hijos e hijas se vean influenciados negativamente por sus amigos. Sin embargo, es importante resaltar que esta influencia no sólo puede ser negativa, sino también positiva. El grupo de pares puede guiar a los adolescentes hacia conductas de riesgo como el consumo de drogas y de alcohol,



pero también pueden ejercer una influencia positiva, influyendo en ellos hacia conductas prosociales. (Santrock, 2006). En otras palabras, si bien las y los adolescentes son influenciados ante el grupo de pares hacia conductas negativas, ello no sucede en la mayoría de casos ni tampoco es inevitable.

De manera similar que, en el caso de las familias peruanas, caracterizar las dinámicas de pares en la adolescencia continúa siendo una tarea pendiente. Si bien existen estudios sobre relaciones intergrupales en la escuela, estos suelen centrarse en las dinámicas de exclusión y discriminación étnica y de género (por ejemplo, Callirgos, 1995) o en problemas en las relaciones como el bullying, donde un 39% de adolescentes en el Perú son víctimas de acoso en las escuelas (Save the Children, 2017). La mayor parte de las evidencias que tenemos respecto al rol de los pares en el desarrollo adolescente provienen así de contextos muy distintos al nuestro.

Estudios de otros contextos, urbanos y occidentales con adolescentes de clases medias, nos indican que el grupo de pares durante la adolescencia es una importante fuente de apoyo y comprensión. Las conversaciones de contenido íntimo con amigos y amigas se incrementan drásticamente (Santrock, 2006). En el grupo de pares, los y las adolescentes encuentran afecto, comprensión y una guía para ir construyendo su identidad. Con los amigos y amigas, se observan y prueban distintas ideas, conductas y maneras de ser, además, ser parte de un grupo permite al adolescente desarrollar un sentido de pertenencia y una identidad grupal, lo cual contribuye con su bienestar (Papalia et al., 2011). Se ha identificado además que si bien con la familia conversan sobre educación, finanzas y planes a futuro también lo suelen hacer con sus pares (Sebald, 1989). Si bien podemos inferir que algunas de estas características podrían presentarse en contextos como el nuestro, ello no sucede con todos los y las adolescentes, pues las demandas de sus contextos también influirán en los lazos que construyen, en su manejo del tiempo y en el tipo de preocupaciones que comparten con sus pares.

Finalmente, en la adolescencia aparece un creciente interés por las relaciones de pareja como parte del proceso del desarrollo sexual, de la gestión de la conducta sexual y de la exploración identitaria. Durante la adolescencia temprana la búsqueda de pareja se enmarca principalmente en el proceso de exploración identitaria. Esta tenderá a cumplir un rol vinculado a diversión y a exploración de uno mismo en tanto pareja. Conforme se llega a la adolescencia media la pareja irá formando parte del proceso de aprendizaje de nuevas formas de intimidad. Las parejas serán elegidas por criterios menos superficiales que en la adolescencia temprana tales como características de personalidad, intereses y afinidad (Papalia et al., 2011; Santrock, 2006). Experimentar relaciones de pareja es fundamental para las y los adolescentes ya que este será un aprendizaje crítico respecto a cómo negociar, lidiar con conflictos y construir con un otro, pero también respecto a sí mismo, a su capacidad de amar y de dejarse amar lo cual será crucial en la adultez.

## ■ Las y los adolescentes y sus comunidades

Al mismo tiempo que las y los adolescentes desarrollan nuevas formas de relacionarse con sus vínculos inmediatos como con su familia y sus pares; aparece también nuevas elaboraciones y concepciones respecto a su lugar en la comunidad y su capacidad para actuar en ella. Se ha planteado que la adolescencia supone una mayor elaboración, interés y compromiso con causas que trascienden al propio sujeto y a su entorno más inmediato, todo ello asociado a las emergentes habilidades de pensamiento abstracto y a la posibilidad de asumir las perspectivas de otros, hecho particularmente importante para el ejercicio de una participación y convivencia democrática. Todo ello conduce a que el trabajo en la educación ciudadana sea particularmente importante en esta etapa.

La participación ciudadana en la adolescencia constituye tanto una meta educativa como una meta social. Es social en la medida en que las y los adolescentes se incorporan de manera creciente en la vida ciudadana y en la medida en que sus habilidades, conocimientos y actitudes pueden contribuir a la transformación de la sociedad (McEvoy - Levy, 2006). Es educativa en tanto el desarrollo de competencias ciudadanas es considerado como uno de los elementos transversales del perfil de egreso de la educación básica regular y una de sus competencias. Dado que las instituciones de educación

secundaria constituyen contextos en donde las y los estudiantes viven buena parte de su adolescencia y que, además, la formación de ciudadanos es un objetivo importante particularmente en este nivel educativo, pensamos que la escuela puede cumplir un rol fundamental como contexto que favorezca el desarrollo del potencial adolescente. Adicionalmente, debido a que la investigación ha demostrado que el cerebro adolescente es extremadamente sensible a la estimulación del entorno (Pease, Cubas e Ysla, 2012), una adecuada instrucción que suponga el diseño de experiencias educativas que permita a los adolescentes no sólo mejorar sus aprendizajes sino ejercer su ciudadanía, son lineamientos que, pensamos, deberían orientar la práctica educativa.

En el Perú existe poca investigación sobre participación ciudadana en educación secundaria. Sin embargo, sabemos por algunos estudios realizados (UMC, 2004; ICCS, 2016; IEP, 2015) que son limitadas las oportunidades que estos espacios brindan a los adolescentes para ejercer su ciudadanía. Si bien se ha encontrado que los estudiantes tienen oportunidades para elegir a sus representantes participando en elecciones estudiantiles, estas no se relacionan con actividades que supongan el ejercicio del diálogo, que supongan un mayor grado de autonomía y de toma de decisiones, o que ofrezcan oportunidades para el análisis crítico de las cuestiones de la vida pública. Por otro lado, las y los adolescentes perciben al Perú como una sociedad violenta, desigual, prejuiciosa, deshonesto; en donde son los sectores más favorecidos, en términos económicos y educativos, son quienes toman las decisiones; en donde se validan soluciones que ocurren por fuera de la ley, y en donde la religión ocupa espacios que deberían ser ocupados por otras organizaciones políticas (IEP, 2015).

Es manifiesta la necesidad de impulsar, por una parte, espacios de discusión que permita a las y los adolescentes confrontar sus saberes declarativos sobre los principios democráticos a partir de prácticas cotidianas tanto en la escuela como en la comunidad. Asimismo, la escuela como espacio de formación ciudadana, debe poder desarrollar capacidades para el análisis crítico sobre las problemáticas que afectan al sistema democrático. Por otra parte, los estudios mencionados revelan no sólo la necesidad de seguir pensando el rol de la escuela en la formación de ciudadanos y ciudadanas, sino de asumir esta tarea como una tarea de la sociedad en su conjunto. En este sentido, es fundamental repensar el rol de la educación en interacción con otros espacios de socialización en donde las y los adolescentes participan y construyen aprendizajes.





# Tercera Parte

## Orientaciones sobre el sentido y finalidad de una educación centrada en las y los adolescentes

El sentido de una política basada en los sujetos es poder sostener los fines, lineamientos y decisiones en las características y necesidades de las y los sujetos a los que la política sirve. Ello en educación es particularmente necesario, pero a la vez es particularmente problemático. Es necesario en tanto existe mucha evidencia acumulada que señala que los sistemas educativos no necesariamente se han venido ajustando a la manera como los seres humanos son y aprenden (Bransford et al 2000). La educación ha venido trabajando de espaldas e incluso en contra de las capacidades cognitivas de los niños, niñas y adolescentes. En esa línea los enfoques transmisionistas y docente-centrados que primaron hasta hace unas décadas en nuestro país, concebían al aprendiz como un sujeto pasivo, que aprendía de manera mecanicista y puramente asociativa, y cuya mente debía ser llenada de información. (Ver el estudio de Pease, M.E., 2018 para una discusión sobre la transición del paradigma transmisionista al socioconstructivista en el Perú y en la formación docente).

Enfoques de ese tipo generaron una persistente desconexión de los sujetos respecto a los fines y funciones de la educación. En el caso de las y los adolescentes, tanto estudios internacionales (Cullingford 2005) como en nuestro país (Guerrero et al. 2016) mostraron que no lograban identificar para qué sirve la escuela, cuál es su propósito en sus vidas, qué valor tiene para ellos, y la entendían como un tiempo de preparación “para después”. Pese a ello operaba con mucha persistencia en sus creencias la idea de que “el que estudia, triunfa”, y por ello entienden la escuela como una etapa que les serviría para lo que vendrá luego, principalmente para poder ir a la universidad que es el sueño que la mayoría tiene. Por ello mismo, concebían que la educación no tiene que estar conectada con nada relevante de su vida presente. Esa idea es problemática por al menos dos motivos. De un lado se deja de lado el valor formativo de la secundaria para el presente de las y los adolescentes y de otro pone todo el valor de la misma en un supuesto futuro posible, en que las y los adolescentes asistirán a la universidad lo cual, como sabemos además no sucede en la gran mayoría de adolescentes en nuestro país (ver los estudios de Herrera et al., 2002). Ante este panorama, es necesario pues que la escuela secundaria repense sus fines y rutas de modo que atienda las necesidades actuales de las y los adolescentes, que recoja sus maneras de aprender y construya a partir de ellas. Ahora bien, decíamos que una política basada en los sujetos es, en el caso de la educación, también problemática. Ello se debe al rol prescriptivo que tiene la educación. Educar como sociedad implica establecer qué tipo de país queremos, qué tipo de futuro es

aquél en el que queremos invertir, hacia dónde vamos y quiénes queremos ser y, en ese marco, acompañar a nuestros niños, niñas y adolescentes para que puedan crecer en esa dirección, desarrollando las capacidades y potencialidades que tienen para construir ese futuro, que será también el nuestro. Estas dos necesidades parecen contradictorias: educar a las y los adolescentes desde ellos mismos y para su presente pero también educarlos y educarlas para el futuro que sueñan y que como sociedad aspiramos a construir. Sin embargo, no lo son, o más bien no deberían serlo en tanto nuestra visión del futuro como sociedad debería recoger a integrar los sueños, metas, expectativas y capacidades de las y los adolescentes. Debería construirse a partir de ellos, refundarse, dejarse afectar por cómo son y cómo quieren ser.

Esperamos que el presente documento contribuya en ese sentido. Para ello, como colofón del mismo, planteamos una breve síntesis sobre cómo aprenden las y los adolescentes, y algunas reflexiones sobre cómo debiera ser una escuela secundaria que los sirva. Antes de ello sin embargo nos referiremos a las demandas de la sociedad de la información sobre el aprendizaje, sobre las y los adolescentes y sobre la escuela.

### ► 3.1. Aprender en la sociedad de la información: Aprendizaje adolescente y nuevas tecnologías

Es indudable que el entorno donde aprenden las y los adolescentes es muy distinto a aquel en el que aprendieron sus madres, padres y docentes. No solamente por las transformaciones sociales y culturales que afectan a cualquier generación, sino porque uno de los cambios fundamentales tiene que ver justamente con el acceso a la información, con la noción del conocimiento mismo y del acto de conocer, todo lo cual se han enmarcado en el concepto de sociedad de la información, es decir, una sociedad en la que el conocimiento se sitúa en el centro de la producción de la riqueza de modo tal que el saber compartido es el núcleo central del desarrollo humano (Ruiz, Martínez y Valladares, 2010). La abundancia de información y el fácil acceso a la misma ha ocasionado que otras competencias como el aprender a aprender se constituyan como nucleares en las metas educativas (UNESCO, 2005). Al mismo tiempo, la masificación de la información por las nuevas tecnologías viene transformando la manera de procesar, compartir, general y entender la información misma. Castells (1997) por ejemplo, elabora en torno a la noción de una virtualidad real, donde las experiencias en los espacios virtuales (redes sociales, por ejemplo) adquieren un carácter de realidad con la misma legitimidad que la interacción cara a cara. Dicha desmaterialización de la experiencia que el estar en un lugar deje ser puramente material (se puede estar en clase y en Facebook y en twitter) y pueda volverse simultáneo. Al mismo tiempo, se transforma la relación con el propio cuerpo material como prerrequisito de la interacción social (se construye una identidad en Facebook, se tiene un avatar en determinado juego etc.) (ver Villanueva, 2010 para una discusión del rol de la tecnología en la vida cotidiana).

En este sentido, es innegable que las tecnologías digitales han y siguen modificando las distintas esferas de actividad humana, y los procesos de aprendizaje no han supuesto ninguna excepción (Collins y Halverson, 2010). Se han producido cambios radicales en el rol que esta juega en la vida de las y los adolescentes en relación con el contenido (qué aprenden), el lugar (dónde lo aprenden), el momento (cuándo lo aprenden), las fuentes (de quién y con quién aprenden) y el motivo (para qué lo aprenden). Este escenario ha sido etiquetado por algunos autores como una nueva ecología del aprendizaje (Barron, 2006; Coll, 2013). Entre sus rasgos más característicos figuran la confirmación de que el aprendizaje se produce, y cada vez más, a lo largo y ancho de la vida, debido a que la incorporación de las Tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) ha planteado necesidades a los aprendices que van más allá de las instituciones educativas formales y de los periodos iniciales de formación (Coll, 2013). De la mano con estos nuevos dispositivos tecnológicos, han aparecido una multiplicidad de contextos de actividad que ofrecen diversas oportunidades y recursos para aprender (Arneht y Silseth, 2013). Este es el caso, por ejemplo, de las redes sociales como Facebook y Twitter, las comunidades virtuales de interés, los juegos en línea, las plataformas educativas abiertas en donde los estudiantes tienen a su disposición un abanico de posibilidades de formación y a las que pueden acceder en función de sus intereses. En segundo lugar, el aprendizaje de las personas estará cada vez más modelado por las tecnologías digitales móviles y ubicuas, conocidas como las WMUTE – Wireless, mobile and ubicuous



technologies -. Estas ofrecen a los usuarios la posibilidad de separar el aprendizaje del entorno físico en donde sucede, ofreciendo la oportunidad de movilizar diversos recursos de aprendizaje (como bases de datos, redes de contactos y todo tipo de información digital a la que podemos acceder gracias a las TIC) a través de los distintos contextos por los que una persona transite, y a condición de tener conexión a Internet, no sólo es posible aprender en cualquier lugar, sino también en cualquier momento. Otra característica y posibilidad que ofrecen estas tecnologías es la integración de múltiples lenguajes y sistemas de formatos que permiten diversas formas de presentar, representar, comunicar y construir el conocimiento gracias a la digitalización de la información. Como consecuencia, las experiencias de aprendizaje y los aprendizajes estarán, cada vez más, configurados por el uso de una multiplicidad de lenguajes y formatos como vehículo de la información y el conocimiento (Coll, 2013).

Estas características que han estado presentes con mayor frecuencia en los contextos de educación no formal, plantean una serie de retos y desafíos a los contextos formales a los que deben atender con el objetivo de contribuir al desarrollo de aprendices capaces de responder a las necesidades de la sociedad de la información. El más relevante para este trabajo tiene que ver con la necesidad de desarrollar en los estudiantes competencias genéricas y transversales (Coll, 2013; Collins y Halverson, 2010). Dado que los aprendizajes se realizan cada vez más a lo largo y ancho de la vida, el aprendiz requiere de una serie de destrezas y competencias que le permitan satisfacer esta necesidad, es decir, seguir aprendiendo en una diversidad de situaciones, circunstancias y momentos de su vida, en otras palabras, que sea un aprendiz competente y permanente. Para Cabero y Barroso (2015) estas competencias están relacionadas con la autonomía, es decir, que el aprendiz sea capaz de guiar y de tomar las propias riendas de su proceso de aprendizaje, identificando en cada contexto y en cada momento las necesidades de aprendizaje que surgen a medida que participa en distintas actividades. Si bien las competencias y destrezas relacionadas pueden ser muchas, es sobre su base que el estudiante puede reconocerse como aprendiz o puede construir una identidad de aprendiz (Coll y Falsafi, 2010). Las competencias en relación con el trabajo colaborativo han adquirido importancia también en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. Dado que han aparecido múltiples e inéditos contextos de actividad gracias a las TIC, el aprendiz tiene la posibilidad de participar en diversas comunidades de interés y de aprendizaje de manera simultánea, en donde puede informarse, compartir información y, fundamentalmente, crear información de manera conjunta con otras personas que tengan intereses afines. Una tercera arista tiene que ver con las habilidades y destrezas relacionadas con la competencia digital, la cual hace referencia no sólo al manejo y dominio de los instrumentos tecnológicos sino también al uso estratégico de ellos para el aprendizaje (Cabero y Barroso, 2013).

Otra tendencia y reto para la educación formal, es la puesta en relieve de las trayectorias personales de aprendizaje (Arneth y Silseth, 2013). Son personales en la medida que cada individuo construye su propia trayectoria como resultado de los contextos de actividad en los que participa y de la naturaleza de las actividades que en ellos desempeña. Si bien los seres humanos siempre hemos cruzado fronteras y participado en distintos contextos (Akkerman y Van Eijck, 2013), las TIC han multiplicado la capacidad de los aprendices para participar en varios contextos de actividad de manera simultánea y para movilizar los recursos obtenidos entre ellos. Dado que las oportunidades y los recursos para aprender ya no son patrimonio exclusivo del contexto educativo formal, el enfoque se está desplazando de las experiencias de aprendizaje que los estudiantes tienen en este contexto, a las experiencias y trayectorias de aprendizaje que los estudiantes han construido como resultado de su participación en diversos contextos (Elstard, Gilje y Arneth, 2012; Coll, 2013). Finalmente, y estrechamente relacionado con lo anterior, está la mayor y creciente tendencia a la personalización del aprendizaje. Esta idea se aproxima al ajuste de la enseñanza a las necesidades e intereses individuales de los estudiantes. La tendencia a la personalización es ya una realidad para los aprendices en contextos no formales, en la medida en que cada persona construye su propia trayectoria de manera individual e idiosincrática. La personalización va más allá de la atención a los intereses, está centrada en los procesos de atribución de sentido, es decir, busca que el aprendiz pueda percibir los aprendizajes como propios, y que les permita proyectarse hacia el futuro en el marco de un proyecto personal. Se busca que el estudiante pueda atribuir sentido al aprendizaje formal (Coll, 2013).

En este contexto en el que la tecnología ha tomado un rol protagónico en la vida y de constante creación de

nuevo conocimiento, es necesario considerar nuevamente el espacio que la educación formal está ocupando en la vida de las y los adolescentes. Hoy en día la escuela ya no tiene la exclusividad en relación con los saberes culturales a aprender. Los jóvenes hoy pueden acceder a una serie de espacios virtuales en donde pueden aprender el contenido que más se ajuste a sus intereses personales en el lugar que deseen y en el momento que deseen. Además, pueden involucrarse en actividades que involucren grupos de personas con los que compartan intereses formando comunidades de aprendizajes (Arneth y Silseth, 2013; Col, 2013). En este sentido, la escuela se ha convertido en un nodo más dentro de una red de contextos de aprendizaje. Como parte de una red, debe poder establecer puentes o continuidades que permitan la conexión con otros contextos por los que transita el aprendiz, ya sea el trabajo, el hogar, u otras comunidades de aprendizaje tanto físicas o virtuales.

### ► 3.2. ¿Cómo aprenden las y los adolescentes? Repensando el rol de la educación formal en la formación de adolescentes

Estereotipando un poco, la imagen que se suele tener sobre el aprendizaje adolescente es que estos de pronto, súbitamente, adquieren —a raíz de los cambios de la pubertad— la capacidad de pensar abstractamente, de razonar, de argumentar y de ser críticos. Se suele pensar que esto es un logro dado, una materia prima con la que se debe de contar. Se piensa además que ello no depende del contexto, que sucede por una suerte de logro evolutivo más allá de las diferencias culturales y de los entornos de aprendizaje y preocupa enormemente no encontrar estas características en los adolescentes. Se piensa que hay algo que no está funcionando bien con ellas y ellos, con las nuevas generaciones. Se llega pues a construir la imagen del aprendizaje adolescente desde el “déficit” es decir, desde lo que debería, pero no termina pudiendo hacer. Se conceptualiza a las y los adolescentes entonces como quienes teniendo la capacidad no han logrado cubrir dicho potencial, asumiendo que el potencial es independiente de lo que el ambiente de aprendizaje proporciona y se construye la idea de que estos logros suceden de una vez y para todos de la misma manera donde la escuela como tal no tiene un rol directo en activar dichos potenciales.

Como hemos demostrado a lo largo de estas páginas, estos supuestos son equivocados, distorsionados y dañinos, no solo porque construyen a el o la adolescente como alguien “que carece de” sino además porque atribuyen poca importancia a lo que la escuela puede lograr, que es en realidad muchísimo.

Lo cierto es que la adolescencia no es una realidad biológica ni independiente de la cultura. El inicio de la misma se encuentra marcado por los cambios de la pubertad, pero tanto la construcción de lo que es y significa ser adolescente está determinado culturalmente y variará en su extensión dependiendo de la cultura de la cual el adolescente forme parte (Ver Pease, Ysla y Cubas, 2012 para un desarrollo de estos temas).

El aprendizaje adolescente dista mucho de este estereotipo. Es cierto que la adolescencia supone un cambio sumamente complejo en los procesos de pensamiento y procesamiento de información, pero estos emergen en realidad como un potencial, no como un logro dado ni rutinario. Ello sucede incluso a nivel cerebral donde, como hemos visto, los estudios del cerebro nos vienen demostrando consistentemente la naturaleza eminentemente flexible del cerebro a partir de los procesos de aprendizaje (Bates y Elman, 2002).

Pese a que muchos docentes dirían que no conocen adolescentes que piensen automáticamente de esa manera como el estereotipo indica, dicha imagen sobre el aprendizaje adolescente tiende a perpetuarse porque calza perfectamente con otros mitos sobre la etapa adolescente, como por ejemplo, a la imagen de un adolescente en conflicto —o guerra nuclear— con los padres (y maestros), que discute permanentemente sus normas y disposiciones, que reta su autoridad, que se preocupa por sus amigos y solo confía en sus opiniones, con la idea de —casi— generalidad de conductas de riesgo en la adolescencia tales como alcohol, drogas, goce con el riesgo, etc.

El estudio de la adolescencia en general y de la cognición y aprendizaje adolescente en particular, se encuentra en un momento sumamente productivo. La interacción entre los estudios de la mente, el enfoque socio



cultural que otorga un lugar central a la cultura en el desarrollo humano, y la incorporación de evidencias de la neurociencia a partir de nuevas técnicas desarrolladas para el estudio del cerebro, ha proporcionado una imagen mucho más compleja y rica de los adolescentes y sus aprendizajes (Ver Pease, 2010). Dichas evidencias nos devuelven la imagen de un aprendizaje adolescente apartado de la idea del “déficit” y centrado en esa potencialidad que emerge en esta etapa del ciclo vital. Los aportes de la neurociencia incluso validarían los planteamientos de Piaget respecto al establecimiento de estructuras (esquemas y representaciones) producto del aprendizaje.

Sabemos por ejemplo que las y los adolescentes desarrollan un enorme potencial cognitivo en esta etapa. Que sus cerebros pasan por una serie de valiosas transformaciones que conllevan a que estén en condiciones de atender a más información de manera más sostenida, de almacenarla y recuperarla más eficientemente de la memoria, de organizarla mejor en la memoria de largo plazo, de procesarla con mayor profundidad, de resolver problemas de manera más eficiente, de aprender a pensar lógicamente, de argumentar tomando en cuenta el lugar de enunciación del sujeto y considerando que puede tener un punto de vista distinto del suyo, que logran entender que el conocimiento es producto de la mente humana y que puede ser objeto de crítica y cuestionamiento. Sabemos que todas estas capacidades transforman la mente y la vuelven mucho más rica y compleja. Sabemos además que a la base de todo ello se encuentra la posibilidad de hacer del pensamiento un objeto de pensamiento, de reflexionar sobre qué saben, cómo así lo saben y sobre qué significa saber y aprender y que ello permite un grado de control de la mente nunca antes experimentado en el ciclo vital. Pero sabemos que todo ello es un potencial que puede o no desarrollarse a partir de la estimulación que las y los adolescentes reciban en sus diversos contextos de aprendizaje. Nada de ello será consecuencia del mero crecimiento ni del paso del tiempo. Nada de ello “aparecerá” súbita y naturalmente. Esas mentes podrán crecer y explorar todo su potencial o podrán no hacerlo, dependiendo de lo que les ofrezcamos.

Al mismo tiempo, como hemos ido discutiendo sabemos que la adolescencia implica el tener que aprender a gestionar una serie de transformaciones muy significativas en distintos dominios del ser humano. A la par que aparece un potencial para pensar de manera más rica y compleja, se requiere gestionar una serie de profundos cambios a nivel físico que incluyen el desarrollo de una identidad sexual y de género, aprender a gestionar la conducta sexual y elaborar en torno a la autoimagen y a la orientación sexual. Todo ello además en un contexto de alarmante violencia de género principalmente en el hogar y de estereotipos tóxicos en torno a las mujeres y personas LGBTQI+. Todos estos cambios van acompañados de una complejización a nivel emocional, de posibilidades de entender mejor y más precisamente sus emociones, de experimentarlas más intensamente y de la posibilidad de poder autorregularlas más eficientemente. Asimismo, en la adolescencia ocurren una serie de transformaciones en la definición de uno mismo y de la autoestima. Las y los adolescentes necesitan reconfigurar su autoconcepto y aprender a defenderse de los mensajes devaluantes de otros y otras, necesitan aprender a protegerse y a reconocer sus capacidades y potencialidades propias. Ello supone también el maravilloso reto de explorar quiénes son y en quién quieren convertirse, de ir construyendo una identidad que integre un sentido coherente de sí mismos y sí mismas. En ese proceso, los pares cobran una singular importancia para ayudarlos y ayudarlas a definirse, entenderse y construir quiénes son. El fenómeno del grupo de amigos y amigas se vuelve un espacio identitario y de aprendizaje socioemocional de singular importancia lo mismo que las relaciones de enamoramiento. Los padres y adultos continúan siendo una enorme fuente de soporte emocional durante la adolescencia, pero las familias pasan por una serie de transformaciones a partir de las nuevas vivencias de la adolescencia. Ello puede ser una suerte de segundo nacimiento que construya mejores vínculos en las familias, sin embargo, los contextos de crianza autoritarios, con elevadas exigencias y disciplina poco dialogada, o las crianzas negligentes que dejan a las y los adolescentes experimentando sensaciones de abandono o exponiéndolos a riesgos (como el consumo parental y de alcohol y drogas o la violencia física y sexual), genera que la reelaboración de los vínculos con los padres y madres pueda ser muy compleja en la adolescencia.

La escuela secundaria es así nuestra gran oportunidad para hacer una diferencia en la vida de las y los adolescentes. Para trabajar con ellos y ellas en la gestión de todos los cambios que enfrentan, para acogerlos empática y justamente, para acompañarlos a elaborar en torno a su sexualidad y género, a la manera de

construir identidades y autoestimas sólidas y saludables, a explorar todo su potencial, a descartar vínculos tóxicos y construir relaciones saludables, a protegerse de opiniones devaluantes. Cuando hablamos de un contexto de aprendizaje que acoja a las y los adolescentes, debemos pasar a pensarlo, pues, de manera integral. Ponerlos al centro de la política educativa involucra poner al centro también su derecho a una educación que los entienda en tanto seres en todas las dimensiones de sus vidas.

Ahora bien, todo esto nos lleva a replantearnos qué escuela secundaria necesitamos construir para atender este potencial de la adolescencia. En ese sentido tenemos un gran aliado en la investigación educativa que viene estableciendo las estrategias, técnicas, abordajes que resultan más pertinentes para las y los adolescentes. Tenemos así evidencias empíricas, por ejemplo, de que las y los adolescentes aprenden el mismo contenido tres veces mejor, logrando los niveles de análisis, integración, aplicación y transferencia más altos con métodos que involucran problemas (Pease, 2008); de que se logran niveles de transferencia mayores aprendiendo con métodos que involucran casos que oyendo exposiciones (Bransford et al. 2000). Se sabe además que el trabajo con casos, prepara mejor a los alumnos para poder aprender de un texto o de una exposición, aun si los casos son trabajados individualmente (Schwartz y Bransford 1998) y que se logra un mayor manejo de información además del desarrollo de habilidades sociales y de liderazgo y un mayor fortalecimiento de su autoestima con métodos colaborativos (ver Johnson, Johnson y Smith 2007). Esto difícilmente se consigue en un entorno que no pone en el centro el ejercicio de educación democrática, es decir, la práctica de la ciudadanía democrática e intercultural en las propias actividades e interacciones cotidianas en la escuela. Los modelos autoritarios de enseñanza en los que el docente detenta la palabra difícilmente promoverán el desarrollo del pensamiento y las habilidades de argumentación (Apple y Beane, 1995). Este clima que está a la base de las interacciones no es poca cosa. Las y los adolescentes necesitan poner en práctica sus formas de pensamiento, tener espacio para equivocarse, para discrepar y valorar el punto de vista de los demás, pero también requieren entender las normas que existen en su escuela, saberse capaces de transformar la realidad actuando en ella de modo que se sientan capaces de transformar la realidad social de la cual esa escuela forma parte.

Existe además evidencia acumulada de que nada de esto es posible sin una concepción del aprendizaje alejada del transmisionismo docente centrado y que ponga en valor las capacidades de la mente humana para construir conocimientos mediante la integración, diferenciación y consolidación de las acciones, hechos, conceptos y relaciones sobre el mundo físico y social de acuerdo a estrategias culturalmente definidas (Fischer e Immordino-Yang 2002) de modo que progresen las estructuras cognitivas y los procesos de equilibración (Inhelder y Piaget 1958). Dicho tránsito del transmisionismo al socio-constructivismo se encuentra enunciado como una meta en el DCN (2016) y en el marco del buen desempeño docente (2016) y estamos dando pasos hacia ello en la formación docente (Ver Pease M.E. 2018 para un estudio sobre ello). Estamos, en ese sentido yendo por buen camino.

Finalmente recordemos que este rico potencial que emerge a todo nivel en la adolescencia puede también apagarse. No tenemos garantías respecto al desarrollo adolescente. Aprender a usar la propia mente, aprender a gestionar la sexualidad, aprender a ser emocionalmente, y socialmente, aprender ser ellos y ellas mismos, a gestionar un proyecto de vida, a ser ciudadanos y tantos otros retos que gestionan las y los adolescentes no son -ni por asomo- logros automáticos ni rutinarios. Requieren de una sociedad preocupada por ellas y ellos, requieren de una escuela secundaria que las y los acompañe a hacer, a construir y a ser. Mientras eso suceda, mientras ellos y ellas estén en el centro, el camino será más claro y sin duda más justo.



## Referencias bibliográficas

- Abric, J. (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. *Prácticas Sociales y Representaciones*. México D. F.: Ediciones Coyoacán.
- Abric, J. y Moliner, P. (2015). Central core theory. *The Cambridge Handbook of Social Representations*, 83-95. United Kingdom: Cambridge University Press
- Akkerman, S. F., & Van Eijck, M. (2013). Re-theorising the student dialogically across and between boundaries of multiple communities. *British Educational Research Journal*, 39(1), 60-72.
- Alcázar, L. (2008). Asistencia y deserción en escuelas secundarias rurales del Perú. MISC.
- American Psychological Association. (2006). *Answers to your questions about individuals with intersex conditions*. Washington DC: American Psychological Association.
- American Psychological Association. (2008). *Answers to your questions: For a better understanding of sexual orientation and homosexuality*. Washington, DC: Author. [Retrieved from [www.apa.org/topics/orientation.pdf](http://www.apa.org/topics/orientation.pdf).]
- American Psychological Association, Boys and Men Guidelines Group. (2018). *APA guidelines for psychological practice with boys and men*. Retrieved from <http://www.apa.org/about/policy/psycho-logical-practice-boys-men-guidelines.pdf>
- Ames Ramello, P. (2013). *¿Construyendo nuevas identidades?: género y educación en los proyectos de vida de las jóvenes rurales del Perú*. IEP; Nuevas Trenzas.
- Anderson, J. R. (2000). *Learning and memory: An integrated approach*. John Wiley & Sons Inc.
- Anderson, V. A., Anderson, P., Northam, E., Jacobs, R., & Catroppa, C. (2001). Development of executive functions through late childhood and adolescence in an Australian sample. *Developmental neuropsychology*, 20(1), 385-406.
- Arnett, L (2015). *The Oxford Handbook of Human Development and Culture. An Interdisciplinary Perspective*. Oxford University Press: Nueva York.
- Arnseth, K. y Silseth, H. (2013). Tracing learning and identity across sites: Tensions, connections and Transformations in and between everyday and institutional practices. In O. Erstad y J. Sefton – Green (eds). *Identity, community, and Learning Lives in the Digital Age* (pp. 22 – 38). Cambridge: Cambridge University Press.

- Apple, M. W., & Beane, J. A. (1995). *Democratic schools*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1250 North Pitt Street, Alexandria, VA 22314 (Stock No. 1-95052; \$14.95).
- Ausubel, D. P., Novak, J. Y. H. H., & Hanesian, H. (1976). Significado y aprendizaje significativo. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, 53-106.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5, 1-43.
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human development*, 49(4), 193-224.
- Bates, Elizabeth A. y Jeffrey L. Elman, (2002). Connectionism and the study of change». En: Mark, H. Johnson, Y. Munakata y R. O. Gilmore (Editores) *Brain, Development and Cognition: A Reader*. 2nd ed. MA. USA: Blackwell Publishers.
- Baucum, D., & Craig, G. J. (2009). *Desarrollo psicológico*. Pearson.
- Baumrind, D. (1996). The Discipline Controversy Revisited. *Family Relations*, 45(4), 405 - 414.
- Beckman, M. (2004). Crime, culpability, and the adolescent brain.
- Berga, A. (2005): La perspectiva de género: una nueva mirada a la realidad social. *Educación Social*, 1(31), 15-24.
- Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Médica Panamericana.
- Blakemore, S. J., & Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: implications for executive function and social cognition. *Journal of child psychology and psychiatry*, 47(3-4), 296-312
- Blakemore, S. y Frith, U. (2005). *The learning brain. Lessons for education*. Malden, MA: Blackwell.
- Block, J., & Robins, R. W. (1993). A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. *Child development*, 64(3), 909-923.
- Bourdieu, P. (2000): *La dominación masculina*. Barcelona, España: Editorial Anagrama
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn (Expanded ed.)*. Washington, DC: National Academy.





- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, 18(1), 32-42.
- Cabero, J., & Barroso, J. (2015). *Nuevos retos en tecnología educativa*. Madrid: Síntesis.
- Callirgos, J. C. (1995). *La discriminación en la socialización escolar*. PUCP. Facultad de ciencias Sociales.
- Carretero, M. (1987). Desarrollo cognitivo y educación. *Cuadernos de pedagogía*, (153), 66-69.
- Casas, F. (2010). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Vol. 2 el poder de la identidad. 441 2 1 CIC-UCAB/0392 20040218 GR.
- Cole, M. (1996). From cross-cultural to cultural psychology. *Swiss Journal of Psychology*, 54(4), 262 - 277.
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3), 73-102.
- Coll, C. (1999). Algunos desafíos de la educación básica en el umbral del nuevo milenio. *Perfiles Educativos*, (84).
- Coll, C. y Falsafi, L. (2010). Learner identity. An educational and analytical tool La identidad de aprendiz. Una herramienta educativa y analítica. *Revista de Educación*, 353, 211-233.
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*, 156-170.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, 18, 32-42.
- Collins, A., & Halverson, R. (2010). The second educational revolution: Rethinking education in the age of technology. *Journal of computer assisted learning*, 26(1), 18-27.

- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological bulletin*, 127(1), 87.
- Contreras, C. (1996). Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX. Documento de trabajo, N° 80. IEP. [www.cholonautas.edu.pe](http://www.cholonautas.edu.pe)
- Craig, G. J., & Baucum, D. (2001). *Desarrollo psicológico*. Pearson Educación.
- Craig, J., & Baucum, D. (2009). Riesgos y peligros de la adolescencia. En *Desarrollo Psicológico*. (pp, 392-406). México: Pearson.
- Crocetti, E., Rubini, M., & Meeus, W. (2008). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three-dimensional model. *Journal of adolescence*, 31(2), 207-222.
- Cueto, S., Guerrero, G., Sugimaru, C., & Zevallos, A. M. (2010). Sense of belonging and transition to high schools in Peru. *International Journal of Educational Development*, 30(3), 277-287.
- Cullingford, C. (2005). *The best years of their lives? Pupils' experiences of school*. Londres: Kogan Page.
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496
- Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry. *Principles of frontal lobe function*, 466-503.
- Domínguez, M. y Carton, J. (1997). The relationship between Self - Actualization and Parenting Style. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12(4), 1093 - 1100
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H. y Roberts, D. F. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Dumontheil, I., Hillebrandt, H., Apperly, I. A., & Blakemore, S. J. (2012). Developmental differences in the control of action selection by social information. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 24(10), 2080-2095.
- Eisenberg, N. y Fabes, R. (1990). Empathy: Conceptualization, Measurement and Relation to Prosocial Behaviours. *Motivation and Emotion*. 14(2), 131 - 149



- Emmerink, P. M. J., Vanwesenbeeck, I., Van Den Eijnden, R. J. J. M., y Ter Bogt, T. F. M. (2016). Psychosexual Correlates of Sexual Double Standard Endorsement in Adolescent Sexuality. *Journal of Sex Research*, 53(3), 286–297. <https://doi.org/10.1080/00224499.2015.1030720>
- Epstein, R. (2008). El mito del cerebro adolescente. *Mente y cerebro*, (32), pp. 30 - 37
- Esteban, M. (2010). Geografías del desarrollo humano. Una aproximación a la psicología cultural. España, Aresta S C. Cap. 2. ¿Cómo podemos definir y estudiar el círculo mente-cultura? (p. 47-103).
- Erikson, E. (1959). Identity and the life cycle: selected papers. *Psychological Issues*, 1,1-171.
- Fischer, K. W., & Immordino-Yang, M. H. (2002). Cognitive development and education: From dynamic general structure to specific learning and teaching. *Traditions of scholarship in education*. Chicago: Spencer Foundation.
- Fischer, K. W., Shaver, P. R., & Carnochan, P. (1989). A skill approach to emotional development: From basic-to subordinate-category emotions.
- Flavell, J. H. (1992). Cognitive development: Past, present, and future. *Developmental psychology*, 28(6), 998.
- Flavell, J.; Miller, P.; Miller, S. (1993). *Cognitive Development*. 3rd edition. USA: Prentice-Hall
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales (pp. 171-178). Barcelona: Paidós.
- Gottman, J. M., Guralnick, M. J., Wilson, B., Swanson, C. C., & Murray, J. D. (1997). What should be the focus of emotion regulation in children? A nonlinear dynamic mathematical model of children's peer interaction in groups. *Development and psychopathology*, 9(2), 421-452.
- Guyer, A. E., Caouette, J. D., Lee, C. C., & Ruiz, S. K. (2014). Will they like me? Adolescents' emotional responses to peer evaluation. *International journal of behavioral development*, 38(2), 155-163.
- Guerrero, G., Sugimaru, C. Cussianovich, A., De Fraine, B. y Cueto, S. (2016). Education Aspirations among Young People in Peru and their Perceptions of Barriers to Higher Education. Working paper. Oxford: Young Lives.
- Guyer, A. E., Caouette, J. D., Lee, C. C., & Ruiz, S. K. (2014). Will they like me? Adolescents' emotional responses to peer evaluation. *International journal of behavioral development*, 38(2), 155-163.
- Harris, P. L. (1989). *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Basil Blackwell.

- Hall, G. S. (1904). *Adolescence, Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education* (Vol. I y II). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall; 1904.
- Hart, D., & Carlo, G. (2005). Moral development in adolescence. *Journal of research on adolescence*, 15(3), 223-233.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In *Self-esteem* (pp. 87-116). Springer, Boston, MA.
- Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept.
- Heatherton, Todd F. (2011). Neuroscience of Self And Self-Regulation. *Annual Review of Psychology*. Vol. 62: 363-390.
- Herrera, D., Lagrou, L. y Lens, W. (2002). Inserción social en adolescentes: Un estudio sociopsicológico. *Persona*, (5), 167-190
- Hirsch, B. J., & DuBois, D. L. (1991). Self-esteem in early adolescence: The identification and prediction of contrasting longitudinal trajectories. *Journal of Youth and Adolescence*, 20(1), 53-72.
- ICCS (2016). Estudio internacional de educación cívica y ciudadanía. Asociación internacional para la evaluación del logro educativo. MINEDU: Lima
- Instituto de Estudio Peruanos (2015). *La ciudadanía desde la escuela: vivir en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos y Fundación Gustavo Mohme Llona: Lima.
- INEI (2016). Perú: Fecundidad Adolescente Síntesis Estadística. Recuperado de <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/fecundiad-adolescente.pdf>
- INEI (2017). Tasa neta de asistencia a educación secundaria de las y los adolescentes de 12 a 16 años de edad, según ámbito geográfico. Recuperado de <https://www.inei.gob.pe/buscador/?tbusqueda=adolescente>
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *An essay on the construction of formal operational structures. The growth of logical thinking: From childhood to adolescence* (A. Parsons & S. Milgram, Trans.). New York, NY, US.
- Inhelder, B. y Piaget, J. (1955). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós.



- Jara, L. (2010). Porcentaje de adolescentes de 15 a 19 años que son madres o están embarazadas. Organización Panamericana de la Salud.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*, 19(1), 15-29.
- Johnson, S. B., Blum, R. W., & Giedd, J. N. (2009). Adolescent maturity and the brain: the promise and pitfalls of neuroscience research in adolescent health policy. *Journal of Adolescent Health*, 45(3), 216-221.
- Kail, R. (2002). Developmental change in proactive interference. *Child Development*, 73(6), 1703-1714.
- Keating, D. P., Lerner, R. M., & Steinberg, L. (2004). Cognitive and brain development. *Handbook of adolescent psychology*, 2, 45-84.
- Klein, S. B., German, T. P., Cosmides, L., & Gabriel, R. (2004). A theory of autobiographical memory: Necessary components and disorders resulting from their loss. *Social Cognition*, 22(5: Special issue), 460-490.
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational researcher*, 28(2), 16-46.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current directions in psychological science*, 9(5), 178-181.
- Kuhn, D. (2005). *Education for thinking*. Harvard University Press.
- LARA-CANTU, M. A., & SALGADO, D. S. V. (1994). Mujeres, pobreza y salud mental. Szasz I, Salles V (eds). *Mujeres, Trabajo y Pobreza en México*. El Colegio de México.
- Larson, R. W., & Brown, J. R. (2007). Emotional development in adolescence: What can be learned from a high school theater program? *Child development*, 78(4), 1083-1099.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press.
- Louro, G.L. (2008). Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-posições*, 19(2), 17-23.
- López, L. N. (2016). Políticas públicas y representaciones sociales: un análisis de la intervención del Estado municipal en el barrio Ludueña Norte y Moreno (2012-2015)
- Luna, B. y Sweeney, J.A. (2004). The emergence of collaborative brain function. *fMRI studies of the*

- development of response inhibition. En ronald E. Dahl y Linda Patia Spear (eds). *Adolescent Brain Development. Vulnerabilities and Opportunities* (pp. 296 - 309). Nueva York: Annals of the New York Academy of Sciences.
- Luna, B. (2009). Developmental changes in cognitive control through adolescence. *Advances in child development and behavior*, 37, 233-278.
- Mapa mundial de la familia (2013). *Los cambios en la familia y su impacto en el bienestar de la niñez*. Universidad de Piura, Instituto de Ciencias para la Familia. Lima: Aleph soluciones gráficas.
- Marcia, J. E. (1964). *Determination and consistant validity of ego identity status* (Doctoral dissertation, The Ohio State University).
- Marcia, J. E. (1967). Ego identity status: Relationship to change in self-esteem, "general maladjustment," and authoritarianism. *Journal of Personality*, 35,118-133.
- Marriage, K., & Cummins, R. A. (2004). Subjective quality of life and self-esteem in children: The role of primary and secondary control in coping with everyday stress. In *Quality-of-Life Research on Children and Adolescents* (pp. 107-122). Springer, Dordrecht.
- Mayers, R. y Alexander, P. (2011). *Handbook of Research on Learning and Instruction*. Routledge: Nueva York.
- Mayselless, O., & Scharf, M. (2007). Adolescents' attachment representations and their capacity for intimacy in close relationships. *Journal of research on adolescence*, 17(1), 23-50.
- McEvoy-Levi, S. (2006). *Troublemakers or peacemakers: Youth and post-accord peacebuilding*. South Bend, EN: University of Notre Dame Press.
- MIMP e INEI (2015). *Encuesta Nacional sobre Relaciones sociales ENARES*.
- MIMP (2016). *Violencia basada en género: marco conceptual para las políticas públicas y la acción del Estado*. Lima, Perú. Recuperado de: <https://www.mimp.gob.pe/files/direcciones/dgcvg/mimp-marco-conceptual-violencia-basada-en-genero.pdf>
- MIMP (2017). *Programa nacional contra la violencia familiar y sexual. Boletín estadístico*. Recuperado de [https://www.mimp.gob.pe/files/programas\\_nacionales/pncvfs/estadistica/boletin\\_diciembre\\_2017/BV\\_Diciembre\\_2017.pdf](https://www.mimp.gob.pe/files/programas_nacionales/pncvfs/estadistica/boletin_diciembre_2017/BV_Diciembre_2017.pdf)
- MIMP (2018). *Los niños, niñas y adolescentes: población vulnerable al maltrato y al abuso*. Recuperado de <https://observatorioviolencia.pe/ninez-vulnerable-al-maltrato/>



- MIMP (2018). Violencia en cifras: Informe Estadístico. Recuperado de: [https://www.mimp.gob.pe/files/programas\\_nacionales/pncvfs/publicaciones/informe-estadistico-02\\_2018-PNCVFS-UGIGC.pdf](https://www.mimp.gob.pe/files/programas_nacionales/pncvfs/publicaciones/informe-estadistico-02_2018-PNCVFS-UGIGC.pdf)
- MINEDU (2016). Marco del buen desempeño docente. Recuperado de: <http://www.perueduca.pe/documents/60563/ce664fb7-a1dd-450d-a43d-bd8cd65b4736>
- MINEDU (2017). Informe de resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2007-2015. Lima: MINEDU
- MINEDU, FORGE y GRADE (2016). La competencia matemática en estudiantes peruanos de 15 años. Predisposiciones de los estudiantes y sus oportunidades para aprender en el marco de PISA 2012. Lima: MINEDU
- Ministerio Público. (2018). Programa de Investigaciones Criminológicas y Análisis Prospectivo. Recuperado de [https://www.mpfm.gob.pe/observatorio/programa\\_investigaciones\\_criminologicas/](https://www.mpfm.gob.pe/observatorio/programa_investigaciones_criminologicas/)
- Montero, R., & Yamada, G. (2012). Exclusión y discriminación étnica en los servicios públicos en el Perú. Fondo Editorial, Universidad del Pacífico Chapters of Books, 1, 219-278.
- Motta, A., Keogh, S. C., Prada, E., Núñez-Curto, A., Konda, K., Stillman, M., y Cáceres, C. F. (2017). De la Normativa a la Práctica: la Política de Educación Sexual y su Implementación en el Perú. New York: Guttmacher Institute.
- Muus, R. (1996). Theories of Adolescence. Sexta edición. Nueva York: McGraw Hill.
- Nannis, E. D., & Cowan, P. A. (1987). Emotional understanding: A matter of age, dimension, and point of view. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 8(3), 289-304.
- Naranjo, M. D. C. R., & González, A. C. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 389-404.
- Nee, D. E., Wager, T. D., & Jonides, J. (2007). Interference resolution: insights from a meta-analysis of neuroimaging tasks. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 7(1), 1-17.
- Nelson, L., Badger, S., & Wu, B. (2004). The influence of culture in emerging adulthood: Perspectives of Chinese college students. *International Journal of Behavioral Development*, 28(1), 26-36.
- Nelson, E. E., & Guyer, A. E. (2011). The development of the ventral prefrontal cortex and social flexibility. *Developmental cognitive neuroscience*, 1(3), 233-245.
- OECD (2007). Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science. Organization For Economic Co-Operation And Development.

- Offer, D., Ostrov, E., Howard, K. I., & Atkinson, R. (1988). *The teenage world. Adolescents' self-image in ten countries*. N. York: Plenum Medical Book.
- Offer, D., Ostrov, E., Howard, K. I., & Dolan, S. (1989). *A manual for the Offer Self-Image Questionnaire for adolescents (OSIQ)*. Special publication, 4th edition. Chicago, Illinois: Michael Reese Hospital.
- Oliva, A. (2011). *Apego en la adolescencia*. *Acción psicológica*. Vol. 8, N° 2, 55-65. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla.
- Ortiz-Hernández, L. (2004). *La opresión de minorías sexuales desde la inequidad de género*. *Política y cultura*, (22), 161-182.
- Papalia, D. E., Duskin Feldman, R., Lynn Gross, D., & Wendkos Olds, S. (2005). *Desarrollo humano*. (McGraw Hill, Ed.). México, D.F.
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2011). *Psicología del desarrollo*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Pearson, J. (2006). *Personal control, self-efficacy in sexual negotiation, and contraceptive risk among adolescents: The role of gender*. *Sex Roles*, 54(9–10), 615–625. <https://doi.org/10.1007/s11199-006-9028-9>
- Perinat, A., & Iñigo, A. C. (2003). *Los adolescentes en el siglo XXI: un enfoque psicosocial* (Vol. 7). Editorial UOC.
- Pease, M. (2000). *Lo que somos y lo que queremos ser. Jóvenes limeños construyendo identidad*. Tesis de licenciatura. Lima: PUCP.
- Pease, M. (2010). *La revolución en la mente. El reto de la innovación en la educación superior*. En Blanco y Negro, N.º 1. Revista editada por MAGISPUCP-PUCP.
- Pease, M. y Kuhn, D. (2011). *Experimental Investigation of the Effectiveness of Problem - based Learning*. *Science Education* Vol. 95 Issue 1 pp. 57-86
- Pease, D. MA (2012). *Mitos y realidades sobre los adolescentes y su aprendizaje.* "La Secundaria que queremos construir" Ciclo de Conversatorios. Lima: Ministerio de Educación.
- Pease, M.; Ysla, L., Cubas, A. (2012). *Mitos y realidades sobre los adolescentes y su aprendizaje*.
- Pease, M. A., Ysla, L. y Cubas, A. (2013). *Balance de la evidencia existente sobre el aprendizaje en adolescentes escolares*. Lima: Documento de Trabajo elaborado para el Minedu.





- Pease, M. A., & Ysla, L. (2015). El potencial que emerge: cognición, neurociencia y aprendizaje en adolescentes universitarios. *Cognición. Neurociencia y Aprendizaje*. PUCP, Lima. Pp.
- Pease, M. A., Pain, O., Minani, V., Ordinola, E., & Figallo, F. (2012). Las características de los ingresantes a la PUCP y su relación con el rendimiento.
- Pease, M.A. (manuscrito no publicado). Variciones socioculturales en torno al proceso de construcción de identidad adolescente en la ciudad de Lima.
- Pease, M. E. (2018). El enfoque formativo en la formación inicial docente de una facultad de educación de una universidad privada de Lima.
- Perinat, A (2003). Los adolescentes en el siglo XXI. Un enfoque psicosocial. Editorial UOC: Barcelona
- Piaget, J. (1964-1991). Seis estudios de psicología. España, Barcelona: Labor. Traducción de Jordi Marfà.
- Portocarrero, G. (1998). Ajuste de cuentas. Las clases medias en el trabajo de TEMPO. En G. Portocarrero (Ed.), *Las clases medias. Entre la pretensión y la incertidumbre* (9-37). Lima: SUR-Oxfam.
- PROMSEX. (2016). Informe anual sobre derechos humanos de personas trans, lesbianas, gays y bisexuales en el Perú 2015-2016. Recuperado de: <http://promsex.org/wp-content/uploads/2016/07/InformeTLG B2015al2016.pdf>
- Pozo, J. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Rice, F. P. (1997). *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital*. Pearson Educación.
- Rice, P. F., Carnicero, C., & Antoniorev, J. (2000). *Adolescencia: desarrollo, relaciones y cultura* (No. 159.922.8). Prentice Hall,.
- Rojas, V. (2016). ¿Cómo perciben los niños, niñas y adolescentes el rol del Estado? Reflexiones a partir de los servicios de educación y salud.
- Rosaura, R., Martínez, R., & Valladares, L. (2010). *Innovación en la educación superior*. Ed. FCE, México.
- Rosen, J. C., & Gross, J. (1987). Prevalence of weight reducing and weight gaining in adolescent girls and boys. *Health psychology*, 6(2), 131.
- Rothbaum, F., Pott, M., Azuma, H., Miyake, K., & Weisz, J. (2000). The development of close relationships in

- Japan and the United States: Paths of symbiotic harmony and generative tension. *Child development*, 71(5), 1121-1142.
- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L., & Witherington, D. (2006). Emotional development: Action, communication, and understanding. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3 Social, emotional and personality development* (6th ed.). New York: Wiley.
- Sabbagh, L. (2006). The teen brain hard at work. No, really. *Scientific American Mind*, agosto - setiembre, pp. 20 - 25.
- Salas, R. (2003). ¿La educación necesita realmente de la neurociencia? *Estudios pedagógicos*, (29), 155-171.
- Santrock, J. W. (2006). *Psicología del Desarrollo: El ciclo vital* (10 ed.). Madrid, España: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Santrock, J. (2007). *Adolescence*. 11th. Ed. United States: McGraw Hill.
- Save the Children. (2017). Informe young voice Perú. Recuperado de: [https://resourcecentre.savethechildren-net/sites/default/files/documents/informe\\_young\\_voice\\_peru.pdf](https://resourcecentre.savethechildren-net/sites/default/files/documents/informe_young_voice_peru.pdf)
- Schwartz, D. L., & Bransford, J. D. (1998). A time for telling. *Cognition and instruction*, 16(4), 475-5223.
- Sebald, H. (1989). Adolescents' peer orientation: Changes in the support system during the past three decades. *Adolescence*, 24(96), 937.
- Shaffer, B. (2000). The formation of Azerbaijani collective identity in Iran. *Nationalities Papers*, 28(3), 449-477.
- Shaffer, D. R. & Kipp, K. (2007). *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence*, 7.
- Schneider, W. (2008). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents: Major trends and implications for education. *Mind, Brain and Education*, 2(3), 114 - 121.
- Skhirtladze, N., Javakhishvili, N., Schwartz, S. J., Beyers, W., & Luyckx, K. (2016). Identity processes and statuses in post-Soviet Georgia: Exploration processes operate differently. *Journal of Adolescence*, 47, 197-209.
- Steinberg, L., Van der Gaag, E. y Munow, M. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60. 1424 - 1436. doi: 10.2307/1130932



- Steinberg, L., Mounts, N. S., Lamborn, S. D., y Dornbusch, S. M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 19-36.
- Steinberg, L. (2017). *Adolescence*. McGraw Hill Education: Nueva York.
- Stetsenko, A. y Arietvitch, I (2004). *The Self in Cultural Historical Activity Theory. Reclaiming the Unity of Social and Individual Dimensions of Human Development*. Theory & Psychology. SAGE
- Sylwester, R. (1995). *A celebration of neurons: an educator's guide to the Human Brain*. Alexandria: ASCD.
- Tapert, S. F., & Schweinsburg, A. D. (2005). The human adolescent brain and alcohol use disorders. In *Recent developments in alcoholism* (pp. 177-197). Springer, Boston, MA.
- Torío, S, Peña, J. y Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20(1), 62 - 70.
- Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In *International handbook of higher education* (pp. 243-280). Springer, Dordrecht.
- Tuñón, E., & Eroza, E. (2001). Género y sexualidad adolescente. La búsqueda de un conocimiento huidizo. *Estudios Sociológicos*, 19(55), 209-226. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40310406>
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2001). Age and birth cohort differences in self-esteem: A cross-temporal meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 5(4), 321-344.
- Uccelli, F. y García, M. (2016). Solo zapatillas de marca. Jóvenes limeños y los límites de la inclusión desde el mercado. Lima, IEP.
- UMC (2004). *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004 ¿Cómo disminuir la inequidad del sistema educativo peruano y mejorar el rendimiento de sus estudiantes? Factores explicativos más relevantes en la Evaluación Nacional 2004*. Lima: MINEDU.
- UNICEF (2017). 10.5 Millones de motivos para seguir trabajando. Recuperado de: [https://www.unicef.org/peru/spanish/10.5\\_millones\\_de\\_motivos\\_para\\_seguir\\_trabajando\\_\\_Web.pdf](https://www.unicef.org/peru/spanish/10.5_millones_de_motivos_para_seguir_trabajando__Web.pdf)
- Valsiner, J. (2000). *Culture and human development*. Sage.
- Villanueva, E., (2010). *Vida digital La tecnología en el centro de lo cotidiano*. Lima, PUCP, fondo editorial.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Weinberger, D. R., Elvevåg, B., & Giedd, J. N. (2005). *The adolescent brain*. Washington, DC: National Campaign to Prevent Teen Pregnancy.

Wagner, W., Hayes, N., y Flores, F. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común*. Barcelona: Anthropos.

Wertsch, J. (1998). *La mente en acción*. Aique grupo editor S.A: Argentina

Willis, J. (2010). Current impact of Neuroscience in Teaching and Learning. En: D. Sousa (2010). *Mind, Brain and Education*. Bloomington: Solution Tree Press.







MINISTERIO DE EDUCACIÓN

