

2. El desarrollo cognitivo del adulto joven



PERSPECTIVAS SOBRE LA COGNICIÓN ADULTA.

Los teóricos e investigadores del desarrollo humano han estudiado la cognición adulta desde varias perspectivas. Abordaremos tres perspectivas importantes de la cognición en la adultez temprana.

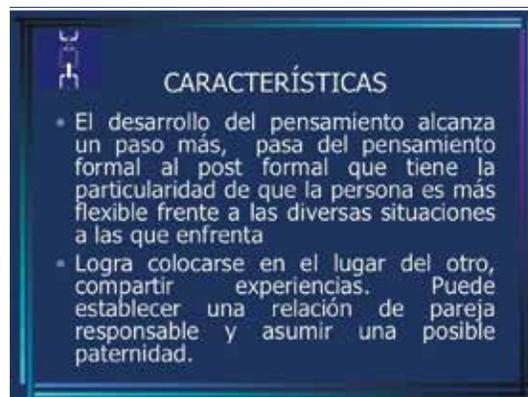
MÁS ALLÁ DE PIAGET: NUEVAS FORMAS DE PENSAMIENTO EN LA ADULTEZ

Piaget creía que el pináculo del logro cognoscitivo era el pensamiento de las ideas formales. En esta etapa, se suponía que los adultos podían desarrollar un pensamiento completamente abstracto y probar las hipótesis formales. Sin embargo, algunos científicos del desarrollo sostienen que los cambios en la cognición se extienden más allá de esta etapa. Una línea de teoría e investigación neopiagetiana se concentra en los niveles superiores de pensamiento reflexivo o razonamiento abstracto. Otra se relaciona con el pensamiento posformal que combina la lógica con la emoción y la experiencia práctica en la solución de problemas ambiguos.

El pensamiento reflexivo. El pensamiento reflexivo fue definido por primera vez por el filósofo y educador estadounidense John Dewey (1910-1991) como “la consideración activa, persistente y cuidadosa” de la información o las creencias a la luz de la evidencia que las apoya y de las conclusiones a las que dan lugar. Los pensadores reflexivos cuestionan de manera continua los hechos supuestos, sacan inferencias y establecen

conexiones. En otras palabras, utilizan de forma espontánea y frecuente el pensamiento crítico. Se basan en la etapa piagetiana de operaciones formales para crear sistemas intelectuales complejos que concilian ideas o consideraciones aparentemente contradictorias, por ejemplo, para integrar varias teorías de la física moderna o del desarrollo humano en una sola teoría de mayor alcance que explique muchos tipos diferentes de conducta (Fischer y Pruyne, 2003).

La capacidad para el pensamiento reflexivo parece surgir entre los 20 y 25 años. Solo entonces el cerebro forma nuevas neuronas, sinapsis y conexiones dendríticas, y las regiones de la corteza cerebral que manejan el pensamiento del nivel superior quedan completamente mielinizadas. Un medio rico y estimulante puede disminuir el desarrollo de conexiones corticales más gruesas y densas. Si bien casi todos los adultos desarrollan la capacidad para convertirse en pensadores reflexivos, pocos alcanzan la capacidad óptima en esta habilidad y menos aún pueden aplicarla de manera sistemática a diversos tipos de problemas. Para muchos de ellos, la educación universitaria estimula el progreso hacia el pensamiento reflexivo (Fischer y Pruyne, 2003).



Pensamiento posformal. Desde la década de 1970, la investigación y el trabajo teórico sugieren que el pensamiento maduro es más rico y más complejo de lo que sugiere la descripción de Piaget y que va más allá del pensamiento abstracto. Esta etapa superior de la cognición adulta se conoce como pensamiento

posformal y, por lo general, comienza en la adultez emergente. Al igual que el pensamiento reflexivo, a menudo, la exposición a la educación superior se considera un catalizador para el desarrollo de esta capacidad (Labouvie-Vief, 2006).

El pensamiento posformal se caracteriza por la capacidad para lidiar con las incoherencias, las contradicciones y los compromisos. La vida es desordenada y compleja, y algunas personas son mejores para lidiar con su incertidumbre inherente. De este modo, el pensamiento posformal es tanto un estilo de personalidad como un modo de pensamiento.

Otra característica del pensamiento posformal es la flexibilidad. Se apoya en diferentes aspectos de la cognición cuando resulta necesario. En ciertos momentos, el pensamiento lógico formal es la herramienta adecuada para resolver un problema. Los problemas que Piaget analizaba tendían a ser así: implicaban un fenómeno físico y requerían observación y análisis desapasionados y objetivos. Sin embargo, en otras ocasiones, en especial, en circunstancias ambiguas, el pensamiento posformal recurre a la intuición y a la emoción, así como a la lógica, para ayudar a las personas a afrontar situaciones tales como dilemas sociales, que, con frecuencia son menos estructurados y están plasmados de emoción (Berg y Klaczinski, 1996; Sinnott, 2003)

El pensamiento posformal es relativista también. El pensamiento inmaduro considera las cosas en blanco y negro; hay una respuesta correcta y una incorrecta. En contraste, el pensamiento relativista reconoce que puede haber más de una forma de concebir un problema y que el mundo está compuesto de grises. Esto permite a los adultos trascender un único sistema lógico (como un sistema político y la ideología) y reconciliar ideas contradictorias y elegir entre ellas (como aquellas de los israelíes y los palestinos) cuando estas ideas pueden ser igualmente válidas (Sinnott, 2003). El pensamiento relativista a menudo se desarrolla en respuesta a sucesos e interacciones que establecen formas diferentes de ver las cosas y cuestionan una visión simple y polarizada del mundo.

La investigación ha encontrado una progresión hacia el pensamiento posformal a lo largo de la adultez temprana y media. En un estudio, se pidió a los participantes que juzgaran que había ocasionado los resultados de una serie de situaciones hipotéticas, como un conflicto marital. Los adolescentes y adultos tempranos tendían a culpabilizar a individuos a individuos, mientras que las personas de edad media eran más propensas a atribuir la conducta a la interacción entre los individuos y el entorno (Blanchard-Fields y Norris, 1994)” (Papalia, 2017)



SCHAIIE: UN MODELO DEL CICLO VITAL DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO

El modelo del ciclo vital del desarrollo cognoscitivo propuesto por K Warner Schaie, examina el desarrollo de los usos del intelecto dentro de un contexto social. Sus siete etapas giran en torno a metas motivacionales que aparecen en varias fases de la vida. Esas metas pasan de la adquisición de información y habilidades (¿Qué necesito saber?) a la integración práctica de conocimientos y habilidades (¿Cómo debo usar mis conocimientos?) para una búsqueda de significado y propósito (¿Por qué debería saber?) las siete etapas son las siguientes:

1.- Etapa adquisitiva (niñez y adolescencia). Los niños y adolescentes adquieren información y habilidades en aras del conocimiento mismo y como preparación para participar en la sociedad. Por ejemplo, un niño lee acerca de los dinosaurios solo por interés.

2.- Etapa de logro (de los 19 o 21 a los 30 o 31). Los adultos tempranos ya no adquieren el conocimiento en aras del conocimiento mismo; lo utilizan para alcanzar metas, como una carrera y una familia. Por ejemplo, un adulto joven toma una clase en la universidad para prepararse para una carrera en un área en particular.

3.- Etapa de responsabilidad (de los 39 a los 61). La gente de edad media usa la mente para resolver problemas prácticos asociados con su responsabilidad con otros, como los miembros de la familia o los empleados. Por ejemplo, un adulto encuentra una forma más eficaz de hacer una tarea en el trabajo.

4.- Etapa ejecutiva (de los treinta o cuarenta a la edad media). Las personas que transitan por esta etapa, que puede superponerse con las etapas de logro y responsabilidad, se responsabilizan de los sistemas sociales (como las organizaciones gubernamentales o de negocios) o los movimientos sociales. Se ocupan de relaciones complejas en niveles múltiples. Por ejemplo, un adulto puede actuar como mediador en un desacuerdo entre dos compañeros

de trabajo, de modo que no haya inconveniente en la oficina.

5.- Etapa de reorganización (fin de la edad media, inicio de la adultez tardía). La gente que se jubila reorganiza su vida y sus energías intelectuales alrededor de empresas significativas que toman el lugar del trabajo remunerado. Un adulto jubilado puede, por ejemplo, optar por ser voluntario en un jardín botánico de su ciudad.

6.- Etapa reintegrativa (adultez tardía). Los adultos mayores suelen experimentar cambios biológicos y cognoscitivos, y tienden a ser más selectivos acerca de las tareas a las que dedican sus esfuerzos. Se enfocan en el propósito de lo que hacen y se concentran en tareas que tienen más significado para ellos. Por ejemplo, una persona que siente el efecto de la vejez en sus articulaciones decide caminar, en vez de correr, como parte de su rutina.

7. Etapa de creación del legado (vejez avanzada). Casi al final de la vida, una vez que ha concluido la reintegración (o junto con ella), es posible que las personas mayores dejen instrucciones para la disposición de sus posesiones preciadas, hagan arreglos funerarios, proporcionen historias orales o escriban la historia de su vida como un legado para sus seres queridos. Por ejemplo, un hombre mayor completa una directiva avanzada y la distribuye a sus nietos.

Este enfoque sugiere que la inteligencia es diferente en función de la etapa de la vida de la persona. Por lo tanto, las pruebas psicométricas tradicionales, que utilizan los mismos tipos de tareas para medir la inteligencia en todos los períodos de la vida, pueden ser inapropiadas para ellos. Por ejemplo, las pruebas desarrolladas para medir el conocimiento y las habilidades en niños tal vez no sean adecuadas para medir la competencia cognoscitiva de los adultos, que utilizan el conocimiento y las habilidades para resolver problemas prácticos y para lograr metas que ellos eligieron. Además, no todas las personas atraviesan las mismas etapas dentro de los marcos temporales sugeridos. (Papalia, 2017)



STERNBERG: INSIGHT Y CONOCIMIENTOS PRÁCTICOS

Alix, Bárbara y Courtney solicitaron su ingreso a un programa de posgrado en la Universidad de Yale. Alex había obtenido las calificaciones más altas en la licenciatura, además de una elevada puntuación en el Graduate Record Examination (El GRE es un examen que tiene como finalidad medir tu capacidad de razonamiento verbal, razonamiento cuantitativo, y tus habilidades para pensar y escribir de forma analítica.) y ostentaba excelentes recomendaciones. Las calificaciones de licenciatura de Bárbara eran buenas, pero las que obtuvo en el GRE eran bajas para los estándares de Yale; sin embargo, sus cartas de recomendación elogiaban de manera entusiasta su investigación excepcional y sus ideas creativas. Las calificaciones de Courtney, sus puntuaciones en el GRE y sus cartas de recomendación eran buenas, pero no estaban entre las mejores.

Alix, y Courtney fueron admitidas al programa de posgrado. Bárbara no, pero fue contratada como asociada de investigación y asistió aparte a cursos de posgrado. A Alix le fue muy bien durante alrededor de todo el primer año, pero después su rendimiento decayó. Bárbara asombró al comité de admisiones con la elaboración de un trabajo notable. El desempeño de Courtney fue apenas bueno, pero a ella le resultó más fácil obtener luego un buen trabajo (Trotter, 1986).

Esta historia muestra que tener éxito en la vida implica más que obtener buenas calificaciones en los exámenes. La teoría triárquica de la inteligencia se compone de tres elementos: conocimiento componencial, experiencial y contextual. (Sternberg, 1985, 1987) Las capacidades analíticas de Alix ilustraron su conocimiento componencial, que la ayudó a aprobar los exámenes sin problemas y a obtener buenos resultados en situaciones en que el rigor académico era importante. Obtuvo buenos resultados en las pruebas psicométricas, que predicen en gran medida el éxito académico. Sin embargo, este conocimiento componencial no siempre es suficiente para obtener éxito en la vida. También son importantes los componentes experienciales (la creatividad y el insight* de una persona) y el conocimiento contextual (el aspecto práctico de la inteligencia)

En la escuela de posgrado, donde se espera un pensamiento original, empezó a brillar la mayor inteligencia experiencial de Bárbara, que expuso ideas frescas e innovadoras. Lo mismo pasó con la inteligencia contextual y práctica de Courtney. Ella sabía cómo moverse, elegía temas de investigación de gran actualidad, presentaba los trabajos a las publicaciones adecuadas y sabía dónde y cómo solicitar empleo.

Un aspecto importante de la inteligencia práctica es el conocimiento tácito: la “información interior”, el “conocimiento práctico” o el “sentido común” que no se enseña de manera formal ni se expresa de manera abierta. El conocimiento tácito es conocimiento de sentido común de cómo tener éxito, es decir, cómo obtener un ascenso o evitar la burocracia. No correlaciona bien con medidas de capacidad cognoscitiva general, pero puede ser un mejor predictor del éxito en los negocios (Sternberg, Grigorenko y Oh, 2001)

El conocimiento tácito puede incluir capacidades de autoadministración (saber cómo motivarse y cómo organizar el tiempo y la energía) administración de tareas (saber cómo escribir un trabajo final o una propuesta de subvención) y administración de otros (saber cuándo y cómo recompensar o criticar a los subordinados) (E.A. Smith, 2001) el método de Sternberg para evaluar el conocimiento tácito de adultos consiste en comprar el curso de acción que elige la persona sometida a examen en situaciones hipotéticas relacionadas con el trabajo (tales como la mejor manera de buscar una promoción), con las elecciones de expertos en el campo y con reglas prácticas aceptadas. El conocimiento tácito, medido de esta manera, parece no relacionarse con el CI (cociente intelectual) y predice mejor el desempeño en el trabajo que pruebas psicométricas.

Por supuesto, el conocimiento tácito no es todo lo que se necesita para tener éxito, pues también cuentan otros aspectos de la inteligencia. En estudios realizados con administradores de empresas, las pruebas de conocimiento tácito junto con las pruebas de CI y de personalidad predecían casi la totalidad de la varianza en el desempeño medido por criterios como salario, años de experiencia administrativa y éxito en la empresa (Sternberg et al., 1995) en un estudio, el conocimiento tácito se relacionó con los salarios que obtenían los administradores a una determinada edad y la importancia de sus posiciones, sin que importasen los antecedentes familiares ni la educación. Los administradores más informados no eran los que pasaban muchos años en una empresa o muchos años como administradores, sino los que habían trabajado para más empresas, lo que, tal vez, les había permitido adquirir mayor experiencia (Sternberg et al., 2000). (Papalia, 2017)

*** (Insight** es un término utilizado en Psicología proveniente del inglés que se puede traducir al español como «visión interna» o más genéricamente «percepción» o «entendimiento». Mediante un **insight** el sujeto “capta”, “internaliza” o comprende, una “verdad” revelada.)



INTELIGENCIA EMOCIONAL

Peter Salovey y John Mayer (1990) acuñaron el término **inteligencia emocional (IE)**. El cual se refiere a cuatro competencias relacionadas: las habilidades para percibir, usar entender y manejar o regular, las emociones las propias y las ajenas-, de modo que nos permitan alcanzar metas. La inteligencia emocional permite a una persona aprovechar las emociones para lidiar de manera más eficaz con el medio ambiente social. Requiere tener conciencia del tipo de conducta que es apropiado en una determinada situación social.

Para medir la inteligencia emocional los psicólogos emplean la Prueba de Inteligencia Emocional de Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT) (Mayer, Salovey y Caruso, 2002), compuesta por una batería de preguntas cuya aplicación dura 40 minutos y que generan una puntuación para cada una de las cuatro habilidades, así como una puntuación total.

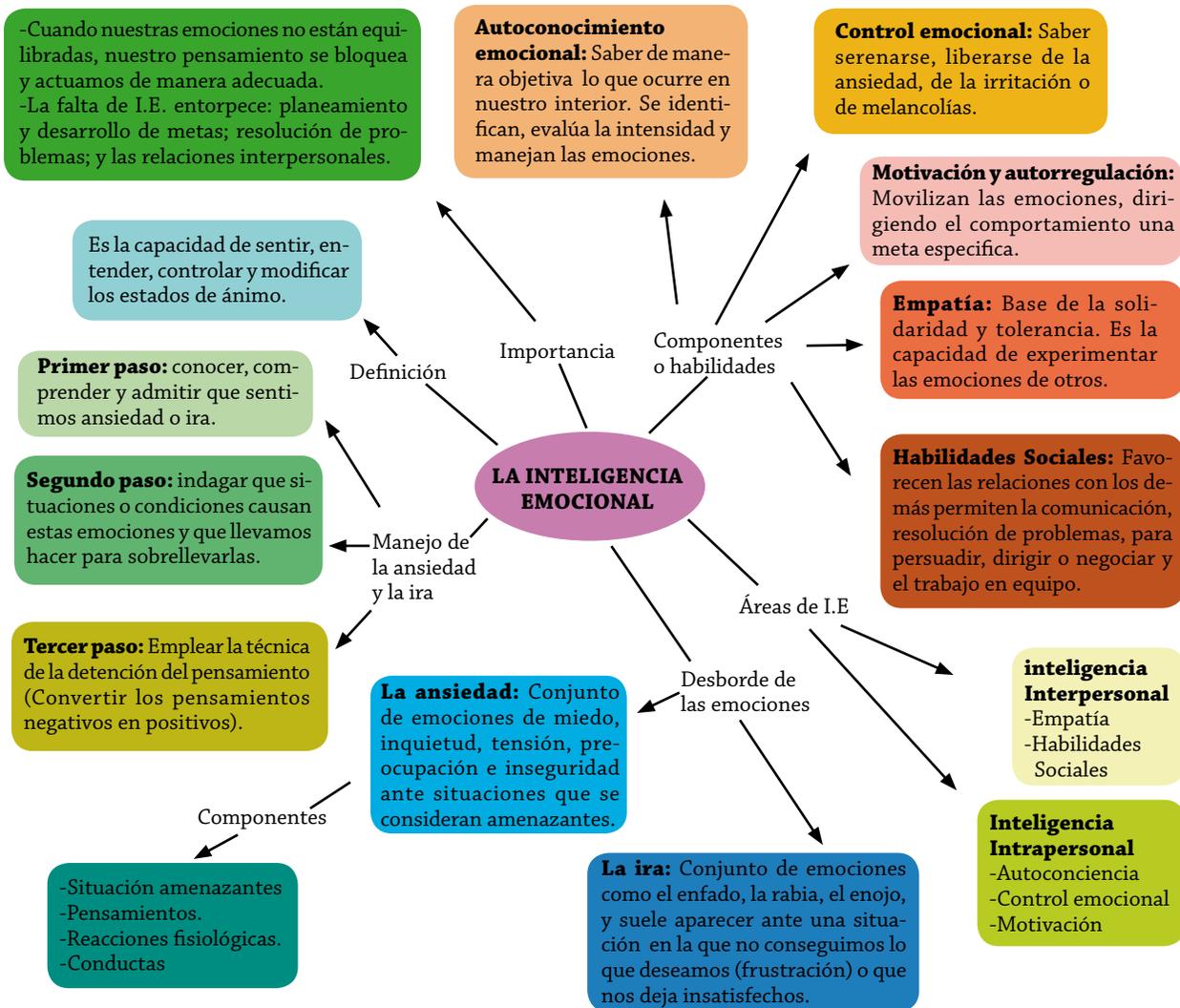
La inteligencia emocional afecta la calidad de las relaciones personales. Algunos estudios han revelado que los universitarios que obtienen más altas puntuaciones en la (MSCEIT) son más propensos a manifestar relaciones positivas con padres y amigos, que los hombres de edad universitaria que obtienen bajas calificaciones en la (MSCEIT) admiten que consumen más drogas y alcohol (Brackett, Mayer y Warner, 2004), y que los amigos cercanos de los estudiantes universitarios que obtienen buenas puntuaciones en la MSCEIT afirman que es más probable que estos ofrezcan apoyo emocional cuando se necesita. Las parejas en edad universitaria en que ambos compañeros obtienen calificaciones altas sostienen relaciones más felices, mientras que las que obtienen calificaciones bajas son más desdichadas (Brackett, Cox, Gaines y Salovey, 2005).

La inteligencia emocional también influye en la eficacia en el trabajo. Entre una muestra de empleados de la empresa de seguros Fortune 500, los que consiguieron puntuaciones más elevadas en el MSCEIT) consiguieron calificaciones más altas de colegas y supervisores en sociabilidad, sensibilidad interpersonal, potencial de

liderazgo y habilidad para manejar el estrés y el conflicto. Las altas puntuaciones también se relacionan con salarios más altos y más ascensos (Lopes, Grewal, Kadis, Gall y Salovey, 2006)

En última instancia, seguir el impulso de las emociones a menudo se reduce a un juicio de valor. ¿Es más inteligente obedecer o desobedecer a la autoridad? ¿Inspirar a los demás o explotarlos? “Las habilidades

emocionales, igual que las intelectuales, son moralmente neutras...Sin una brújula moral que oriente a las personas sobre cómo emplear sus dones, la inteligencia emocional puede ser usada para hacer el bien o el mal” (Gibs, 1995, p.68) Veamos a continuación el desarrollo de esa “brújula moral” (el razonamiento moral) en la adultez. (Papalia, 2017)



RAZONAMIENTO MORAL

Según la teoría de Kohlberg, el desarrollo oral de los niños y los adolescentes acompaña a la maduración cognoscitiva. La gente joven avanza en el juicio moral a medida que se liberan del egocentrismo y adquieren capacidad de pensar de manera abstracta. Sin embargo, en la adultez los juicios morales se tornan más complejos.

Recordemos que Kohlberg dividía el desarrollo moral en tres etapas. En la etapa final, Kohlberg creía que las personas adquirirían la capacidad de un razonamiento ético pleno y que tomaban decisiones morales en función de los principios universales de justicia. Según Kohlberg, la mayoría de las personas no alcanza este nivel, si acaso hasta los veintitantos (Kohlberg, 1973).

PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO HUMANO II

Aseguraba que la adquisición de este tipo de pensamiento era, principalmente, una función de la experiencia. En particular, cuando las personas jóvenes se encuentran con valores que contradicen los propios (como puede suceder en la universidad o en los viajes al extranjero) y se hacen responsables del bienestar de otros (como al tener un hijo), aumenta el desarrollo de capacidades de razonamiento moral.

Algunos respaldan la idea de que la experiencia puede inducir a los adultos a reevaluar sus criterios de lo que es correcto e incorrecto. Por ejemplo, algunos adultos ofrecen de manera espontánea experiencias personales como razón de sus respuestas a los dilemas morales. Por ejemplo, es más probable que las personas que hayan tenido cáncer o cuyos familiares o amigos lo hayan padecido aprueben el hecho de que un hombre robe medicamento costoso para salvar a su esposa agonizante y que explique esta opinión en términos de su propia experiencia.

Otros adultos tienen experiencias individuales que moldean sus creencias acerca de las virtudes y los de-

fectos morales. La probabilidad de hacer trampa en una tarea es menor entre los estudiantes que van a la iglesia que los que no lo hacen. Por otro lado, las personas expuestas a la guerra o que sufren el trastorno de estrés postraumático como resultado de una experiencia de combate (Taylor, 2007) muestran una menor tendencia a alcanzar los niveles más altos de razonamiento moral en el modelo de Kohlberg. En pocas palabras, las experiencias personales pueden afectar la probabilidad de involucrarse en ciertos tipos de razonamiento moral.

Poco antes de su muerte, Kohlberg propuso una séptima etapa de razonamiento moral. Creía que las personas podían lograr “un sentido de unidad con el cosmos, la naturaleza o Dios”, que les permitiera considerar las cuestiones morales “desde el punto de vista del universo como un todo” (Kohlberg y Ryncarz, 1990, pp.191,207) En lugar de concebir a la moralidad como vinculada a la justicia, los adultos en esta etapa pueden reflexionar acerca de la pregunta ¿Por qué ser morales?

EL HOMBRE COMO SER MORAL



- *El único ser moral es el hombre (los animales no son morales porque están determinados por los instintos...)*
- *Todo hombre es inevitablemente moral... En efecto, cada uno debe orientar su vida entre muchas opciones posibles y debe dirigir cada uno de sus actos singulares*
- *La libertad de actuación le obliga a preguntarse por el sentido de su obrar...*

■ CUADRO 2.1. . ESTADIOS DE KOHLEBERG EN EL RAZONAMIENTO MORAL QUE CONSIDERA EL VALOR DE LA HUMANIDAD.

ESTADIO	SUJETO	PREGUNTA	RESPUESTA	INTERPRETACIÓN
Estadio 1	Tommy a los 10 años	¿Es mejor salvar la vida de una persona importante o las vidas de una cantidad de personas no importantes?	“Todas las personas que no son importantes, porque un hombre tiene solo una casa, puede ser que una cantidad de muebles, pero todo el grupo de personas tiene una gran cantidad enorme de muebles”	Tommy está confundiendo el valor de la gente con el valor de la propiedad.
Estadio 2	Tommy a los 13 años	¿Debería un médico “matar por piedad” a una mujer desahuciada que está pidiendo la muerte a causa del dolor?	“Tal vez sería bueno no dejar que sufriera; estaría mejor así. Pero el esposo no querría eso: no es como un animal. Si una mascota muere se puede sobrellevar –no es algo que realmente se necesite-. Bueno se puede conseguir una nueva esposa, pero no es realmente lo mismo”.	Tommy piensa en el valor de la mujer en términos de lo que pueda hacer su esposo.
Estadio 3	Tommy a los 16 años	¿Debería un médico “matar por piedad” a una mujer desahuciada que está pidiendo la muerte a causa del dolor?	“Podría ser mejor para ella, pero su esposo–es una vida humana– no es como un animal; no tiene exactamente la misma relación que un ser humano tiene con una familia”.	Tommy se identifica con la empatía y el amor, claramente humanos, pero todavía no se da cuenta de que la vida de la mujer tendría valor aun si su esposo no la amara o si no tuviera esposo
Estadio 4	Ricardo a los 16 años	¿Debería un médico “matar por piedad” a una mujer desahuciada que está pidiendo la muerte a causa del dolor?	“No lo sé. Por un lado es un asesinato; no es el derecho o el privilegio de un hombre decidir quién vivirá y quién morirá. Dios puso la vida en todo el mundo sobre la tierra, y Ud. Está quitando algo de esa persona que vino directamente de Dios; está destruyendo algo que es sagrado; es de una manera parte de Dios. Es casi destruir una parte de Dios cuando usted mata a una persona”.	Ricardo ve la vida como sagrada, porque fue creada por Dios, una autoridad.
Estadio 5	Ricardo a los 20 años	¿Debería un médico “matar por piedad” a una mujer desahuciada que está pidiendo la muerte a causa del dolor?	“Hay más y más gente en la profesión médica que piensa que es una pena para todo el mundo –la persona, la familia–cuando se sabe que alguien se va a morir. Cuando una persona se conserva viva por un pulmón o un riñón artificial, es más un vegetal que un ser humano. Está en su derecho de escoger. Creo que hay ciertos derechos que acompañan al ser humano.”	Ricardo define ahora el valor de la vida en términos de derechos humanos iguales y universales en un contexto de relatividad, con consideración de la vida y de las consecuencias prácticas.
Estadio 6	Ricardo a los 24 años	¿Debería un médico “matar por piedad” a una mujer desahuciada que está pidiendo la muerte a causa del dolor?	“Una vida humana tiene prioridad sobre cualquier valor moral o legal, cualquiera que sea. Una vida humana tiene un valor inherente sea o no valorada por un individuo en particular”.	Ricardo ve ahora el valor de la vida humana como absoluta, no como algo derivado o dependiente de la autoridad social o divina. Hay universalidad en su pensamiento, lo cual trasciende de las barreras culturales.

GÉNERO Y RAZONAMIENTO MORAL

¿Hay diferencias de sexo en el desarrollo moral? La cuestión de las diferencias de sexo en el desarrollo moral ha evocado una de las más candentes controversias en la psicología desarrollista. Muchas críticas han asaltado la idea de Freud de que las mujeres, por su naturaleza biológica, son moralmente inferiores a los hombres. La teoría de Kohlberg, del razonamiento moral, también ha sido atacada por su orientación hacia valores que son en general más importantes para los hombres que para las mujeres. La base para la crítica es la de que algunos estudios de razonamiento

moral en la vida adulta han mostrado diferencias en los niveles alcanzados por hombres y mujeres, y estas diferencias han favorecido consistentemente a los hombres.

Una revisión de la literatura sobre desarrollo moral, sin embargo, no encontró diferencias significativas de sexo en los niveles de razonamiento moral a través del espacio de la vida. Solamente unas pocas diferencias inconsistentes se mostraron en la niñez y en la adolescencia. Pequeñas diferencias encontradas en unos pocos estudios de adultos sí favorecieron a los hombres, pero los descubrimientos no estaban

PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO HUMANO II

claramente relacionados con el sexo puesto que los hombres de los estudios generalmente tenían más educación y un nivel más alto en sus trabajos que las mujeres. El autor de la revisión concluyó que “el razonamiento moral de los hombres y las mujeres es más parecido que diferente” (Walker, 1984).

Una ausencia de diferencias de sexo en el desarrollo moral no significa, sin embargo, que los hombres y las mujeres miren los temas morales de la misma manera. Realmente, hay evidencia de que ellos definen la moralidad de una manera diferente con base en sus decisiones morales sobre diferentes valores. Carol Gilligan, una de las críticas más prominentes del trabajo de Kohlberg, mantiene que su aproximación fracasa por no tomar en consideración las preocupaciones y las perspectivas más importantes de las mujeres. Mientras que nuestra sociedad exige que los hombres sean asertivos y usen un juicio independiente, se espera de las mujeres que se preocupen por el bienestar de otros y que se sacrifiquen para asegurar ese bienestar. El dilema central de la moral de la mujer, entonces, es el conflicto entre ella misma y otros, un conflicto que no surge en el esquema de Kohlberg.

Para determinar cómo se desarrollan moralmente las mujeres, Gilligan examinó su razonamiento considerando un área de su vida en la cual ellas tienen alternativas: el control de la fertilidad. Entrevistó y dio dilemas de Kohlberg a 29 mujeres remitidas para los servicios de consejería de aborto y embarazo. Estas mujeres hablaron sobre si terminarían con sus embarazos permitirían que

continuaran, y cómo llegarían a sus decisiones.

Las mujeres hablaron “en un lenguaje moral distinto cuya evolución señala una secuencia de desarrollo”, escribe Gilligan (1982) Vieron la moralidad en términos de egoísmo versus responsabilidad y como una obligación de ejercer cuidado y evitar herir. Opinaron de la gente que se cuida mutuamente como la más responsable, y aquellos que hieren a alguien más como egoístas e inmorales. Gilligan concluyó que mientras los hombres tienden a pensar más en términos de justicia abstracta y equidad, las mujeres tienden a pensar más sobre su responsabilidad con gente específica. Gilligan identificó una secuencia de desarrollo moral para las mujeres, que aparece en el cuadro 2.2.

Gilligan provee una ilustración dramática de los dos conceptos contrastantes de moralidad: la moralidad de los derechos de Kohlberg por un lado, y su propia moralidad de responsabilidad por el otro. La moralidad abstracta ejemplificada por Kohlberg en el estadio 6 llevó al Abraham bíblico a estar listo a sacrificar la vida de su hijo cuando Dios le pidió una prueba de fe. La moralidad centrada en la persona de Gilligan puede verse también en la Biblia, en la historia de la mujer que probó al rey Salomón que ella era la madre del bebé cuando estuvo de acuerdo en renunciar al infante en favor de otra mujer antes que verlo herido.

El conocer la perspectiva sobre el desarrollo moral de la mujer nos capacita para apreciar la importancia en ambos sexos de relaciones con otra gente y de la necesidad universal de la compasión y del interés. (Papalia, 2017).

■ CUADRO 2.2.. NIVELES DE GILLIGAN DE DESARROLLO MORAL EN LAS MUJERES

ESTADIO	DESCRIPCIÓN
Nivel 1: orientación de la supervivencia del individuo	La mujer se concentra en sí misma –sobre qué es práctico y qué es mejor para ella.
Transición 1: del egoísmo a la responsabilidad	La mujer se da cuenta de su relación con otros y piensa acerca de lo que sería una escogencia responsable en términos de otra gente (como el bebé que no ha nacido), así como en sí misma.
Nivel 2: bondad y autosacrificio	Esta sabiduría femenina convencional dicta el sacrificar los deseos propios de la mujer por lo que otra gente quiere –y lo que pensará de ella–. Se considera a sí misma responsable de las acciones de otros, mientras que hace a otros responsables de sus escogencias. Ella está en una posición dependiente, en la cual sus esfuerzos indirectos por ejercer control, a menudo se vuelven manipulación, algunas veces a través del uso de la culpa
Transición 2: de la bondad a la verdad	Ella evalúa sus decisiones no con base en cómo otros reaccionaran a ellas, sino por sus intenciones y las consecuencias de sus acciones. Desarrolla un nuevo juicio que toma en consideración sus propias necesidades, junto con las de otros. Quiere ser “buena” siendo responsable de otros pero también quiere ser “honesta” siendo responsable de sí misma. La supervivencia vuelve a ser su mayor preocupación.
Nivel 3: moralidad de la no violencia	Al elevar el mandato en contra de hacer daño a alguien (inclusive a sí misma) a un principio que gobierna todo el juicio moral y la acción, la mujer establece una “igualdad de moral” entre ella misma y otros y es, entonces, capaz de asumir la responsabilidad de escogencia en los dilemas morales.



EDUCACIÓN Y TRABAJO

A diferencia de los jóvenes de las generaciones pasadas, que, por lo regular, podían pasar directamente de la escuela al trabajo y a la independencia financiera, muchos adultos emergentes no tienen una trayectoria profesional clara. Algunos alternan entre educación y trabajo; otros persiguen ambos objetivos al mismo tiempo. La mayoría de los que no se inscriben y no terminan la educación posterior a la secundaria, ingresan al mercado laboral, pero muchos regresan después para recibir más formación. Algunos combinan la universidad con el matrimonio y la crianza de los hijos (Fitzpatrick y Turner, 2007). Muchos de ellos que estudian o viven con sus padres son financieramente dependientes. (Schoeni y Ross, 2005).

Las elecciones formativas y vocacionales después de la preparatoria pueden presentar oportunidades de crecimiento cognoscitivo. La exposición a un nuevo ambiente educativo o de trabajo ofrece la oportunidad de afinar habilidades, cuestionar supuestos sostenidos durante mucho tiempo y probar nuevas formas de mirar el mundo. Para un número cada vez mayor de estudiantes de edad no tradicional (mayores de 25 años y más), la universidad o la formación en el trabajo reviven la curiosidad intelectual, mejoran las oportunidades de empleo y perfeccionan las habilidades laborales. (Papalia, 2017)



EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD

La universidad puede ser una época de descubrimiento intelectual y crecimiento personal, en especial en habilidades verbales y cuantitativas, pensamiento crítico y razonamiento moral. Los estudiantes cambian en respuesta a 1) el currículo, que ofrece nuevas ideas y formas de pensamiento; 2) otros estudiantes que cuestionan opiniones y valores muy antiguos; 3) la cultura estudiantil, que es diferente de la cultura de la sociedad en general; y 4) los miembros del profesorado, que proporcionan nuevos modelos. En términos de los beneficios inmediatos y a largo plazo, asistir a la universidad cualquier universidad es más importante que a cuál de ellas asista una persona (Montgomery y Coté, 2003).

La experiencia universitaria puede ser un período interesante de crecimiento intelectual y descubrimiento. De hecho, los investigadores han determinado que ir a la universidad puede dar lugar a un cambio fundamental en la manera de pensar de los estudiantes (Fischer y Pruyne, 2003). En un estudio pionero que anticipó la investigación más reciente sobre el pensamiento reflexivo y posformal, William Perry (1970) entrevistó a 67 estudiantes de Harvard y de Radcliffe durante los años de la licenciatura y descubrió patrones respecto a la forma en que abordaban el aprendizaje y el conocimiento. En términos generales, su pensamiento progresaba de la rigidez a la flexibilidad y, en última instancia, a la elección reflexiva de sus propias ideas.

Muchos estudiantes llegan a la universidad con ideas rígidas acerca de cómo funciona el mundo. Tienen la tendencia a creer que existe una respuesta "correcta" que pueden hallar y defenderse. A medida que empiezan a encontrar una gran diversidad de ideas y puntos de vista, se ven forzados a examinar sus aseveraciones sobre la "verdad". Sin embargo, consideran que esta etapa es temporal y esperan encontrar, a la larga, "una respuesta correcta".

A medida que los estudiantes adquieren más experiencia y piensan en profundidad sobre la base de una variedad de conocimiento acumulado, comienzan a aprender que todo el conocimiento y valores son relativos. Reconocen que diferentes sociedades y diferentes individuos tienen distintos sistemas de valores y, por ende, ven el mundo de forma diferente. Si bien saben que su perspectiva tiene valor, tienen dificultades para encontrar significado o valor en este laberinto de sistemas y creencias al que están expuestos. ¿Cómo deciden a qué exponerse? ¿Cómo determinan en qué creer?

En esta instancia, elaboran sus propios juicios y eligen sus propias creencias y valores, así como sus propias opiniones.

DESARROLLO INTELECTUAL Y DE LA PERSONALIDAD EN LA UNIVERSIDAD

La universidad es, a menudo, un período de descubrimiento intelectual y de crecimiento personal. La edad tradicional del estudiante de universidad (quien, por supuesto, no es necesariamente ya el estudiante *típico*) está en transición de la adolescencia a la vida adulta. La universidad ofrece la oportunidad de cuestionar suposiciones sostenidas en la niñez, que pueden de otra manera interferir con el establecimiento de la identidad del adulto.

Los estudiantes cambian en respuesta a la diversidad del conjunto de los estudiantes, que pueden plantear retos a opiniones y valores sostenidos por largo tiempo a la cultura misma del estudiante, que está estructurada de manera diferente por la cultura de la sociedad, a la larga; por el programa, que puede ofrecer discernimientos y nuevas maneras de pensar y por los miembros de la facultad que pueden tomar un interés personal en el estudiante y presentarles nuevos modelos (Madison, 1969).

Un camino de autodescubrimiento puede ser la exploración de nuevas alternativas de carrera más realistas que las ambiciosas de la niñez y la adolescencia. Por ejemplo, un estudiante que ha sido atraído por la aventura de una carrera de astronomía, puede encontrar, después de alguna experiencia en varias disciplinas académicas, que sus inclinaciones reales son hacia el trabajo con gente.

Los retos académicos y sociales que se encuentran en la universidad a menudo llevan al crecimiento moral e intelectual. En un estudio citado ampliamente, basado en entrevistas con 67 estudiantes de Harvard y Radcliffe, los estudiantes progresaron de un pensamiento extremadamente rígido a mayor flexibilidad y, últimamente, a compromisos escogidos libremente (Perry, 1970):

- Primero, los estudiantes ven el mundo en términos polares: cada pregunta tiene una respuesta correcta sabida por una "autoridad", que debe enseñarla.
- A medida que los

estudiantes encuentran una amplia variedad de ideas (de sus estudios y de otros estudiantes), aceptan la coexistencia de diferentes puntos de vista, y también aceptan su propia incertidumbre. Consideran este estadio temporal, sin embargo, y esperan aprender la "única respuesta correcta con el tiempo".

- Luego ven la relatividad de todo conocimiento y de los valores: reconocen que sociedades diferentes, culturas diferentes, individuos diferentes elaboran su propio sistema de valores.
- Finalmente, afirman su identidad a través de los valores y compromisos que ellos escogen para sí mismos.

Recientemente, algunas críticas se han hecho a las universidades norteamericanas que fomentan el pensamiento relativista que promueve la idea de que todos los valores son igualmente válidos y que así fracasan en dar a los estudiantes normas racionales para pesar los méritos de discusiones particulares, filosofías o prácticas culturales.

El debate acerca de los propósitos de la educación universitaria es saludable, porque reafirma la preocupación de la sociedad por el desarrollo intelectual y de la personalidad de los jóvenes adultos. La mayoría de la gente estaría de acuerdo, sin embargo, en que dos propósitos básicos de una educación universitaria son los de ampliar la perspectiva de la gente joven y estimularla para pensar por sí misma.



EL INGRESO AL MUNDO DEL TRABAJO

¿Cómo afecta el estadio de la vida de una persona la manera cómo piensa sobre el trabajo y el desempeño en el empleo? Una parte sustancial de la investigación ha encontrado un número de efectos relacionados con la edad, informados en una reseña de más de 185 estudios (Rhodes, 1983).

CÓMO SE SIENTEN LOS ADULTOS JÓVENES CON SUS TRABAJOS.

A la larga, los trabajadores jóvenes (de menos de 40), quienes están en el proceso de labrar sus carreras, están menos satisfechos con sus trabajos, en general, de lo que estarán más tarde, o al menos hasta los 60. Están menos comprometidos con sus empleos, menos comprometidos con sus empleadores y tienen más probabilidad de cambiar empleo de la que tendrán más tarde en la vida.

¿Qué hace que crezca la satisfacción en el trabajo con la edad? Los investigadores no están seguros. No hay diferencias claras de edad en aspectos específicos de la satisfacción en el empleo (satisfacción con promoción, supervisión y compañeros de trabajo), y se han mezclado hallazgos relativos a la satisfacción con el salario. Es posible que la relación entre la edad y la satisfacción en general con el empleo puedan reflejar la naturaleza del empleo en sí mismo. Cuanto más tiempo trabaja la gente en una ocupación específica, más gratificante puede ser el trabajo (Rhodes, 1983).

¿CÓMO SE DESEMPEÑAN LOS ADULTOS JÓVENES EN EL EMPLEO?

Hallazgos acerca de la relación entre la edad y el desempeño en el trabajo están mezclados. Los estudios sobre ausentismo, por ejemplo, dan resultados conflictivos. Pero si separamos en partes los hallazgos de ausencias que se pueden evitar (las que parecen ser voluntarias de parte del trabajador y no excusadas por el patrón) y las inevitables (las causadas por enfermedad) vemos algunos resultados de la edad. Los trabajadores más jóvenes tienen más ausencias que se

pueden evitar que los más viejos, posiblemente por el nivel más bajo de compromiso con el trabajo. Los trabajadores más viejos tienen más ausencias *inevitables*, probablemente como resultado de mala salud y recuperación más lenta de los accidentes.

Cuando miramos qué tan bien hace su trabajo la gente, el cuadro, de nuevo, está indefinido. Es posible que la consecuencia clave sea la experiencia más que la edad cronológica: cuando la gente más vieja se desempeña mejor, puede ser porque ha estado en el empleo más tiempo, no porque sea más vieja.

Como veremos, muchos trabajadores continúan siendo productivos hasta muy tarde en la vida. En general, las diferencias de edad en el desempeño parecen depender mucho de cómo se mide el desempeño y de las demandas de una clase de trabajos específico. Un empleo que requiere reflejos rápidos, por ejemplo, tiene más probabilidad de que sea desempeñado mejor por una persona joven; uno que dependa de la madurez de juicio puede ser mejor ejecutado por una persona mayor.

O puede ser que la gente más joven, que está buscando el mejor camino en la vida, esté consciente de poder cambiar la dirección de la carrera más fácilmente ahora que más tarde. Puede mirar su empleo con ojo más crítico de lo que lo hará cuando ha hecho un compromiso más serio. De nuevo, debemos tener cautela al interpretar diferencias que muestran los estudios transversales. Por ejemplo, la gente de más edad ha mostrado una creencia más grande en la "ética del trabajo", la idea de que la gente debería trabajar mucho para desarrollar el carácter. Es probable que ésta sea una diferencia de valores entre asociados más que el resultado de cuánto ha vivido la gente. Puede haber más de una diferencia de desarrollo, sin embargo, en las necesidades de la personalidad que están asociadas con el trabajo. Los trabajadores más jóvenes, por ejemplo, están más preocupados por el nivel de interés de su trabajo, por las oportunidades de desarrollar sus habilidades y por las oportunidades de progreso. Los trabajadores de más edad se preocupan más por supervisores y compañeros de trabajo amistosos y por recibir ayuda en su trabajo.