

Filosofía y Psicología

Programa de Estudio
Tercer Año Medio



Filosofía y Psicología

Programa de Estudio Tercer Año Medio



Filosofía y Psicología
Programa de Estudio, Tercer Año Medio, Formación General
Educación Media, Unidad de Curriculum y Evaluación
ISBN 956-7933-66-9
Registro de Propiedad Intelectual N° 117.595
Ministerio de Educación, República de Chile
Alameda 1371, Santiago
www.mineduc.cl
Primera Edición 2000
Segunda Edición 2004

Santiago, octubre de 2000

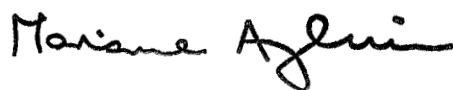
Estimados profesores:

EL PRESENTE PROGRAMA DE ESTUDIO de Tercer Año Medio de la Formación General ha sido elaborado por la Unidad de Curriculum y Evaluación del Ministerio de Educación y aprobado por el Consejo Superior de Educación, para ser puesto en práctica, por los establecimientos que elijan aplicarlo, en el año escolar del 2001.

En sus objetivos, contenidos y actividades busca responder a un doble propósito: articular a lo largo del año una experiencia de aprendizaje acorde con las definiciones del marco curricular de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media, definido en el Decreto N°220, de mayo de 1998, y ofrecer la mejor herramienta de apoyo a la profesora o profesor que hará posible su puesta en práctica.

Los nuevos programas para Tercer Año Medio de la Formación General plantean objetivos de aprendizaje de mayor nivel que los del pasado, porque la vida futura, tanto a nivel de las personas como del país, establece mayores requerimientos formativos. A la vez, ofrecen descripciones detalladas de los caminos pedagógicos para llegar a estas metas más altas. Así, al igual que en el caso de los programas del nivel precedente, los correspondientes al Tercer Año Medio incluyen numerosas actividades y ejemplos de trabajo con alumnos y alumnas, consistentes en experiencias concretas, realizables e íntimamente ligadas al logro de los aprendizajes esperados. Su multiplicidad busca enriquecer y abrir posibilidades, no recargar ni rigidizar; en múltiples puntos requieren que la profesora o el profesor discierna y opte por lo que es más adecuado al contexto, momento y características de sus alumnos y alumnas.

Los nuevos programas son una invitación a los docentes de Tercer Año Medio para ejecutar una nueva obra, que sin su concurso no es realizable. Estos programas demandan cambios importantes en las prácticas docentes. Ello constituye un desafío grande, de preparación y estudio, de fe en la vocación formadora, y de rigor en la gradual puesta en práctica de lo nuevo. Lo que importa en el momento inicial es la aceptación del desafío y la confianza en los resultados del trabajo hecho con cariño y profesionalismo.



MARIANA AYLWIN OYARZUN
Ministra de Educación

Presentación	9
Objetivos Fundamentales Transversales y su presencia en el programa	11
Orientaciones didácticas generales	13
Objetivos Fundamentales	14
Contenidos Mínimos Obligatorios	15
Cuadro sinóptico de las unidades	17
Unidad 1: El ser humano como sujeto de procesos psicológicos	18
Subunidad 1: Introducción al abordaje psicológico del ser humano: visión integradora de los procesos psicológicos	19
Actividades	21
Subunidad 2: Los procesos cognitivos	28
Actividades	32
Subunidad 3: Los procesos afectivos	54
Actividades	57
Sugerencias para la evaluación	63
Unidad 2: El individuo como sujeto de procesos psicosociales	64
Actividades	68
Sugerencias para la evaluación	81
Unidad 3: Individuo y sexualidad	82
Tema 1: Sexualidad, identidad y género	86
Actividades	86
Tema 2: La elección de pareja	94
Actividades	94
Tema 3: Sexualidad adolescente responsable	97
Actividades	97
Sugerencias para la evaluación	107

Unidad 4: Bienestar psicológico	108
Actividades	111
Sugerencias para la evaluación	120
Anexo: Documentos de apoyo	121
Bibliografía	165

Presentación

EN TERCER AÑO MEDIO, las alumnas y alumnos se introducen por primera vez a la Psicología. El marco curricular define que esta disciplina de las ciencias humanas debe otorgarles unos conocimientos y habilidades de base para la comprensión psicológica de sí mismos y de sus relaciones con los demás. Se trata que los estudiantes reconozcan procesos y dimensiones de la conducta humana. Que puedan representarse a las personas como seres complejos insertos en medios sociales que los influyen y que también ellos influyen. Interesa que los jóvenes entiendan que los procesos son dinámicos y que perciban que éstos están influidos por la conformación neurofisiológica, la edad, la biografía y la cultura en que se desarrollan las personas.

El presente programa organiza actividades de aprendizaje que combinan la apropiación de conceptos y distinciones articuladoras de la psicología, como perspectiva sobre lo humano, con la aplicación de éstos a la propia experiencia de alumnos y alumnas. A través de los contenidos del programa, ellos podrán distinguir factores y relaciones involucrados en la conformación de su propia identidad y de la interacción con otros, comprendiendo algunas claves para procesos de autocuidado y crecimiento personal desde una perspectiva psico-social.

El programa busca producir aprendizajes que otorguen nuevos fundamentos a la tolerancia y el respeto; que aporten distinciones que permitan a alumnos y alumnas desarrollar la autoestima y el reconocimiento -en sí mismos y en los demás- de comportamientos

en que intervienen algunos factores que muchas veces no dependen de la voluntad del individuo y otros que son susceptibles de ser aprendidos y desarrollados. El proceso de autocomprensión y entendimiento del comportamiento humano, que se busca producir y desarrollar, se vincula además explícitamente con la reflexión sobre la experiencia moral y la formación del juicio práctico y la autodeterminación, el que se profundiza en 4º Año Medio en Filosofía.

Lo señalado se plasma, como se dijo, en actividades que trabajan conceptos a la vez que recurren en forma sistemática a procesos de interpretación y aplicación de las nuevas distinciones a la propia experiencia.

El programa está organizado en las mismas cuatro unidades que plantea el marco curricular de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios.

La Unidad 1, **El ser humano como sujeto de procesos psicológicos**, introduce los procesos psicológicos básicos del ser humano, tanto cognitivos como afectivos. Entre los cognitivos se consideran: percepción, atención, memoria, lenguaje, pensamiento, aprendizaje e inteligencia. Se abordan luego algunas de las emociones y procesos afectivos más importantes, caracterizando aquellos fenómenos que son propios del ser humano y entendiendo la dinámica psíquica como un conjunto de procesos en que están presentes todas las posibilidades de pleno desarrollo de la persona.

Una vez que el estudiante ha comprendido los procesos intrapsíquicos del ser humano,

se encontrará preparado para comprender los procesos de interacción social que tienen lugar diariamente en sus vida, y que son tratados en la Unidad 2: **El individuo como sujeto de procesos psicosociales**. El individuo es considerado como miembro de categorías sociales en las cuales la comunicación adquiere un papel de gran importancia.

La Unidad 3, **Individuo y sexualidad**, organiza sus contenidos, aprendizajes y actividades en torno a tres temas: sexualidad, identidad y género; la elección de pareja; y sexualidad adolescente responsable. El programa aborda la sexualidad como una dimensión constitutiva del desarrollo personal, que involucra facetas biológicas, psicológicas, socioculturales y ético-filosóficas.

La Unidad 4, **Bienestar psicológico**, que cierra el programa, está orientada al manejo conceptual de ciertas distinciones que pueden contribuir al desarrollo de un estilo de vida saludable. El propósito es que los alumnos y alumnas sean capaces de poner en juego recursos cognitivos y afectivos para desarrollar e implementar estrategias de prevención y autocuidado frente a problemas psicosociales frecuentes en la adolescencia.

En cada una de las unidades señaladas se define:

- los contenidos que deben abordarse;
- los aprendizajes que se espera los estudiantes logren como resultado del proceso educativo;
- las actividades genéricas que deben realizarse, con uno o más ejemplos para abordarlas, entre los que se debe elegir en función del tiempo disponible y de los recursos del docente. En algunos casos, los ejemplos están organizados en forma secuencial, para la expansión o profundización en el tratamiento de un tema.
- indicaciones al docente. Estas indicaciones

son aclaraciones del sentido de la actividad, o recomendaciones sobre los énfasis que se debe establecer.

Dada la naturaleza innovadora del programa, que combina teoría y aplicación práctica, así como el requerimiento de basar el mismo en el estado actual de la Psicología como ciencia social, se ofrece a la profesora o el profesor abundante material de apoyo, presentado tanto dentro de las unidades, como en el Anexo **Documentos de apoyo**, al final del programa. Al interior de las unidades, y dentro de la secuencia de actividades propuestas, se incluyen bases conceptuales para uso del docente bajo el rótulo *Recuadro* y material para el trabajo con los estudiantes, bajo el rótulo *Texto alumnos*: material para estudio, reflexión y /o realización de actividades por alumnos y alumnas.

Objetivos Fundamentales Transversales y su presencia en el programa

LOS OBJETIVOS FUNDAMENTALES transversales (OFT) definen finalidades generales de la educación referidas al desarrollo personal y la formación ética e intelectual de alumnos y alumnas. Su realización trasciende a un sector o subsector específico del currículum y tiene lugar en múltiples ámbitos o dimensiones de la experiencia educativa, que son responsabilidad del conjunto de la institución escolar, incluyendo, entre otros, el proyecto educativo y el tipo de disciplina que caracteriza a cada establecimiento, los estilos y tipos de prácticas docentes, las actividades ceremoniales y el ejemplo cotidiano de los docentes, administrativos y los propios estudiantes. Sin embargo, el ámbito privilegiado de realización de los OFT se encuentra en los contextos y actividades de aprendizaje que organiza cada sector y subsector, en función del logro de los aprendizajes esperados de cada una de sus unidades.

Desde la perspectiva señalada, cada sector o subsector de aprendizaje, en su propósito de contribuir a la formación para la vida, conjuga en un todo integrado e indisoluble el desarrollo intelectual con la formación ético-social de los alumnos y alumnas. De esta forma se busca superar la separación que en ocasiones se establece entre la dimensión formativa y la instructiva. Los programas están contruidos sobre la base de contenidos programáticos significativos que tienen una carga formativa muy importante, ya que en el proceso de adquisición de estos conocimientos y habilidades los estudiantes establecen jerarquías valóricas, formulan juicios

morales, asumen posturas éticas y desarrollan compromisos sociales.

Los Objetivos Fundamentales Transversales definidos en el marco curricular nacional (Decreto N° 220), corresponden a una explicitación ordenada de los propósitos formativos de la Educación Media en cuatro ámbitos: *Crecimiento y Autoafirmación Personal, Desarrollo del Pensamiento, Formación Ética, y Persona y su Entorno*; su realización, como se dijo, es responsabilidad de la institución escolar y la experiencia de aprendizaje y de vida que ésta ofrece en su conjunto a alumnos y alumnas. Desde la perspectiva de cada sector y subsector, esto significa que no hay límites respecto a qué OFT trabajar en el contexto específico de cada disciplina; las posibilidades formativas de todo contenido conceptual o actividad debieran considerarse abiertas a cualquier aspecto o dimensión de los OFT.

Junto a lo señalado, es necesario destacar que hay una relación de afinidad y consistencia en términos de objeto temático, preguntas o problemas, entre cada sector y subsector, por un lado, y determinados OFT, por otro. El presente programa de estudio ha sido definido incluyendo (verticalizando) los Objetivos Fundamentales Transversales más afines con su objeto, los que han sido incorporados tanto a sus objetivos y contenidos, como a sus metodologías, actividades y sugerencias de evaluación. De este modo, los conceptos (o conocimientos), habilidades y actitudes que este programa se propone trabajar integran explícitamente gran parte de

los OFT definidos en el marco curricular de la Educación Media.

En el programa de Psicología de Tercer Año Medio tienen explícita presencia y posibilidad de desarrollo los OFT referentes a:

Crecimiento y Autoafirmación Personal:

- el conocimiento de sí mismo;
- la autoestima;
- el interés y capacidad de conocer la realidad, de utilizar el conocimiento y seleccionar información relevante.

Desarrollo del Pensamiento:

- investigación;
- comunicación;
- resolución de problemas;
- análisis, interpretación y síntesis de información y conocimiento.

Formación Ética:

- valorar el carácter único de cada persona y, por lo tanto, la diversidad de modos de ser;
- ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal;
- respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, en los espacios escolares, familiares, comunitarios, reconociendo el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de acercamiento a la verdad.

Persona y su Entorno:

- comprender y apreciar la importancia que tienen las dimensiones afectiva, espiritual, ética y social para un sano desarrollo sexual;
- valorar la vida en sociedad como un elemento esencial del crecimiento de la persona;
- comprender y valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento por un lado, y la flexibilidad, la originalidad, la capacidad de recibir consejos y críticas y el asumir

riesgos, por otro, como aspectos fundamentales en el desarrollo;

- desarrollar la iniciativa personal, la creatividad, el trabajo en equipo, el espíritu emprendedor y las relaciones basadas en la confianza mutua y responsable.

Orientaciones didácticas generales

EL PLANTEAMIENTO DE LA ASIGNATURA debe tener un aspecto teórico, que lleve a la adquisición de un conocimiento preciso de conceptos fundamentales. Debe considerar además un aspecto práctico que posibilite acceder a un nivel de discusión y reflexión desde la experiencia, de tal manera que cada estudiante pueda visualizar los problemas que surgen a partir de los temas en discusión, tomando posición frente a ellos.

Es muy importante para la formación de los estudiantes que estos temas sean abordados con rigor y que la posición que ellos adopten frente a sus problemáticas sea consistente y fundamentada. Las actividades que se ofrecen como ejemplos para el docente remiten a situaciones prácticas, a partir de las cuales surgen las nociones básicas y las interrogantes que se plantean desde las diversas escuelas de pensamiento. Al final del programa, como se advirtió, se incluye un **Anexo** con importante material de apoyo para el docente.

Es necesario que el profesor o profesora tenga una visión completa del programa para ir llevando la secuencia progresiva en complejidad y perspectiva, lo que conducirá a los estudiantes desde el manejo de ciertos conceptos básicos hacia la comprensión de la interacción entre los diferentes ámbitos que configuran el psiquismo humano. La metodología sugerida está basada en la participación activa de los alumnos y alumnas en los temas en discusión. Es por ello muy importante que en esas instancias el docente los vaya acostumbrando a usar un lenguaje preciso y una

fundamentación consistente, además de la aplicación correcta de las nociones a la experiencia. En muchos casos, es recomendable que la actividad anteceda a la explicación de los fenómenos, de manera que los conceptos, al ser aprendidos, puedan ser remitidos a la experiencia personal previa, adquiriendo con ello una validez que estimule el compromiso del estudiante con los temas de la disciplina.

Objetivos Fundamentales

Los alumnos y las alumnas desarrollarán la capacidad de:

1. Entender al ser humano como un sujeto que piensa, aprende, percibe, siente, actúa e interactúa con otros.
2. Comprender procesos psicológicos básicos que subyacen al comportamiento humano, aplicándolos a la comprensión de su propia experiencia.
3. Entender al ser humano como un sujeto que forma parte de grupos y culturas, valorando su propia identidad y respetando la diversidad.
4. Entender al ser humano como sujeto de procesos de comunicación y significación, comprendiendo la complejidad de la interacción humana en contextos interaccionales inmediatos.
5. Analizar la sexualidad como una dimensión constitutiva del desarrollo personal.
6. Valorar el diálogo y el entendimiento entre las personas.
7. Reconocer criterios relativos a salud mental e identificar acciones que tiendan a su fortalecimiento.
8. Evaluar comportamientos e informaciones, aplicando conceptos relativos a procesos psicológicos y psicosociales.

Contenidos Mínimos Obligatorios

1. El ser humano como sujeto de procesos psicológicos

- a. La percepción como proceso mediante el cual se organiza y da sentido a los datos sensoriales. La percepción visual como caso paradigmático (percepción, ilusión y arte). Habitación. Atención selectiva y diversidad en la percepción. La percepción en la experiencia cotidiana de los estudiantes.
- b. El aprendizaje humano: experiencia, aprendizaje y cambio. Condicionamiento. Aprendizaje social. Especificidad del aprendizaje humano.
- c. La memoria como capacidad humana y como recurso. La memoria como proceso constructivo y reconstructivo. Memoria y aprendizaje. La importancia de la memoria en la vida personal.
- d. La inteligencia como capacidad humana perfectible. La inteligencia como capacidad de aprender de la experiencia y de adaptarse al medio. La inteligencia como capacidad de manejo de la cultura para el desarrollo propio. Discusión acerca del problema de la medición y evaluación de la inteligencia.
- e. Inteligencia y pensamiento. Dominios de la actividad del pensamiento: resolución de problemas, juicio y toma de decisiones, razonamiento, creatividad. Lenguaje, pensamiento y cognición.
- f. Emociones y vínculos afectivos con los demás. Algunas emociones fundamentales: alegría, miedo, ira, tristeza y angustia. Emoción y sentimiento. La importancia de los vínculos afectivos en el ser humano. La atracción interpersonal. El amor.
- g. Investigación acerca de alguno de los procesos psicológicos referidos: observación y análisis de casos, sistematización y reporte.

2. El individuo como sujeto de procesos psicosociales

- a. Lo individual y lo social se posibilitan mutuamente. Socialización e individuación. El individuo como miembro de categorías sociales: grupo, género, clase, etnia. Personalidad e identidad personal: revisión de diferentes conceptualizaciones. El individuo como sujeto moral.

- b. Los procesos de influencia social. Conformismo y obediencia en los grupos y en la sociedad; reflexión desde el aporte experimental de la psicología social. Análisis crítico de procesos de influencia social en la experiencia cotidiana de los estudiantes y los medios de comunicación.
- c. La identidad personal y la cuestión del otro. El otro como igual y diferente. Las relaciones intergrupales: estereotipos, prejuicios y discriminación. La importancia de la tolerancia y el diálogo en las relaciones sociales. Reconocimiento y evaluación de prejuicios y estereotipos sociales en la experiencia cotidiana de los estudiantes y en los medios de comunicación.
- d. Las relaciones interpersonales y la comunicación. El rol del conflicto. La búsqueda del entendimiento: la comunicación, la negociación y la construcción de sentidos compartidos.

3. Individuo y sexualidad

- a. La sexualidad desde la perspectiva psicológica: la sexualidad como parte constitutiva del desarrollo individual. Desarrollo de la sexualidad humana.
- b. Sexualidad y cultura. Sexo y Género. Diferencias de género en la sexualidad. Identificación y discusión de algunos tabúes y mitos frecuentes sobre la sexualidad.

4. Salud mental: individuo, cultura y sociedad

- a. ¿Qué se entiende por 'salud mental' hoy? ¿Cómo la conceptualizamos, cómo la estudiamos, cómo la fortalecemos?
- b. El problema de la distinción entre lo normal, lo anormal y lo patológico en la cultura contemporánea. Estudio de las representaciones de lo normal y lo anormal en los medios de comunicación.
- c. Dimensiones y formas de lo psicopatológico en el ser humano. Relaciones entre salud mental y salud física.
- d. Principales desafíos que la sociedad contemporánea plantea a la salud mental de las personas y específicamente a la de los jóvenes.

Unidades, contenidos y distribución temporal

Cuadro sinóptico

Unidades			
1 El ser humano como sujeto de procesos psicológicos	2 El individuo como sujeto de procesos psicosociales	3 Individuo y sexualidad	4 Bienestar psicológico
Contenidos			
<ul style="list-style-type: none"> • Visión integradora de los procesos psicológicos. • Procesos cognitivos: percepción, memoria, lenguaje, pensamiento, inteligencia, aprendizaje. • Emociones y vínculos afectivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Socialización e individuación. • Procesos de influencia social. • Identidad personal y el otro. • Relaciones interpersonales y comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sexualidad desde la perspectiva psicológica: sexualidad, identidad y género. • Sexualidad y cultura: <ul style="list-style-type: none"> - relación de pareja; - sexualidad responsable. 	<ul style="list-style-type: none"> • Salud mental como bienestar psicológico. • Lo normal y lo anormal: concepto de crisis normativa. • Lo psicopatológico en el ser humano y el concepto de resiliencia. • Sociedad contemporánea y salud mental: problemas psicosociales frecuentes en la adolescencia.
Tiempo estimado			
24 horas	16 horas	24 horas	16 horas



Unidad 1

El ser humano como sujeto de procesos psicológicos

Subunidad 1

Introducción al abordaje psicológico del ser humano: visión integradora de los procesos psicológicos

Esta primera subunidad presenta a los alumnos y alumnas la ubicación global de los procesos psicológicos en la interfaz entre los seres humanos y el mundo que habitan; procesos psicológicos que constituyen al mismo tiempo las herramientas que les permiten conocer cómo es el ser humano, cómo es ese mundo y *cómo es esa relación*.

El concepto *conocer* tiene acá un rol integrador de los fenómenos parciales que llamamos “procesos psicológicos” (percepción, memoria, inteligencia, etc.), todos los cuales son posibilitados específicamente por el sistema nervioso. En este momento introductorio no es importante distinguir entre estos fenómenos y procesos, lo que se hará en las subunidades siguientes, sino concebirlos en su unidad, como una capacidad global de relación con el medio externo especialmente desarrollada en el ser humano.

Contenidos

- Los procesos psicológicos como una posibilidad abierta –y limitada– por el cerebro y sus estructuras. Los procesos psicológicos como facultades que permiten:
 - i) conocer y configurar un mundo con sentido; y
 - ii) ampliar el actuar/moverse en un mundo físico y social.
- Interrelación de los procesos psicológicos básicos: percepción, atención, memoria, emociones, pensamiento, lenguaje, aprendizaje.
- La dualidad persona-mundo (o persona-realidad): crítica de la visión dualista corriente; aproximación a un dualismo parcial e interdependiente.

Aprendizajes esperados

Los alumnos y las alumnas:

- Comprenden los procesos psicológicos como una actividad con base biológica específica en el cerebro y sus estructuras, compartida en parte con otros seres vivos, pero especialmente desarrollada en el ser humano.
- Comprenden los procesos psicológicos como una capacidad de la especie y de los individuos particulares, enmarcada en un proceso más global de adaptación a -y configuración de- un ambiente físico y social.
- Comprenden los procesos psicológicos del ser humano como facultades que representan el medio ambiente físico y social y, al mismo tiempo, construyen un mundo pertinente para él.
- Reconocen problemáticas existenciales y del conocimiento que surgen a partir de la reflexión sobre estos procesos.

Actividades

Actividad 1

Descubren la naturaleza de los procesos psicológicos.

El profesor introduce los procesos psicológicos que serán abordados en la primera unidad del programa: percepción, atención, memoria, pensamiento, aprendizaje, inteligencia, lenguaje y emociones.

Lo hace interrogando al sentido común de los alumnos y alumnas, y luego describiéndolos en forma sistemática pero inicial (ya que serán objeto específico de actividades siguientes).

Para entender los procesos mencionados de manera unitaria y aproximarse a su naturaleza, propone luego el siguiente ejercicio. Los alumnos forman grupos y leen los textos siguientes (Ver textos alumnos N° 1.1 a 1.3) u otros similares, que el docente juzgue apropiados para trabajar con ellos la temática de la base biológica de nuestro psiquismo.

Alumnos y alumnas resumen las ideas principales y discuten las consecuencias y proyecciones que para el ser humano tienen las extraordinarias características de su cerebro. De acuerdo a los textos referidos, discuten en torno a las preguntas: ¿dónde cabe inferir la ubicación de los procesos psicológicos arriba mencionados, ¿qué función(es) cabe atribuir a los procesos psicológicos vistos en su conjunto?

Luego cada grupo comparte sus propuestas en plenario. El profesor o profesora aclara dudas, corrige errores y añade información relevante.

Texto alumnos N° 1.1.

Nuestro sistema nervioso comparado con el de otras especies

Francisco Varela: "En primer lugar, quisiera señalar que en la historia de la vida hay algo muy interesante que sucede cuando los seres conscientes adquieren la capacidad de moverse: el sistema nervioso está ligado fundamentalmente a la capacidad de movimiento. Consideremos por ejemplo, un animal diminuto, la ameba. Algunas de ellas viven en nuestros intestinos y pueden moverse. Estiran sus protuberancias, semejantes a unos dedos. En la figura 2 la ameba está a punto de engullir una célula más pequeña. Ahí tenemos movimiento. (...) Déjenme darles otro ejemplo. Los unicelulares con una cola movediza, o flagelum, son muy diminutos. Se requiere un microscopio para verlos. Lo interesante del caso es que cuando esta criatura toca otra superficie, el flagelum se arquea y, al hacer esto, la célula es capaz de cambiar de dirección y alejarse del obstáculo. (...) En estos dos

casos de unicelulares asistimos a dos fenómenos fundamentales de la vida y que están relacionados con la existencia del movimiento: cada vez que hay comportamiento y movimiento, hay un componente motor y un componente sensorial, y esto es, ni más ni menos, la historia del sistema nervioso.

Dalai Lama: *Tomemos por ejemplo una planta con su sistema de raíces. Cuando hay un fertilizante en el suelo, ¿no es acaso verdad que las raíces de la planta en cuestión se van a desarrollar en esa dirección? ¿Puede considerarse esto como un movimiento? ¿Es esto el mismo tipo de movimiento o no?*

Varela: *Sí, es el mismo tipo de movimiento. La estrategia de vida de las plantas es permanecer en el mismo lugar. Mueven sus raíces un poco, pero eso es todo. En consecuencia no tienen sistema nervioso. (...) Pero cuando nos referimos a animales, este comportamiento primitivo puede volverse más interesante. Es ahí cuando el sistema nervioso realmente comienza a aparecer.*

(...) De modo que tenemos un componente sensorial y un componente motor. Es interesante que los biólogos descubrieron que estos animales (la hidra) tienen, por primera vez en la historia de la evolución, algo que crece entre los músculos y las células sensoriales. Lo que crece entre estos dos elementos son células muy largas llamadas células nerviosas, o neuronas, término que va a ser muy importante en toda discusión sobre el cerebro. La hidra contiene la historia básica del sistema nervioso: células sensoriales, células motoras y una red de células que crecen entre ambas. Esta red de neuronas permite cosas antes imposibles. Los tentáculos son sensitivos y la base responde con el movimiento, lo que hace que la hidra sea capaz, por ejemplo, de seguir una presa. Cuando uno observa este comportamiento se pregunta ¿cómo es posible?. La explicación que los biólogos dan es que es posible porque las cosas que sienten y las que mueven están en contacto.

Dalai lama: *¿Cuál es pues el papel crucial de las neuronas, puesto que aparentemente la planta y la ameba pueden hacer lo mismo sin neuronas?, ¿cuál es el factor distintivo?. En ambos casos, hay un elemento sensorial, ¿cuál es pues la diferencia entre un mensaje sensorial proveniente de una neurona y uno que se produce sin ese intermediario?*

Varela: *La diferencia es que, sin neuronas, no hay manera de que una célula sensorial en un extremo de la planta pueda saber lo que otra célula de ese tipo detecta en el otro extremo de la planta. Este es el meollo de la cuestión: las neuronas pueden desempeñar este papel porque son muy largas. Si uno tiene músculos, o factores, y sensores, y éstos no saben cómo juntarse o actuar conjuntamente, entonces son muy pocas las cosas que pueden suceder. Es por eso que las plantas no se mueven, simplemente permanecen ahí.*

(...) Nuestra pequeña hidra tiene más células sensoriales y motoras que neuronas. En los seres humanos, sin embargo, por cada neurona sensorial hay aproximadamente cien mil interneuronas, esto es, neuronas situadas a lo largo del camino entre una extremidad sensorial y una extremidad motora”.

(Un puente para dos miradas. Conversaciones con el Dalai Lama sobre las Ciencias de la Mente, editado por Francisco Varela y Jeremy Hayward. Dolmen, Santiago, 1997).

Texto alumnos N° 1.2

Sobre la materia de la mente

“En realidad, ningún aparato creado por el hombre posee la capacidad de la mente. Su estructura es de tal complejidad que comenzamos a adivinarla. Tómese por ejemplo la corteza cerebral, esa parte central del organismo encargada de las funciones superiores del lenguaje, el pensamiento y la música. Se calcula que está conformada por diez mil millones de neuronas. Cada una recibe conexiones de otras células nerviosas, en lugares que –recordarán ustedes de sus clases de biología– se llaman sinapsis. Pero he aquí algo sorprendente: hay alrededor de un millón de billones de conexiones en la escasa superficie de la corteza, que extendida no supera el tamaño de una servilleta de mesa. Si uno quisiera contarlas, a razón de una conexión por segundo, demoraría alrededor de 32 millones de años en completar esa cuenta. Pues bien, si además computásemos las combinaciones variables que pueden darse entre esas conexiones, el número resultante sería de aquellos que los expertos llaman “hiperastronómico”; del orden de 10 seguido de millones de ceros”.

(Gerald M. Edelman (1992). Bright air, Brilliant fire. On the matter of the mind, Basic Book, pág. 17).

Texto alumnos N° 1.3

¿Dónde está la mente?

El artículo “Biología de lo Psíquico” fue escrito en 1991, y su propósito es mostrar la relación dinámica entre la estructura del sistema nervioso y el fluir de las interacciones del organismo. Pero, este artículo acoge además las experiencias cotidianas de lo que llamamos lo psíquico y lo espiritual como fenómenos de la relación, y las explica mostrando cómo vivimos de hecho en un espacio psíquico y cómo ese vivir modula la dinámica de nuestro sistema nervioso y viceversa. No es fácil aceptar que lo humano no se da en la interioridad corporal (aunque depende de ella y existe a través de ella) sino en la dinámica de relación, hecho que puede comprometer la comprensión de este artículo. Somos humanos en el vivir humano, y ese vivir humano es lo que distinguimos en la vida cotidiana al hablar de lo psíquico. Al mismo tiempo somos humanos en la realización relacional de nuestra corporalidad Homo sapiens sapiens, y nuestra corporalidad cambia su realización según el fluir de nuestro ser humanos. Al mirarnos en la reflexión nos vemos en la dualidad mente/cuerpo, aunque no somos duales en esos términos, pero sí surgimos en una dinámica relacional que nos constituye como el resultado del operar de nuestra corporalidad en un dominio diferente de modo que ese operar afecta nuestra corporalidad. ¡Veamos!

Quiero hablar de la biología de lo psíquico, esto es, quiero decir algo sobre cómo surgen los fenómenos que llamamos psíquicos, mentales o espirituales, y señalar dónde ocurren y cuál es su dominio de existencia. No cabe duda de la legitimidad cotidiana de la distinción de lo psíquico, lo mental o lo espiritual. “Lo tengo en mi mente”, decimos apuntando con el dedo hacia nuestra cabeza; “tuve una experiencia espiritual”, decimos, haciendo referencia a una experiencia de ampliación de nuestra conciencia de pertenencia. ¿A qué nos referimos al hablar de lo mental, lo espiritual o lo psíquico? ¿Qué queremos decir cuando hablamos del alma o del espíritu humanos?

Atendamos un momento a nuestro vivir cotidiano y notaremos que cada vez que hablamos de lo mental, de lo psíquico o del alma, nos referimos a un modo de ser, a una forma de vivir, a una manera de relacionarnos, con otros, con el mundo, o con nosotros mismos. Así, hablamos cotidianamente de lo que nos pasa al hablar de lo psíquico, lo mental o lo espiritual, haciendo una distinción reflexiva sobre cómo estamos en nuestro vivir en la relación. “Estoy enfermo del alma con tanta soledad”, podemos decir. También podemos decir: “No quiero pensar, estoy mentalmente cansado”, o “No me atrevo, pero me doy cuenta de que mi dificultad es meramente psíquica”. En todos estos decires hacemos referencia a cómo nos sentimos o nos movemos en nuestra dinámica de relación como seres humanos en el vivir cotidiano, y es precisamente el fundamento de estos decires lo que yo quiero explicar en este ensayo. ¿Cómo surge y cómo nos afecta en el vivir el cómo vivimos y vemos lo que llamamos la mente, el alma o lo psíquico? En otras palabras, no quiero sólo contestar las preguntas, ¿qué es el alma? o ¿dónde está la mente?, sino que quiero también revelar y explicar lo que nos pasa en nuestro vivir cotidiano como seres humanos al vivir haciendo las distinciones que hacemos y relacionándonos como nos relacionamos con otros y con nosotros mismos cuando hablamos de lo mental, lo psíquico o lo espiritual. Pero si lo que quiero hacer es revelar y explicar la vida psíquica, mental o espiritual, y ésta tiene lugar en el espacio de relación del organismo, lo que tengo que hacer es explicar la constitución y la dinámica de la vida de relación de cualquier ser vivo. Por esto pienso, también, que si quiero explicar cómo afectan a nuestro vivir nuestra vida mental, psíquica o espiritual, lo que tengo que hacer es ver cómo afecta a nuestra vida de relación nuestra vida de relación. Hacer todo esto parece difícil, sin embargo, no lo es si aceptamos las implicaciones y consecuencias del determinismo estructural constitutivo de nuestro ser biológico.

Véamos.

1. Dominios de existencia

Los humanos, en cuanto seres vivos, existimos como animales, esto es, como Homo sapiens sapiens, en el dominio de nuestra corporalidad molecular, y vivimos como tales en el fluir de nuestros procesos fisiológicos. Al mismo tiempo, por pertenecer a la clase de animales que somos, esto es, seres humanos, existimos en el dominio de nuestras interacciones y relaciones como tales, en lo que un observador ve como el dominio de nuestra conducta humana. Estos dos dominios de existencia son disjuntos, no se intersectan, y, por lo tanto, los fenómenos o procesos de uno no pertenecen al otro. Existe, sin embargo, una relación generativa entre ellos que veremos más adelante, y según la cual el dominio de la conducta surge como resultado de la dinámica fisiológica que da origen al organismo como totalidad, y la dinámica conductual, como proceso que tiene lugar en las interacciones del organismo, modula a la fisiología que le da origen. Pienso que si no hacemos esta distinción, no reconoceremos que todo ser vivo existe en dos dominios biológicos que no deben confundirse porque ninguno es explicable en términos del otro, y deben ser comprendidos cada uno en su propio ámbito de legitimidad. También quiero destacar que, en la medida en que estos dos dominios de existencia son disjuntos, ambos son operacionalmente ciegos uno con respecto al otro, aun cuando se modulan mutuamente en el fluir del vivir. Y, por último, quiero señalar, que aunque cada dominio de existencia es concreto en su operar, es abstracto con respecto del otro.

(Maturana Humberto (1995). El Sentido de lo Humano. Editorial Dolmen, páginas 183 a185).

INDICACIONES AL DOCENTE

Las posibilidades de discusión abiertas por estos textos son variadas y complejas. Importa centrar la discusión en que:

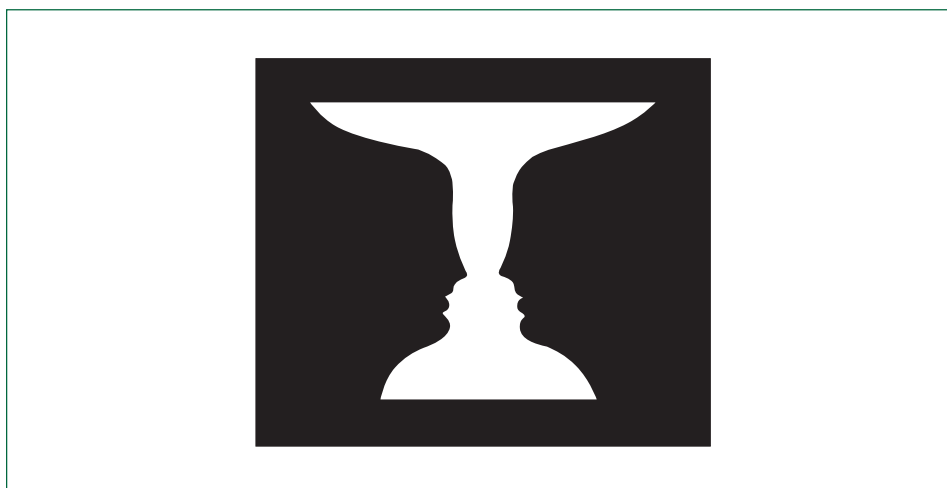
- a. Los procesos psicológicos que estudia en detalle la disciplina pueden ser concebidos unitaria e integralmente como capacidades, incluyendo las emociones, cuya base o fuente es el sistema nervioso y sus estructuras.
- b. Que estos procesos psicológicos se comprenden en el marco más global del particular modo de vida de la especie en el mundo, de la correspondencia entre su estructura biológica y el mundo que habita y construye.
- c. Que la gran capacidad de comportamiento y de construcción de entornos que caracteriza el modo de vida de nuestra especie se basa en los procesos psicológicos posibilitados por su constitución cerebral. Más adelante se verá que la interacción social es crucial para el desarrollo de estos procesos.
- d. Para ilustrar la integración de los procesos psicológicos es posible recortar fotos de actividades complejas, por ejemplo, un partido de fútbol, un accidente de tránsito en que hay observadores, etc. Se puede usar las fotos para reflexionar sobre el conjunto de procesos que suceden de manera simultánea, esto daría una idea de la complejidad y paralelismo de los procesos que se estudian.

Actividad 2

Abordan la pregunta ¿qué mundo podemos conocer a través de nuestros procesos psicológicos?

Ejemplo A

El docente presenta una o varias láminas de imágenes que pueden ser interpretadas de diferente forma (ver láminas "la joven y la vieja", "un jarrón y dos personas de perfil"). Los estudiantes dicen lo que ven, toman nota de las diferencias en las respuestas.



INDICACIONES AL DOCENTE

Es importante destacar que la capacidad perceptiva es de tipo neurofisiológico y que termina de desarrollarse en los primeros dos años de vida. Desde que nacemos, hasta aproximadamente 24 meses, aprendemos a distinguir que la información que percibimos proviene del mundo en que nos movemos. Gracias a esta habilidad de distinguir “lo de afuera” de “lo de adentro” podemos hacernos representaciones mentales de la realidad.

Se lleva a cabo una discusión en torno a las interrogantes ¿cómo es posible que la “realidad externa” pueda ser percibida de diferentes maneras?, ¿quién está equivocado?, ¿existe una realidad externa objetiva o sólo existe lo que percibimos de ella?

Ejemplo B

El profesor o profesora hace un arreglo con objetos diversos (sin nombrarlos): una mesa, una botella, un libro, sillas, cuadernos, lápices, etc. Luego organiza cuatro grupos de estudiantes. A uno le pide que describa el arreglo desde el punto de vista de un esquimal; a otro, desde la perspectiva de un niño de 2 años; a otro, desde el punto de vista de un gato; y al otro, desde su propia perspectiva.

Luego cada grupo comparte su experiencia de descripción. Discuten cuál de las cuatro descripciones es la realidad verdadera y -más allá- si es posible la existencia de una realidad verdadera y objetiva, independiente de las características biológicas y culturales de quien describe u observa.

INDICACIONES AL DOCENTE

Por la complejidad y abstracción del tema de discusión, conviene realizar algún ejercicio práctico que cuestione en forma palpable la correspondencia ingenua entre realidad y percepción de la misma. El docente puede obviamente proponer otros ejercicios y actividades conducentes al mismo aprendizaje. Es importante considerar que una de las fuentes del cuestionamiento de la realidad externa como verdadera es la biología misma: sólo podemos percibir lo que nuestros límites biológicos nos permiten percibir; otros organismos tienen otros límites. También importa aclarar que si la realidad nos parece objetiva y verdadera es porque vivimos en mundos consensuales que nosotros mismos hemos construido; y que aun para nuestra especie no existe un único mundo completamente consensual.

Subunidad 2

Los procesos cognitivos

Contenidos

- **Percepción:** reconocimiento, organización y atribución de sentido a los datos sensoriales. La percepción visual como caso paradigmático (percepción, ilusión, arte).
- **Atención:** focalización de la percepción, selectividad, flujo, habituación.
- **Memoria:** almacenamiento y recuperación de información; corto y largo plazo; naturaleza constructiva y reconstructiva de la memoria; olvido.
- **Pensamiento:** re-presentación y procesamiento de información; operaciones corrientes (análisis, síntesis); pensamiento convergente y divergente; creatividad.
- **Lenguaje:** principales propiedades distintivas (comunicativa; interacción social y lenguaje; interacción entre pensamiento y lenguaje).
- **Aprendizaje:** modificación relativamente estable del comportamiento, pensamientos y emociones, producto de la interacción con el mundo (escolar y extra-escolar); tipos y modos de aprendizaje (imitación/modelamiento, condicionamiento, asimilación-acomodación).
- **Inteligencia:** facultad de aprender; tipos de inteligencia; medición de los tipos de inteligencia.

Aprendizajes esperados

Los alumnos y las alumnas:

- Identifican y describen los procesos cognitivos fundamentales, reconociendo su funcionamiento integrado en el comportamiento humano.
- Observan y reconocen en sí mismos y en otras personas la manifestación de los procesos estudiados y aplican en forma inicial pero adecuada los conceptos y distinciones fundamentales sobre percepción, memoria, lenguaje, pensamiento, aprendizaje e inteligencia.
- Reconocen creencias personales erróneas sobre la naturaleza y funcionamiento de los procesos cognitivos, ampliando la visión sobre las propias posibilidades cognitivas.

Orientaciones didácticas

Esta subunidad está orientada a que los estudiantes distingan y conozcan los diferentes procesos cognitivos que tienen lugar permanentemente en ellos mismos.

No es necesaria una clasificación de los procesos cognitivos en básicos y superiores; el acento se pondrá más bien en la descripción de las características distintivas de cada uno, al mismo tiempo que en sus interrelaciones. Interesa destacar que esta interdependencia es constitutiva de cada uno de los procesos estudiados. Por ejemplo, la percepción puede generar recuerdos (memoria) y aprendizaje, los que pueden ser verbalizados (lenguaje).

El carácter constructivo de los procesos cognitivos y su relación con la “realidad” tiene aquí una oportunidad de desarrollarse con mayor detalle, pero su naturaleza debe haberse comprendido y problematizado en la subunidad anterior.

Dada la cercanía de los procesos cognitivos con la experiencia escolar, por ejemplo, memoria, pensamiento, aprendizaje, se desarrollan estos temas con cierto acento educativo, en el sentido de que se espera que los estudiantes saquen algún provecho para su vida académica y su auto-concepto. Sin embargo, también debe hacerse notar la gran presencia que estos procesos tienen en la vida extra-escolar.

Se comienza introduciendo el tema de la percepción como la primera forma básica en que el individuo se relaciona con el mundo. Los sentidos como receptores de información y la percepción como facultad que organiza significativamente los datos obtenidos a través de los sentidos. Debe entenderse que el proceso de conocer está influido por las características de quien conoce y, en consecuencia, que distintas personas pueden percibir distintas manifestaciones de una misma realidad, con lo que es posible que existan diferentes perspectivas frente a un mismo fenómeno.

El concepto de atención se aborda desde su relación con la percepción, como la capacidad de seleccionar objetos, invisibilizando otros; las consecuencias de la habituación. Surge el tema del dinamismo constante del psiquismo y preguntas tales como: ¿por qué a veces pongo más atención que otras?, ¿de qué depende la concentración?, ¿qué es distraerse y cuándo sucede?, etc.

Se revisan, a su vez, los conceptos de memoria y olvido y su importancia en el desarrollo de los procesos cognitivos. Debe hacerse mención de la posibilidad de desarrollar la memoria y de diferentes mnemotecnias. Es conveniente que los estudiantes sepan cómo educar y desarrollar su capacidad de memorizar. En este tema resulta enriquecedor interrogarse por las causas y efectos del olvido.

Se consideran en esta subunidad los dominios de actividad del pensamiento como son la resolución de problemas, el juicio y la toma de decisiones, el razonamiento y la creatividad, entendiendo por pensamiento el procesamiento de ideas, símbolos y asociaciones, que suelen expresarse a través del lenguaje (pensamiento discursivo verbal) o a través de la acción (pensamiento práctico). El pensamiento permite al ser humano profundizar en el conocimiento del mundo y el conocimiento de sí mismo

El lenguaje se trata acá relacionado con el pensamiento, ya que se influyen mutuamente: las palabras expresan ideas, los diferentes lenguajes pueden expresar distintos modos de pensamiento. Por otra parte, resulta difícil imaginar el pensamiento sin lenguaje. Los estudiantes podrán reflexionar desde preguntas tales como: ¿Las ideas surgen primero y esperan palabras que las designen?, ¿o los pensamientos se conciben con palabras y son inconcebibles sin ellas?

Se abordan los conceptos de aprendizaje e inteligencia. Se entenderá por aprendizaje la modificación relativamente permanente del comportamiento, el pensamiento y/o los sentimientos a partir de la adquisición de conocimientos y habilidades como resultado de la experiencia. Dado que los estudiantes suelen tener una pre-concepción de aprendizaje vinculada a la experiencia escolar, se debe enriquecer su conocimiento con la explicación de mecanismos de aprendizaje como la imitación y el condicionamiento. Es importante que discutan e investiguen acerca de maneras eficientes de aprender. Se sugiere ver el documento de apoyo 1.1 (Anexo), que explicita las definiciones conceptuales claves de cada uno de los procesos referidos.

La inteligencia es definida como la capacidad de aprender de la experiencia y la capacidad para adaptarse creativamente a las condiciones del ambiente, ya sea adecuando el comportamiento o cambiando el entorno. Es fundamental detenerse en esta diferencia ya que usualmente la inteligencia se asocia al área netamente racional y se tiende a olvidar sus otras acepciones. Los estudiantes deberán reflexionar también acerca del problema de la medición y evaluación de la inteligencia. En ese contexto el aprendizaje se comprende como la capacidad de transformar el medio y la inteligencia como la capacidad de aprender de la experiencia, lo que implica que el error es parte del proceso y se aprende de él.

El programa en su conjunto es una oportunidad especialmente rica para que los estudiantes desarrollen sus habilidades lingüísticas en términos que les permitan dar cuenta de sus reflexiones, análisis, comentarios y explicaciones en forma coherente y fundamentada. El docente puede utilizar los conceptos de pensamiento, razonamiento, lenguaje y comunicación para orientarlos en el desarrollo de sus ideas, especialmente en sus producciones escritas.

Es aconsejable que se destine un tiempo especial a introducir la forma de escribir un ensayo de filosofía y psicología. Los estudiantes deben llegar a tener clara la estructura de un ensayo en la forma clásica: introducción (en que se formula el problema), desarrollo (en que siguen pasos progresivos en el análisis del tema) y conclusión (en que se formula una síntesis del desarrollo desde la perspectiva del problema planteado en la introducción). Es conveniente que, a partir de este momento, la evaluación de los trabajos considere en forma importante esta estructura de presentación de los temas. Se sugiere que, en las correcciones de estos trabajos, además de señalar dónde se encuentran los errores, el docente agregue un comentario sobre en qué consistió el error. Puede dárseles a los estudiantes la posibilidad de escribir otra vez su ensayo a partir de esas observaciones del docente, incluyendo una nueva posibilidad de calificación con la ponderación que se estime pertinente. Esta es una actividad en que es fácil que los estudiantes –si son orientados paso a paso por el docente– vayan descubriendo que pueden realmente escribir y desarrollar sus ideas en un buen lenguaje, lo que los va estimulando a escribir y a mejorar su estilo y rigurosidad en el desarrollo y aplicación de los contenidos. Se sugiere darles trabajos cortos al comienzo. Progresivamente pueden ir aumentando su extensión. Es importante que esta habilidad quede consolidada en Tercer Año Medio, pues será una herramienta indispensable para los temas y desarrollo del trabajo de Filosofía en 4º Medio.

Actividades

Actividad 1

Perciben a través de los sentidos y constatan diferencias en las percepciones mutuas; discuten sobre causas de estas diferencias.

Ejemplo A

Los estudiantes describen por escrito durante 10 a 15 minutos lo que perciben a través de sus sentidos. Luego leen en voz alta lo escrito. Comparan las descripciones. Discuten las diferencias, tratando de explicar a qué se deben; importa preguntar si las diferencias radican en aquello que es percibido (la "realidad") o bien en quienes perciben.

Ejemplo B

Los estudiantes comentarán por escrito, en no más de veinte líneas, la siguiente afirmación:

"En la percepción intervienen factores internos y también externos, los que construyen o completan la percepción global".

Actividad 2

Experimentan en forma concreta el fenómeno de la atribución de sentido a lo que percibimos, como constitutivo de la percepción.

El profesor o profesora dibuja en el pizarrón o presenta a través de láminas ad-hoc una caricatura imperfecta. Luego pregunta al curso "¿qué es?" y pide a los estudiantes escribir las respuestas que se les ocurran. El docente les hace notar cómo ellos dieron sentido a ese conjunto de trazos con tiza dibujado en la pizarra o presentado en una lámina, que ciertamente, no son el animal, objeto o situación representada. Discuten el tema de la atribución de sentido, si forma parte del acto de la percepción o si es otro fenómeno posterior.

Actividad 3

Experimentan en diversas situaciones que lo que se percibe no siempre corresponde a la realidad del objeto percibido; reconocen el fenómeno de la ilusión.

Ejemplo A

Los estudiantes observan la lámina "Waterfall" de Escher. Describen lo que les parece a primera vista.

Tras un examen más detallado, deben reconocer que se trata de una estructura imposible. ¿Cuáles estructuras imposibles descubren los estudiantes?

Los estudiantes deben dar otros ejemplos de ilusiones que se entienden dentro de la normalidad y comentar acerca de la influencia que puede -o no- tener esa situación en la vida personal (un ejemplo pueden ser los espejismos).



INDICACIONES AL DOCENTE

Se sugiere hacer saber a los estudiantes que el objetivo es: a) agudizar la percepción y con ello la posibilidad de precisar el contacto con la realidad, y b) visualizar las limitaciones de la percepción. Se pueden utilizar también, por ejemplo, los cuadros de los impresionistas, donde de cerca no se ven más que puntos o manchas, pero de lejos se ven paisajes y figuras de gran nitidez.

La ilusión se refiere a la percepción de un estímulo o situación que organiza los datos de manera tal que hace aparecer una imagen o situación que, luego de un examen, se revela errónea.

Actividad 4

Distinguen y analizan los factores constitutivos de la atención a partir de situaciones concretas.

Ejemplo A

Observar una situación real en que participe más de una persona y en que se puedan evidenciar diferentes compromisos de la atención.

Tomar nota de la gestualidad y del lenguaje que permite reconocer cuándo se pone atención y cuándo no (interés afectivo, fuerza de un estímulo, voluntad, etc.).

INDICACIONES AL DOCENTE

A partir de los ejemplos dados por los estudiantes, se busca definir el fenómeno de la atención, relacionándolo con la percepción y la focalización que se produce en ella. Es importante que los estudiantes distingan entre atención voluntaria y espontánea y que reconozcan las variaciones que sufre la percepción con la intervención de la atención.

Ejemplo B

El profesor o profesora pide a los alumnos y alumnas que se queden en silencio y con las manos juntas o sobre las rodillas durante 5 minutos y se concentren en su actividad perceptiva visual, auditiva, táctil, etc. Luego les pide que escriban y relaten su experiencia, poniendo cuidado en detallar la secuencia de las percepciones (qué pasó primero, qué pasó después), y lo ocurrido con la información proveniente de sus manos. Después de escuchar algunos relatos, pide al curso que vuelvan a hacer la misma experiencia durante 5 minutos, esta vez haciendo explícito el interés en la secuencia de percepciones y el devenir de la información proveniente de sus manos.

Discuten las dos experiencias desde el punto de vista de la atención.

Observan que luego de la petición de especificar la secuencia de sus percepciones y la información proveniente de las manos, su atención se centra en estos aspectos, que ordenan su percepción.

Comentan además las diferencias y las similitudes de los focos en que se posó la atención de cada uno. Discuten acerca de los factores que parecerían explicar la focalización en algunos eventos y no en otros.

Un ejercicio más simple sería preguntar a los estudiantes: ¿cómo están peinados?, ¿de qué color es el pelo de su compañera de banco?, etc. Esto permitirá también poner en evidencia algunos de los focos de atención de los alumnos y alumnas.

INDICACIONES AL DOCENTE

A partir de las experiencias de los estudiantes, se busca describir el fenómeno de la atención, relacionándolo con la percepción y la focalización que se produce en el fluir de ella.

Normalmente, el sistema perceptivo está en constante actividad; en un fluir permanente y casi errabundo; sin embargo este fluir es interrumpido por momentos de focalización en algún estímulo, como la petición de “fijarse” en la secuencia de información sensorial proveniente de las manos.

Debe tenerse presente que cuando no existe el hábito de fijar nuestra atención en los procesos psicológicos, el inicio de un ejercicio como el propuesto puede resultar confuso y desordenado por la misma naturaleza de estos procesos, los cuales suelen ser vividos de manera espontánea y con propósitos muy diferentes de la observación de esos mismos procesos. Es importante que los estudiantes distingan entre atención voluntaria y espontánea; que reconozcan la habituación, la invisibilización y la atención selectiva. Que reconozcan las experiencias previas y los intereses como determinantes corrientes en la selectividad de la percepción.

Recuadro N° 1.1.

Definiciones relevantes para los procesos de percepción y atención

Habituación: La persona, de tanto permanecer percibiendo un estímulo, se acostumbra a él y finalmente deja de percibirlo.

Invisibilización: El estímulo se hace total o parcialmente “invisible” para la persona, en tanto su atención no lo focaliza.

Atención selectiva: Es la capacidad del sistema nervioso que permite diferenciar lo central de lo accesorio.

Actividad 5

Distinguen y analizan en situaciones concretas, cómo la habituación, la invisibilización y la selección influyen en la intensidad de la atención.

Ejemplo A

El docente entrega (o dicta) a los estudiantes una hoja con la definición de los conceptos de "habituación", "invisibilización", "atención selectiva".

Los estudiantes, en parejas, buscan ejemplos de estos procesos en su experiencia. Comparten y comentan las experiencias con el resto del curso.

En forma individual, entregan respuestas fundamentadas a preguntas tales como:

- ¿Podemos ver algo y realmente no verlo?
- ¿Tenemos a veces una visión parcial de lo que percibimos? ¿De qué depende?
- ¿Es posible que dos personas que se encuentran frente a un mismo estímulo, uno lo perciba y el otro no? ¿Por qué?

INDICACIONES AL DOCENTE

La discusión que se produce después de la actividad puede ser de gran riqueza si los estudiantes toman conciencia de que el "ver" o "no ver" puede tener relación con el interés y también con la voluntad.

Actividad 6

Distinguen los factores más relevantes de la memoria.

Ejemplo A

El docente solicita a los estudiantes que describan lo que comieron al almuerzo el día anterior: qué alimentos y en qué cantidad; lo escriben y toman el tiempo que demoraron en la tarea. A continuación, pide que describan lo que comieron al almuerzo hace 4 o 5 días; escriben y toman el tiempo que tomó la recordación. Finalmente, pide que describan su almuerzo de un día arbitrario de hace un año.

Estudiantes y docente comentan y discuten la experiencia, teniendo presente las distinciones percepción/registro de información, recuperación de información, y abordando puntos como los siguientes: a) cuántos alumnos o alumnas recordaron todo en uno y otro

caso, cuántos recordaron algo; b) si tenían o no conciencia que habían almacenado información de ese tipo y, por extensión, de que estamos constantemente almacenando información de manera involuntaria; c) las diferencias en la velocidad y en la cantidad de recuperación de la información referida a los almuerzos en los tres distintos días; d) definición del olvido; si consiste en información que ha sido “borrada” del lugar de almacenamiento o en dificultad para recuperarla de allí.

Ejemplo B

Activan memoria de largo plazo.

El profesor o profesora pide a los alumnos y alumnas que escriban recuerdos tempranos de su vida familiar o escolar. Puede ser de un evento común, como el primer día de clases en la escuela. Solicita que el recuerdo sea lo más completo posible. Luego comparan algunos de los recuerdos. Discuten en torno a: a) cómo es posible recordar hechos que sucedieron hace mucho tiempo y no recordar otros recientes (por ejemplo, el almuerzo de la semana pasada o de hace un año); b) si los recuerdos tempranos ahora relatados son “copia fiel” de la información almacenada o bien sufrieron alguna transformación por efecto de experiencias y aprendizajes posteriores.

Recuadro N° 1.2.

Memoria

Codificación: Ordenamiento o clasificación de la información, requisito para poder guardarla. La codificación consiste en utilizar algún procedimiento para organizar la información dándole algún significado, principalmente ordenar los datos de la percepción y relacionarlos con los mapas cognitivos que cada uno tiene. La información que no ingresa con algún tipo de conexión significativa es difícil de recuperar.

Almacenamiento: Proceso de guardar la información, en el que influye la repetición de la información y la posibilidad de ejercitarla.

Recuperación: Capacidad de traer la información guardada para usarla en el presente. La posibilidad de recuperar dependerá de cuán bien se codificó, cuán bien se almacenó y de los factores afectivos que estuvieron presentes en la experiencia registrada.

Memoria de corto plazo o memoria de trabajo: Es la memoria activa, aquella que tiene la información que estamos usando en este momento. La memoria de trabajo incluye la información que estamos usando a partir de la memoria sensorial y lo que hemos recuperado de la memoria de largo plazo. La memoria de corto plazo selecciona sólo la información que le será de utilidad para una determinada actividad, desechando la restante. Sería imposible para nosotros abocarnos a una tarea o a una conversación si se nos agolparan todos los recuerdos que hemos guardado a lo largo de la vida.

Memoria de largo plazo: Memoria que almacena la información más permanente y es de dónde recupera su información la memoria de trabajo. Las experiencias significativas son parte de la memoria de largo plazo.

Actividad 7

Indagan el papel de los mecanismos mnemotécnicos en el desarrollo de la memoria.

Ejemplo A

Los estudiantes investigan bibliográficamente sobre distintas estrategias de memorización y elaboran un informe conciso al respecto.

Ejemplo B

Alumnos y alumnas describen y analizan, en un trabajo grupal, sus propias estrategias de memorización en el quehacer escolar.

¿Qué tipo de estrategias se utilizan? ¿Por qué? ¿Qué sirve más a cada persona?

INDICACIONES AL DOCENTE

A través de las preguntas y orientaciones que el docente formule, se plantea el tema de la memoria como proceso que es posible educar y desarrollar.

Publicar en la sala un cuadro con las principales estrategias de memorización. Se puede relacionar estas estrategias con las principales estrategias de aprendizaje.

Actividad 8

Se informan sobre el concepto de pensamiento, y las principales distinciones para caracterizar tipos de pensamiento; distinguen y relacionan pensamiento con los procesos cognitivos de percepción y memoria; identifican tipos de pensamiento.

Ejemplo A

El docente explica qué es pensamiento, en tanto proceso cognitivo. Una descripción aceptable del pensamiento es: actividad mental que consiste en procesar información que el individuo ha incorporado y almacenado gracias a la percepción, atención y memoria. El profesor o profesora ejemplifica la actividad del pensamiento con ayuda de las operaciones de análisis y síntesis, las cuales explica con ejemplos. Discuten esta definición en términos de su diferencia y complementación con otros procesos cognitivos como la percepción y la memoria.

INDICACIONES AL DOCENTE

La definición del pensamiento como procesamiento de información debiera dar lugar al tema, algo más complejo, de las características del procesamiento: en qué consiste, qué tipo de procesamiento, etc. Como es un tema de vastas proyecciones, conviene para efectos de esta actividad, centrarse en algunas operaciones corrientes como análisis y síntesis, las cuales pueden referirse a información tanto verbal como icónica.

Ejemplo B

Los estudiantes leen el siguiente texto, o alguno equivalente, entregado por el docente.

Texto alumnos N° 1.4.

Ejemplo de actividad de pensar

“Esa mañana desperté cuando aún estaba oscuro. Desvelada por completo, recordé con todo detalle, paso a paso, lo que había ocurrido la noche anterior en la que bailamos toda la noche juntos, me contó tantas cosas personales y fue tan atento conmigo como nunca nadie lo había sido. Lo recordaba y me volvía a emocionar. Era extraño sentir que el corazón me latía aún cuando era sólo un recuerdo. Empecé a imaginar lo que pasaría hoy día. Imaginé que me vendría a ver en la tarde, porque trabajaba los fines de semana en las mañanas. Yo lo esperaba con mis pantalones azules y ordenaría todo muy bien y pondría flores para que le gustara mi casa. Y me imaginé que cuando le abriera la puerta nos miraríamos con la misma mirada con la que nos despedimos. Cuando me estaba imaginando eso nuevamente me emocioné, como si estuviera pasando ahora. Pero mi loca imaginación, no se por qué, de repente empezó a hacer que pasaran cosas que yo no quería imaginar: él me empezó a decir que lo nuestro era imposible, que me amaba pero que tenía una enfermedad terrible y se moriría luego. Yo me reía porque lo encontraba ridículo, y él se enojaba y todo se ponía tan raro. Recuerdo que lo veía con la cara blanca y unos labios rojos que se movían gritando cosas. Entonces me di cuenta que estaba medio dormida y me levanté porque parecía una pesadilla.

Fui a mojarme la cara, y sin darme ni cuenta, mientras pensaba en el sueño que tuve, ordené un poco las ropas que en la noche habían quedado desparramadas por el suelo porque estaba cansada cuando llegué. Cuando me vi ordenando mi ropa a las cinco de la mañana, me reí de mí misma y me volví a acostar a ver si podía dormir un poco más. Pero estaba demasiado despierta. Se me ocurrió pensar en todas las alternativas que podrían suceder este día y se me ocurrieron las más diversas: desde que yo lo llamaría y le diría que me había gustado mucho y me había despertado pensando en él, hasta que él me venía a decir que pololeáramos, también que él me llamaría y me diría que todo fue muy lindo, pero que estaba pololeando con otra. También se me ocurrieron unas posibilidades más rayadas, como que me venía a buscar y me invitaba a viajar por el mundo. Después me puse un poco más seria y me di cuenta que si estaba pensando en él era porque me gustaba mucho. Decidí que tenía que pensar y elegir cuáles eran las alternativas más posibles que ocurrirían en la realidad y qué haría yo en cada caso. Al final me cansé y me dije a mí misma: para de pensar tanto y deja ahora que las cosas ocurran”.

A partir del texto leído, discutir el concepto de pensamiento en base a preguntas tales como:

- ¿Cuándo el pensamiento se manifiesta como recuerdo?
- ¿Cuándo usa la protagonista el pensamiento creativo?
- ¿Imagina algo con poco control, fantasea?
- ¿Usa un pensamiento que genera y aumenta alternativas (pensamiento divergente)?
- ¿Usa un pensamiento que elige, prioriza entre las alternativas (pensamiento convergente)?
- ¿El pensamiento evoca la emoción?

A partir de la discusión anterior, el docente lleva a los alumnos y alumnas a sistematizar las conclusiones, elaborando entre todos un cuadro en el que se utilicen las categorías pensamiento reflexivo, pensamiento automático, fantasía, imaginación, pensamiento convergente, pensamiento divergente.

Actividad 9

Caracterizan razonamiento inductivo y razonamiento deductivo.

El curso se divide en dos grupos. Un grupo ordena los siguientes dos conjuntos de proposiciones, terminando con la conclusión:

1. El isósceles es un triángulo
 - Todos los triángulos tienen tres lados
 - El triángulo isósceles tiene tres lados
2. Los habitantes de Santiago son chilenos
 - Los habitantes de Chile son chilenos
 - Santiago está en Chile

El otro grupo ordena los siguientes dos conjuntos de proposiciones, terminando con la conclusión.

1. El fierro se dilata con el calor
 - Todos los metales se dilatan con el calor
 - El cobre se dilata con el calor
 - La plata se dilata con el calor
2. Las manzanas maduras se caen de los árboles
 - Todas las frutas maduras se caen de los árboles
 - Las peras maduras se caen de los árboles
 - Los higos maduros se caen de los árboles

INDICACIONES AL DOCENTE

A partir de estos ejercicios -u otros, tomados, por ejemplo, de las matemáticas y de las ciencias-, se introduce el concepto de razonamiento, en su calidad de pensamiento discursivo que, siguiendo una estructura, llega a conclusiones nuevas. También es posible -según las características del curso- comenzar por la explicación y hacer los ejercicios después.

Los estudiantes, en forma individual y por escrito, inventan tres ejemplos de razonamiento inductivo y tres de razonamiento deductivo, señalando cuál de los tipos de razonamiento les parece más confiable para llegar a una conclusión correcta.

Actividad 10**Identifican las etapas del pensamiento orientado a la resolución de problemas.**

El docente introduce el tema del pensamiento orientado a la “resolución de problemas” como una estrategia de pensamiento de amplio uso en la vida cotidiana y en la vida laboral. Luego, los estudiantes se dividen en grupos pequeños y se plantean una situación hipotética como, por ejemplo:

“El grupo está en un barco que naufraga. Ustedes quedan como únicos sobrevivientes. Tienen un bote salvavidas, y alcanzan a ver una isla cercana donde pueden ir. Deben elegir diez objetos que llevarán en el bote, pensando que en la isla puede que les toque vivir mucho tiempo. La isla se ve llena de vegetación”.

Los estudiantes deben encontrar soluciones al problema planteado siguiendo las etapas del proceso de resolución de problemas (ver Recuadro N° 1.3, que describe ciertos pasos que se reconocen adecuados para la solución eficiente de un problema). Los grupos comparten sus propuestas escritas. Discuten hasta qué punto aplicaron bien esta estrategia de pensamiento. Vinculan esta estrategia con la creatividad.

INDICACIONES AL DOCENTE

Esta actividad resulta más pertinente si el problema a resolver no es ficticio sino real. Conviene explorar con el curso esta posibilidad, antes de plantear un problema ficticio. Es importante que los estudiantes sepan que, además de la resolución de problemas de las disciplinas escolares, a diario estamos trabajando estrategias con respecto a problemas, sobre cuyos pasos y efectividad muchas veces no se reflexiona.

Esta actividad se presta también para introducir la noción de pensamiento creativo, pues se refiere a soluciones apropiadas a problemas de difícil solución, lo cual pasa por definiciones del problema ricas en diversas perspectivas, como asimismo por la generación de muchas alternativas de solución.

Recuadro N° 1.3.**Pasos en resolución de problemas**

Percepción del problema: darse cuenta que uno tiene un problema y que es necesario buscarle una solución. Sin este paso, el resto no tiene sentido.

Definición del problema: describir en palabras lo que se percibió como problema en la etapa anterior, considerando todos los elementos que lo conforman y dejando afuera los elementos que no constituyen el problema. Uno le pone nombre al problema y lo caracteriza. Por ejemplo, "este es un problema de pareja y consiste en..." o "este es un problema de hábitos de estudios y consiste en..."

Explicaciones acerca del problema: establecer relaciones entre el problema y sus posibles causas. Se genera hipótesis acerca de por qué ocurre el problema. Esta etapa es fundamental para orientar la búsqueda de alternativas de solución.

Generación de alternativas de solución: generar la mayor cantidad de alternativas de solución frente al problema. Mientras más sean las alternativas planteadas, mayor será la probabilidad de encontrar la respuesta correcta. A esto también se le llama pensamiento divergente, cuyo supuesto dice que cada problema tiene múltiples posibilidades de solución.

Elección de la solución más adecuada: evaluar las alternativas planteadas desde el punto de vista de la factibilidad, de la ética y de la adecuación al problema planteado, para escoger una y llevarla a la práctica. A esto también se le llama pensamiento convergente.

Evaluación de la alternativa elegida: verificar si la alternativa elegida fue útil o no para resolver la situación. Equivale a un monitoreo del proceso de resolución del problema. Cuando, a pesar de la puesta en marcha de la alternativa elegida, el problema sigue vigente, se comienza nuevamente con las etapas del proceso. A menudo los problemas se perpetúan porque se descuida este último paso del proceso.

Actividad 11

Describen y analizan la relación entre lenguaje y pensamiento.

Ejemplo A

Los alumnos y alumnas discuten la idea: "El lenguaje y el pensamiento son viejos amigos". Escriben todos los sentidos que encuentran a esta idea, dando ejemplos concretos de cada uno. Comparten sus hallazgos en una discusión plenaria. El docente corrige errores y completa ideas parciales.

INDICACIONES AL DOCENTE

El docente guía la discusión con preguntas como: ¿cómo es la relación entre pensamiento y lenguaje cuando buscamos palabras en el diccionario?, ¿cómo es cuando contestamos preguntas de una prueba, cuando discutimos en un foro?, ¿cómo es cuando necesitamos encontrar una solución a un problema?

Sobre la relación entre lenguaje y pensamiento existe un conocimiento de sentido común que es adecuado y fácil de mostrar: que el lenguaje permite expresar y comunicar pensamiento. Otra idea, algo más compleja, es que la formulación de ideas, percepciones y recuerdos en lenguaje verbal es una condición facilitadora para su procesamiento (análisis, síntesis, inducción, deducción, etc.). Cabe hacer notar que existe un uso más amplio del concepto de pensamiento que el que definimos en esta unidad del programa (como procesamiento de información): percibir, concentrar la atención en algo, imaginar. El punto central a destacar es que, en ambos usos, el lenguaje posibilita en gran medida el pensamiento. El lenguaje no sólo tiene una función de expresión del pensamiento sino también de posibilitación. Pensamos con ayuda del lenguaje aunque luego no comuniquemos lo pensado.

Ejemplo B

Los alumnos leen o escuchan el siguiente texto:

Texto alumnos N° 1.5.

“Las diferentes lenguas usan léxicos y estructuras sintácticas que reflejan los ambientes físicos y culturales en los cuales esas lenguas surgen y se desarrollan. Por ejemplo, los Garo de Burma distinguen entre varios tipos diferentes de arroz, lo cual es comprensible, porque ellos son una cultura productora de arroz. Los Arabes nómades tienen más de 20 palabras diferentes para los camellos. Esos pueblos claramente conceptualizan el arroz y los camellos más específicamente y de modos más complejos que la gente fuera de esos grupos culturales”.

Luego, el docente invita a los estudiantes a:

- i) encontrar ejemplos similares en nuestro propio país. Por ejemplo, el número y el tipo de palabras que tiene la gente del campo para referirse a los caballos comparándolo con la gente de la ciudad;*
- ii) discutir si la gente del campo y la ciudad piensan diferente en relación a los caballos y por qué ¿es porque su léxico es distinto y/o porque su experiencia es diferente?*

INDICACIONES AL DOCENTE

El docente decidirá la conveniencia y oportunidad de plantear o no esta actividad, la cual implica relaciones más complejas entre pensamiento y lenguaje. Debe quedar claro que el propósito de la actividad es mostrar la relación entre experiencia, lenguaje y pensamiento y no el determinismo del lenguaje sobre el pensamiento. Otra posibilidad es discutir los distintos significados que tienen las mismas palabras en las distintas generaciones.

Actividad 12

Discuten el siguiente texto de Humberto Maturana:

No soy educador, no tengo ese privilegio. Toda mi experiencia en Educación se debe a que soy profesor universitario. Uno no estudia para ser profesor universitario y eso es bueno y malo. Es bueno porque es una oportunidad para desenvolverse como tal desde la seriedad del hacer en el dominio de acciones que se enseña, y es malo, porque hay muchas cosas que tienen que ver con el aprender o con el educar que uno ignora. De modo que no voy a hablar, ahora, sobre Educación, aunque intentaré responder a algunas preguntas sobre Educación. Yo trato a mis alumnos, en mi laboratorio, como miembros de un taller renacentista, es decir, mi laboratorio es un lugar donde ellos vienen a hacer y a reflexionar sobre su hacer. Es desde esa perspectiva y de la reflexión acerca del fenómeno del aprender y del conocer como biólogo, que diré algunas cosas sobre Educación. En cierta manera quiero orientar esta exposición en torno a tres preguntas:

- ¿Qué es el educar?
- ¿Qué se espera del educar?, y
- ¿Cómo es posible educar?

y para hacer esto, quiero reflexionar, ante ustedes, respecto de tres temas:

- sobre el saber y el aprender
- sobre la realidad y
- sobre lo social y el amor.
- ¿Qué es esto del saber y el aprender?

Las teorías que corrientemente usamos para hablar de aprendizaje, de conocimiento o de saber, nos llevan a suponer que el aprender es la capacitación de algo independiente de nosotros. De aquí surgen al menos dos preguntas: ¿Consiste, operacionalmente, el saber en poder hacer referencia a algo independiente del que dice que sabe?, y el aprender, ¿consiste en la captación de algo externo e independiente de uno? Mi respuesta es que eso no pasa y no es posible debido a la naturaleza de nuestra constitución como seres vivos.

Nosotros como seres vivos somos sistemas determinados en nuestra estructura, y lo que pasa con nosotros en cada instante depende de nuestra estructura en ese instante. En ese sentido, no somos distintos, por ejemplo, de una grabadora. Si uno se acerca a la grabadora y aprieta un botón para hacerla funcionar y no funciona, uno no recurre al médico para que examine el dedo, uno recurre al técnico en grabadoras para que examine la estructura de la grabadora. La grabadora es un instrumento, es un objeto, es un sistema determinado en su estructura. Lo que pasa con la grabadora depende de cómo está hecha. Lo que la interacción hace es solamente gatillar, desencadenar, en la grabadora un cambio estructural determinado en ella.

Nuestra situación como seres vivos no es diferente. Lo que a nosotros nos pasa en cada instante depende de cómo somos en ese instante y no somos sistemas con una estructura permanente, somos sistemas con una estructura en cambio continuo: un cambio que sigue un curso u otro, según las contingencias de nuestras interacciones. Pero, en cada instante, lo que nos pasa está determinado en nosotros. En este instante, lo que ustedes oyen de lo que yo digo, depende de ustedes y no de mí. Ciertamente, yo soy la instancia en la cual ese oír se da, pero lo que ustedes oyen, cada uno de ustedes, depende de ustedes, no de mí.

¿Y qué será “aprender” entonces?

El aprender tiene que ser algo diferente del captar algo externo, puesto que no se puede dar el captar algo externo ya que, en la interacción, lo que a uno le pasa depende de uno.

¿Que será el conocer en estas circunstancias? Todos nosotros, como profesores o maestros, en algún momento determinado, decidimos si nuestros alumnos saben o no. O si alguien que habla acerca de algo, sabe o no sabe. Ustedes escuchan lo que yo digo y deciden si lo que digo es o no es válido, si sé o no sé.

¿Cómo pasa esto? ¿Qué hace uno al oír lo que el otro dice?

Lo que uno hace es escuchar al otro y decidir si el otro sabe o no sabe sobre la base de que lo que uno escucha del otro satisfaga o no ciertas nociones que uno tiene respecto de lo que uno escucha. De modo que el conocer es una adscripción que uno le hace al otro cuando la conducta del otro satisface el criterio de validez que uno pone al escuchar.

Si yo digo que sé tocar el piano, y ustedes para comprobarlo me ponen ante uno, y yo pulsando algunas teclas produzco una melodía, es posible que alguno de ustedes diga: “¡Ah!, claro, sabe tocar el piano”. Pero Claudio Arrau, allá atrás, dirá: “¡No!, no sabe tocar el piano”. ¿Cuál es la diferencia? La diferencia está en el escuchar, está en el criterio que Uds. y Claudio Arrau ponen al escuchar para aceptar o rechazar lo que yo hago como conducta adecuada o no adecuada en el dominio del escuchar el tocar piano.

El conocimiento es una adscripción que un observador le hace a otro cuando acepta la conducta del otro como adecuada en el dominio en que escucha. En estas circunstancias, ¿en qué consiste el aprender? Todo profesor sabe que un alumno puede aprender el escuchar del profesor y cada vez que un alumno se aprende el escuchar del profesor, lo que hace, en respuesta a las preguntas que el profesor hace, es satisfacer el criterio de aceptación que el profesor tiene en el dominio en que hace la pregunta, y recibe una buena nota.

Pero, ¿cómo se da ese aprender el escuchar del profesor? ¡Se da en la convivencia! El aprender es un fenómeno de transformación estructural en la convivencia.

Nosotros nos dirigimos, frecuentemente, el uno al otro, en el supuesto de que el otro no cambia y muchas veces nos quejamos: "¡Oye! pero ¿qué te hiciste en el pelo?" Es decir, objetamos el cambio, le exigimos al otro una constancia estructural que, de hecho, no tiene ni puede tener. Si uno no ha visto a un amigo durante 20 años y se encuentra con él y le dice: "¡Hola!, pero si estás igual, si los años no pasan por ti!" El amigo sabe que efectivamente ha cambiado mucho, pero hay algo que permanece invariable, que es lo que uno reconoce. Lo interesante es que nuestra actitud es de no aceptar el cambio sabiendo, sin embargo que estamos en cambio continuo.

(Maturana Humberto (1995). *El Sentido de lo Humano*. Editorial Dolmen, páginas 227 a 229).

Actividad 13

Distinguen los distintos modos y mecanismos de aprendizaje.

Ejemplo A

El curso se divide en tres grupos. En el primero, los estudiantes deberán buscar una experiencia que les haya producido una emoción de miedo o angustia y que posteriormente reviven (la emoción) cada vez que algo se los recuerda; identifican qué mecanismos explican la emoción frente a ese algo. En el segundo grupo, los estudiantes deberán identificar en su vida escolar tres materias de matemática, biología o lenguaje y comunicación que antes no sabían y ahora saben; identifican los procesos que pueden dar cuenta de ese cambio. Los estudiantes del tercer grupo deberán escoger modelos importantes que cada uno ha tenido en su vida (podrían ser de su familia, sus conocidos, un artista, etc.) y reconocen qué aspectos de su propia conducta y manera de ser se parecen a los de esos modelos. Los estudiantes escogen un representante por grupo, el que deberá exponer las conclusiones a las que llegaron.

INDICACIONES AL DOCENTE

El docente debe decidir el momento apropiado -antes o después de la actividad- para explicar el concepto de aprendizaje y definir brevemente el aprendizaje por condicionamiento clásico, el aprendizaje por condicionamiento operante, el aprendizaje por procesamiento de información (visto en clases anteriores) y el aprendizaje por imitación de modelos. No es necesario entrar en detalles de estos mecanismos, sino distinguirlos y reconocer que a menudo intervienen los tres en las situaciones reales de aprendizaje, tanto escolar como extra-escolar. Asimismo, es conveniente reconocer otros procesos psicológicos estudiados, involucrados en el aprendizaje, como la percepción y la memoria.

Recuadro N° 1.4.**Aprendizaje**

Se entiende por aprendizaje un cambio relativamente permanente en el repertorio de comportamientos, pensamientos, y/o sentimientos de un individuo (no sólo humano). Este cambio se entiende como resultado de la experiencia o interacción con el medio, para distinguirlo de cambios que son consecuencia de la maduración biológica o de daños externos. La noción de repertorio alude por una parte a la adquisición (y eliminación) progresiva de conductas, pensamientos y emociones desde que nacemos, por una parte, y al carácter potencial que tienen cuando no se manifiestan a la observación, por otro.

Condicionamiento clásico: Se refiere al aprendizaje descrito por Ivan Pavlov. Este aprendizaje se produce por la asociación de un estímulo que de manera natural provoca una reacción fisiológica. Por ejemplo: una persona que tiene hambre ve un plato de comida y se le llena la boca de saliva, luego se presenta un estímulo cualquiera, el sonido de una campana, junto con la comida. Si esta asociación entre el sonido de la campana y la presentación de la comida ocurre varias veces, se da el fenómeno del condicionamiento clásico, es decir, basta que suene la campana para que las glándulas salivales de la persona empiecen a producir saliva.

Condicionamiento operante: Se refiere al aprendizaje descrito por E. Thorndike y B. F. Skinner. Se produce por la asociación de las consecuencias de una conducta. Este tipo de aprendizaje se da por la asociación de premios y castigos: por ejemplo, los niños aprenden a dejar ordenadas sus cosas cuando son premiados con sonrisas, cariños, miradas o con algún objeto material que les interesa.

Aprendizaje por imitación de modelos: La mayoría de los aprendizajes más complejos ocurren por imitación y no sólo por condicionamiento. Los roles de género, las conductas violentas, por ejemplo, se aprenden imitando a otros. El modelo no siempre tiene la intención de ser imitado ni el observador, de imitar. Uno de los elementos centrales para que ocurra el aprendizaje por imitación son las características del modelo. Se aprende más cuando el modelo es parecido a quien aprende: las mujeres aprenden mejor de modelos mujeres, los niños de niños, los jóvenes de jóvenes. Es también fundamental la relación afectiva que se tenga con el modelo: aprendemos más de aquellas personas con quienes tenemos un vínculo afectivo positivo.

Aprendizaje por procesamiento de información: El docente puede referirse a las actividades e indicaciones didácticas sobre el pensamiento, incluidas en este mismo programa.

Ejemplo B

Los estudiantes, individualmente, deberán buscar una situación de aprendizaje como, por ejemplo, aprender un idioma, la última clase de matemáticas, etc.

Respecto a la situación elegida, deberán identificar los factores que pueden dificultar el aprendizaje (por ejemplo, motivación, atención, contexto físico-ambiental, maduración, destrezas y mapas cognitivos previos, retención y potencial de reproducción). Algunos estudiantes expondrán sus ejemplos.

Luego, en grupos, comentan qué es lo que más les ayuda a aprender las materias escolares cuando están estudiando.

En conjunto identifican lo que es común a todos, y las diferencias individuales.

Construyen un resumen que incluye lo que se debe hacer y lo que hay que evitar cuando se trata de aprender.

Actividad 14

Discuten las preconcepciones que se tienen de la inteligencia; precisan diferentes acepciones del concepto de inteligencia.

Ejemplo A

Los alumnos y alumnas, en grupos pequeños, comparten sus nociones espontáneas sobre el concepto de inteligencia. Escriben todas sus asociaciones al respecto. Luego comparten en un plenario. El profesor o profesora escribe en el pizarrón las ideas comunes, construyendo el "mapa conceptual" del curso. A continuación aclara las ideas erróneas, refuerza las ideas correctas y añade información faltante.

Ejemplo B

El docente hace preguntas que llevan a los estudiantes a reflexionar en torno al concepto de inteligencia, como por ejemplo:

- ¿Cómo podría observarse la inteligencia? ¿Cómo puede medirse?
- ¿Hay una sola inteligencia o varias distintas?
- ¿Se puede hablar de una inteligencia práctica o de una inteligencia emocional?

Los estudiantes, en grupos, expondrán las distintas acepciones en las que se puede hablar de inteligencia.

INDICACIONES AL DOCENTE

El docente, a partir de estas u otras preguntas o situaciones problemáticas, podrá aclarar dudas y orientar la discusión hacia los distintos tipos de inteligencia, a la acepción clásica y a su medición.

Recuadro N° 1.5.**Inteligencia**

Definición de inteligencia. La inteligencia se ha definido como la capacidad de aprender a partir de la experiencia y la capacidad para adaptarse creativamente a las condiciones del ambiente. Ya sea adecuando el comportamiento o cambiando el entorno.

También se la define como la capacidad de adquirir conocimientos y de usarlos en situaciones novedosas. Puede discutirse, sin embargo, qué se entiende por adaptación creativa, pues el concepto de adaptación es seguro y pertinente cuando se refiere a las especies más que a los individuos. Las condiciones del ambiente, por otra parte, no son siempre las mismas para todos los individuos.

Algunos autores consideran que la inteligencia es una agregación de habilidades específicas, que se manifiesta mejor en ciertas situaciones. Desde esta perspectiva, la inteligencia se entiende como un conjunto múltiple de capacidades concretas; otros la conciben como una capacidad general que los sujetos pondrían a funcionar en cualquier situación.

En las últimas décadas han aparecido teorías que nos hablan de inteligencias múltiples (Gardner, 1983, 1993) e inteligencia emocional (Goleman, 1996). La teoría de las inteligencias múltiples plantea que no existe un solo tipo de inteligencia, sino varios tipos, que serían relativamente independientes. Estos tipos serían: inteligencia verbal, inteligencia lógico-matemática, inteligencia espacial, inteligencia corporal-kinestésica, inteligencia musical, inteligencia personal (intrapersonal e interpersonal).

La inteligencia emocional se refiere a la capacidad de integrar las emociones al razonamiento lógico, y a la resolución de problemas, lo que es central en las relaciones interpersonales y en la adecuación a las situaciones sociales. Un aspecto central de la inteligencia emocional es la capacidad de sintonizar con las propias emociones y con las de los otros. Se relaciona con el bienestar subjetivo y la adecuación social, que son puntos centrales al analizar el nivel de salud mental y la calidad de vida de un individuo. La inteligencia emocional se ha relacionado con las experiencias de apego y la formación de vínculos tempranos, así como la oportunidad de aprendizaje que la persona ha tenido en la conexión emocional consigo mismo y con otros.

Inteligencia y memoria. Si consideramos la inteligencia como la capacidad de adaptarse con éxito a situaciones nuevas, la memoria es una función que es básica para el comportamiento inteligente. Encontrar en el momento preciso la información precisa es lo que marca la diferencia entre quienes tienen una mejor adaptación y quienes no la logran. En ese sentido la inteligencia se relaciona con cada uno de los procesos de la memoria: con discriminar a qué prestar atención, en cómo codificar la información percibida, en cómo organizarla para su almacenamiento y en cómo acceder a ella cuando la necesitamos.

Actividad 15

Reflexionan y discuten sobre el problema de la definición y evaluación de la inteligencia.

Los estudiantes leen los siguientes dos extractos de libros de Goleman, (*La Inteligencia Emocional*) y Gardner, (*Teoría de las Inteligencias Múltiples*). Analizan los textos, destacando sus ideas principales. Discuten sobre la pertinencia del CI (coeficiente intelectual; implica una medición de la inteligencia) para decir algo sobre aquello que la inteligencia dice ser en su definición. Los estudiantes hacen un ensayo en que desarrollan su posición frente a los conceptos revisados y en que sintetizan su concepción personal de lo que es la inteligencia y su función en la vida humana.

Texto alumnos N° 1.6.

Inteligencia emocional

Aún no se sabe exactamente por qué David Prologuto, profesor y la profesora de Física de una escuela secundaria, fue atacado con un cuchillo de cocina por uno de sus mejores estudiantes. Pero los hechos, tal como se informaron, son los siguientes:

Jason H., brillante alumno de una escuela secundaria de Coral Springs, Florida, estaba obsesionado con la idea de ingresar en la facultad de medicina. Pero Prologuto, su profesor de Física, le había dado una puntuación de ochenta en un examen. Convencido de que la nota -apenas por debajo de la mejor- ponía en peligro su sueño, Jason fue a la escuela con un cuchillo de cocina y, después de enfrentarse con Prologuto en el laboratorio de física, se lo clavó en el cuello, antes de ser detenido por otras personas.

Un juez declaró a Jason inocente y transitoriamente enajenado durante el incidente; un panel de cuatro psicólogos y psiquiatras afirmó que durante la pelea el joven había sufrido una psicosis. Jason afirmó que había pensado suicidarse debido a la nota del examen, y que había ido a ver a Prologuto para contárselo. Prologuto dio una versión muy distinta: "Creo que él intentaba matarme a mí con el cuchillo" porque estaba furioso con la mala nota.

Jason pasó a una escuela privada y se graduó dos años más tarde con las mejores notas de su clase.

La pregunta es la siguiente: ¿Cómo una persona tan evidentemente inteligente pudo hacer algo tan irracional, tan absolutamente estúpido? La respuesta es: la inteligencia académica tiene poco que ver con la vida emocional. Las personas más brillantes pueden hundirse en los peligros de las pasiones desenfrenadas y de los impulsos incontrolables; personas con un CI elevado pueden ser pilotos increíblemente malos de su vida privada.

Uno de los secretos a voces de la psicología es la relativa incapacidad de las notas, el CI o las pruebas de aptitud académica para predecir de manera infalible quién tendrá éxito en la vida. Hernstein y Murray, que atribuyen importancia fundamental al CI, afirman sin embargo: "La relación entre los

puntajes de las pruebas y los logros exitosos en la vida se ve disminuida por las otras características que el individuo trae consigo”.

Lo que quiero destacar es un conjunto clave de esas “otras características”; la inteligencia emocional: habilidades tales como ser capaz de motivarse y persistir pese a las decepciones; controlar el impulso y demorar la gratificación; regular el estado de ánimo y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar; mostrar empatía y abrigar esperanzas.

(D. Goleman, La Inteligencia Emocional, pág. 53).

Texto alumnos N° 1.7.

Inteligencia y su medición: problematización

Una niña pasa una hora con un examinador. Se le plantea un número de preguntas para indagar sobre su bagaje de información (...) su vocabulario (...), sus destrezas matemáticas (...), su habilidad para recordar una serie de números, su capacidad para entender la similitud entre dos elementos. (...) En algún momento posterior, el examinador le pone puntaje a las respuestas y sale con un solo número -el coeficiente de inteligencia de la niña, o su CI.

Muchos observadores no están contentos con este estado de cosas. Tiene que haber más sobre la inteligencia que respuestas cortas a preguntas cortas -respuestas que predicen el éxito académico (...) y sin embargo, en ausencia de mejores maneras de pensar sobre la inteligencia, y mejores maneras de medir las capacidades de un individuo, este escenario está destinado a repetirse universalmente en el futuro predecible.

¿Pero si uno dejara su imaginación libre para considerar el amplio espectro de desempeños que son de hecho valorados en todo el mundo? Considérese por ejemplo, el niño Puluwat de 12 años de las Islas Carolina, que ha sido seleccionado por sus mayores para aprender cómo llegar a ser un marino maestro. Bajo la tutela de navegadores maestros, él aprenderá a combinar conocimientos de navegación, estrellas y geografía, de modo de poder encontrar su ruta alrededor de cientos de islas. Considérese el joven Iraní de 15 años que puede recitar el Corán completo y maneja la lengua árabe (que no es la suya). Al momento se le está enviando a una ciudad santa, para trabajar junto a un ayatollah por los próximos años, quien lo preparará para ser profesor y líder religioso. O, considérese al adolescente de 14 años de París, que ha aprendido cómo programar un computador y está comenzando a componer música con la ayuda de un sintetizador.

Un momento de reflexión revela que cada uno de estos individuos está alcanzando un alto nivel de competencia en un campo desafiante y debiera, por cualquier definición razonable del término, ser considerado como exhibiendo conducta inteligente. Sin embargo, al mismo tiempo debiera estar claro que los métodos actuales de medir el intelecto no están lo suficientemente bien afinados como para permitir la evaluación del potencial o los logros de un individuo en la navegación por las estrellas, dominio de una lengua extranjera, o composición con un computador. El problema reside menos en la

tecnología de los tests, que en las maneras en que comúnmente pensamos sobre el intelecto y en nuestro sentido común profundo sobre la inteligencia.

(H. Gardner (1993). Frases of Mind, The Theory of Multiple Intelligences, Basic Books, págs. 3 y 4).

INDICACIONES AL DOCENTE

El objetivo de la Actividad 14 es el de proveer a los alumnos y alumnas con una visión más actual y matizada del concepto clásico de inteligencia, tal como se expresa y subyace en el concepto de CI, y su relación con una “vida buena”. Para llegar a esa discusión, es importante que manejen las diferentes acepciones del concepto “inteligencia”, y que sepan acerca de los problemas de su medición.

Recuadro N° 1.6.

Instrumentos de medición y factores socioculturales

Como se sabe, existen instrumentos de medición y evaluación de la inteligencia, especialmente de la verbal, la matemática y la espacial. Es discutible, sin embargo, que el rendimiento de los individuos en esas pruebas pueda predecir su capacidad de adaptación creativa a situaciones nuevas de diversa índole, como las que encontramos a lo largo de la vida, o de simplemente llevar una “vida buena”. A lo más, pueden predecir buenos rendimientos en tareas académicas del mismo tipo que se presentan en tales pruebas. Es cierto que el éxito de las personas en adecuar su comportamiento a la situación total o en superar el reto que plantea una situación específica puede estudiarse y, en muchos casos, medirse en términos cuantitativos, pero en situaciones experimentales.

En la medida en que la inteligencia se relaciona con la capacidad de aprender a partir de la experiencia y de utilizar esos aprendizajes en el enfrentamiento a situaciones nuevas, las oportunidades de aprendizaje y el tipo de contenidos y experiencias a que cada persona ha sido expuesto influyen en el desarrollo de su inteligencia. En ese sentido, las mediciones de la inteligencia son muy relativas, ya que dependen del entorno sociocultural en que se ha generado el instrumento de medición y el entorno al que pertenece la persona que será evaluada.

El concepto de inteligencia múltiple y de inteligencia emocional lleva a considerar desde una perspectiva actual y más completa y matizada, los conceptos de nivel intelectual, personas más o menos inteligentes, o el concepto de retraso mental. En muchos de estos casos las mediciones corresponden sólo a una perspectiva posible en la evaluación del desarrollo del comportamiento inteligente, y en ningún caso deberían constituir un etiquetamiento definitivo de los individuos.

Subunidad 3

Los procesos afectivos

Contenidos

- Las emociones: su naturaleza; variedad; interacción entre procesos cognitivos y afectivos.
- Emociones fundamentales: alegría, miedo, ira, tristeza, culpa, vergüenza.
- Vínculos afectivos: apego, amor.
- Regulación de las emociones.

Aprendizajes esperados

Los alumnos y las alumnas:

- Distinguen el concepto de emoción y pueden describir sus rasgos constitutivos; reconocen, en su propia experiencia y en la de los demás, las manifestaciones de las emociones.
- Identifican y describen las características distintivas de una gama amplia y diversa de emociones. Entre ellas: alegría, miedo, tristeza, rabia, angustia, vergüenza, culpa.
- Identifican la noción de vínculo afectivo y el caso particular del apego; valoran las experiencias tempranas de apego como posibilitadoras de vínculos amorosos posteriores.
- Comprenden que las emociones pueden ser reguladas voluntariamente por la reflexión y el aprendizaje.
- Reconocen creencias personales erróneas sobre la naturaleza y funcionamiento de los procesos afectivos.

Orientaciones didácticas

Esta subunidad está orientada a que los estudiantes conozcan la diversidad y riqueza de las emociones y comprendan su naturaleza más allá del sentido común.

Es conveniente recordar los aprendizajes de la primera subunidad “Visión integral de los procesos psicológicos”, para la comprensión global de los procesos afectivos en el marco de las posibilidades abiertas por nuestro sistema nervioso. Las emociones son fundamentalmente importantes en la integración de los procesos psicológicos, son como el “pegamento” que hace significativa nuestra experiencia. Cada emoción tiene un componente fisiológico, un componente conductual y un componente cognitivo característico. En este último radica la oportunidad de que las emociones sean entendidas como regulables o controlables o, por el contrario, como inmanejables y limitadoras de la libertad de las personas.

No es oportuno intentar una clasificación de las emociones (por ejemplo, básicas y derivadas, positivas, negativas); hay poco acuerdo entre los investigadores en sus intentos de ordenarlas. En general se ocupa el término emociones para referirse a estados pasajeros o de corta duración como el miedo, la rabia, la angustia y la alegría; y el de sentimientos para referirse a estados más permanentes, como el amor, en los cuales el componente biológico es generalmente menos activo, teniendo mayor peso el componente cognitivo.

Debe ponerse el acento en que son estados del organismo caracterizados por: percepciones o pensamientos que las gatillan; objeto(s) de referencia; tonalidad afectiva placentera o displacentera; excitación visceral; expresión fisiológica; y tendencias de acción características.

Es recomendable detenerse en algunas emociones por su particular importancia en la vida social: amor, rabia, vergüenza. Algunas de éstas implican la internalización de normas y expectativas compartidas acerca de la conducta apropiada. La íntima relación entre rabia y comportamiento agresivo, y su impacto en las relaciones interpersonales y sociales, justifica una focalización en los procesos que la gatillan.

Es importante destacar el carácter duradero y profundo de algunas emociones, especialmente cuando vinculan a dos personas. En este sentido, es importante referirse al caso paradigmático del apego como vínculo afectivo intenso y duradero entre personas (especialmente madre-hijo), el cual resulta fundamental para el desarrollo de vínculos amorosos posteriores.

Es probable que los estudiantes manifiesten interés especial en las emociones relacionadas con el sexo opuesto. Debe tenerse presente que éstas se tratarán con mayor profundidad en la Unidad 3, **Individuo y sexualidad**.

Actividades

Actividad 1

Distinguen los distintos componentes de las emociones: fisiológicos, conductuales y cognitivos.

Ejemplo A

Los estudiantes, en parejas, conversan sobre las situaciones en que sienten emociones tales como la alegría, el miedo, la tristeza y la rabia y cómo las manifiestan.

Luego, en conjunto, comparten sus conclusiones. A partir de éstas, el docente delimita el concepto de emoción y sus componentes.

Los estudiantes responden por escrito a preguntas tales como:
¿Por qué se puede decir que las emociones vienen de “dentro” de nosotros?

Ejemplo B

Los estudiantes, en parejas, dramatizan una situación en que cada uno de ellos expresa una emoción.

Luego de las representaciones, describen cómo han experimentado la emoción en el cuerpo, en la conducta y en el ámbito cognitivo.

Observan escenas de un noticiero, una película romántica, una película de acción, en las que se muestre la interacción entre dos personas. Hacen una descripción escrita de la manera en que las emociones se expresan en esas situaciones, tomando en cuenta los diferentes componentes y las diferencias que hay entre las personas en la expresión de sus emociones.

Ejemplo C

Los alumnos y alumnas se reúnen en grupos y hacen el listado de las emociones que conocen. Luego comparten su producción. Con ayuda del docente, descartan las que se repiten y los sinónimos, construyendo así el mapa de las emociones conocidas del curso. Comentan la diversidad de las emociones y su gran presencia en nuestras vidas. Discuten su sentido, su valor, en términos de las posibilidades de vida que nos abren o nos cierran.

INDICACIONES AL DOCENTE

El docente, a partir de algunos de los tres ejemplos -u otros similares-, puede introducir el tema de la diversidad en la manera de sentir y manifestar las emociones. Desde esta perspectiva puede trabajarse el OFT relativo al respeto y comprensión de diferentes maneras de ser y de expresarse.

Recuadro N° 1.7.

Emoción

La palabra emoción etimológicamente remite a movimiento (moción), moverse, y muchos autores la consideran como el elemento básico del comportamiento humano. La emoción, que es la reacción afectiva que tenemos ante estímulos externos que nos “perturban”, es lo que nos hace movernos hacia o desde la fuentes de dónde proviene la estimulación. Es así que nos alejamos de los estímulos que nos provocan dolor y nos acercamos a aquellos que nos provocan placer. En forma más compleja, las emociones están en la base de la motivación en todos los comportamientos, como por ejemplo, las asociaciones con otros, la construcción de sistemas para protegernos del dolor y para asegurarnos el bienestar.

Actividad 2**Analizan la naturaleza de las emociones.**

Ejemplo A

El docente explica los criterios que delimitan el concepto de emoción: un estado del organismo caracterizado por: percepciones o pensamientos que las gatillan; objeto(s) de referencia; tonalidad afectiva placentera o displacentera; excitación visceral; expresión fisiológica; y fuerte tendencia a acciones características.

Ejemplo B

Los alumnos y alumnas, organizados en grupos, eligen analizar (en cada grupo) alguna emoción, respondiendo a las siguientes preguntas orientadoras: ¿Qué gatilla o dispara la emoción?, ¿cuál es su tonalidad afectiva interna en términos de placer-displacer o agradable-desagradable?, ¿qué fenómenos corporales internos la acompañan?, ¿qué expresiones corporales externas la acompañan?, ¿a qué tipo de acción o comportamiento da lugar?

INDICACIONES AL DOCENTE

La descripción y definición de las emociones particulares es una tarea compleja, pero es una oportunidad privilegiada para reflexionar sobre ellas. Si el curso es mixto, podría ser interesante formar grupos de mujeres y de hombres con las mismas tareas; podrían aparecer diferencias de género en la aproximación a las emociones, interesantes de tratar.

Actividad 3

Profundizan en el análisis de algunas emociones: miedo, rabia, vergüenza y culpa.

Ejemplo A

Los alumnos y alumnas, en grupo, escogen una de las emociones propuestas y la describen con exactitud, de acuerdo a los criterios que delimitan el concepto de emoción. Integran las siguientes preguntas al análisis: ¿qué rol juegan las expectativas sociales en ella?, ¿qué valor tiene esa emoción para nuestras vidas?, ¿qué consecuencias negativas puede tener?, ¿cómo podría modificarse esta emoción? Luego presentan sus conclusiones al resto del curso. El docente corrige errores y agrega información relevante.

Actividad 4

Analizan las influencias de género en las emociones.

Ejemplo A

El curso se divide en grupos. Cada grupo debe discutir acerca de si existen o no emociones más corrientes en los hombres y otras en las mujeres; si hay o no variaciones en la forma de expresar las emociones entre hombres y mujeres. Los estudiantes exponen sus conclusiones. El docente invita a responder sobre el por qué de esa diferencia.

Los estudiantes deberán hacer entrevistas a diferentes personas acerca de estas interrogantes. Luego, el curso deberá proponer una hipótesis explicativa a partir de los antecedentes reunidos.

INDICACIONES AL DOCENTE

Es importante que los estudiantes fundamenten sus opiniones y tratar el tema con rigor, pues suele prestarse para prejuicios. Puede servir el siguiente texto.

Texto alumnos N° 1.8.

El género y las emociones

Uno de los aspectos que más diferencia a hombres y mujeres en las distintas culturas se refiere al registro y a la expresión de las emociones. En relación a este tema surgen frecuentemente dos preguntas. La primera se refiere a si mujeres y hombres tienen la misma reacción emocional frente a un suceso. La segunda alude a si mujeres y hombres poseen las mismas habilidades para detectar las emociones en otros. Las investigaciones respecto a este tema concuerdan con la percepción común de que las mujeres presentan una mayor intensidad y frecuencia en la expresión de emociones positivas y negativas, comparadas con los hombres. La excepción es la emoción del enojo y la rabia, que los hombres, en nuestra cultura, expresan más fácilmente y con mayor frecuencia. Esto nos habla nuevamente de la importancia de los factores culturales, que están presentes en la socialización de género, en el tipo y calidad de emociones que se expresan.

Una posible explicación para las diferencias mencionadas se refiere a que se espera que las mujeres sean las encargadas del cuidado de otros. En general, las mujeres tienen roles y ocupaciones que requieren una sensibilidad hacia las necesidades de los otros; en cambio, los roles típicos de los hombres requieren menor respuesta emocional. Sin embargo, los roles relacionados con la protección y defensa del núcleo familiar que habitualmente se asigna a los hombres, estaría más relacionado con la facilidad para expresar rabia y enojo.

Otros estudios indican que existen diferencias desde la edad preescolar entre hombres y mujeres en relación al comportamiento emocional. Así, las niñas son capaces, desde esa edad, de expresar una mayor variedad de emociones que los niños. Además, las niñas pueden hablar más acerca de las emociones que los niños. Esto puede relacionarse con el mayor desarrollo verbal de las mujeres con respecto a los hombres.

Actividad 5

Analizan los conceptos de “apego” y amor.

Ejemplo A

Los estudiantes leen el siguiente texto:

Textos alumnos N° 1.9.

“Bowlby, un psicólogo inglés, publicó un libro donde explica que cuando un niño nace se establece un vínculo afectivo muy fuerte entre la madre y el niño. Se produce en las primeras horas y días de recién nacido. Este es el mismo vínculo que se establece en los animales entre la madre y su cría. Este vínculo no necesariamente se establece entre la madre biológica y el niño, sino con cualquiera sea el adulto que cumple el rol de madre (puede ser una cuidadora, el padre, la abuela, una hermana). A este vínculo se le ha llamado “apego” y es la base del establecimiento de vinculaciones afectivas posteriores, como las relaciones de amistad, de pareja y con los propios hijos. Una persona que ha tenido un buen apego con su figura materna puede establecer posteriormente relaciones afectivas estables, y también puede independizarse, porque confía en que el otro sigue estando disponible para la relación. Las personas que tuvieron malas figuras de apego pueden tener experiencias correctoras, estableciendo relaciones estables con otras figuras significativas. El problema es que les cuesta establecer esas relaciones reparatorias, porque tienden a desconfiar de las personas, a alejarse, o a ser muy demandantes. Con sus hijos a veces son excesivamente sobreprotectores, no los dejan respirar, o bien muy lejanos y fríos, tendiendo a reproducir el problema”.

Los estudiantes se dividen en grupos e intercambian opiniones acerca de interrogantes como las siguientes:

¿Qué es una figura materna?, ¿qué puede significar tener “malas figuras de apego”?, ¿qué es establecer relaciones reparatorias?, ¿puede un pololeo ser una relación reparatoria?, ¿cuáles otras relaciones pueden ser reparatorias?, ¿cómo podría caracterizarse una buena relación de amistad y de amor, a la luz de este concepto?

Ejemplo B

Los estudiantes leen el texto '*Las facciones del amor*', de José Ortega y Gasset. (En: *Estudios sobre el amor*, de José Ortega y Gasset); o el documento de apoyo N° 3.2, "*Hacia el Encuentro del otro*", en Anexo.

Los estudiantes describen y analizan, en un ensayo breve, la relación afectiva de personajes de algún cuento, novela, película o teleserie de su elección, procurando aplicar las distinciones aprendidas.

INDICACIONES AL DOCENTE

Es inconveniente inducir a los alumnos a compartir y evaluar sus propias experiencias de apego temprano, ni a caracterizar las actuales en función de ellas: podrían sacar conclusiones apresuradas. Sin embargo, es importante que los estudiantes valoren el carácter fundacional del apego temprano y reconozcan los procesos afectivos como susceptibles de desarrollo.

El texto referido de Ortega y Gasset es también una lectura sugerida en Lenguaje y Comunicación en 3° Medio, cuyo programa incluye una subunidad completa dedicada a la temática del amor y su tratamiento en la literatura. Es de toda conveniencia establecer vinculaciones entre ambas miradas sobre los mismos procesos.

Recuadro N° 1.8.

Apego

Se trata de una relación afectiva intensa y recíproca que existe entre dos personas, usualmente entre un niño y un adulto (especialmente madre-hijo). El apego se estructura a lo largo del tiempo y es resultado de un encuentro sensorial a través del cual se va reconociendo a progenitores o cuidadores.

Para el niño, el sentimiento de familiaridad se construye primero sobre la base de una relación cuerpo a cuerpo con su madre, antes de poder nombrarla, seguido por la integración del padre, y posteriormente por el apego a los otros miembros de su familia.

Esta experiencia estructura un verdadero órgano de coexistencia, que tiene como consecuencia, los cuidados mutuos y el respeto por la integridad de los diferentes miembros vinculados por el apego (Barudy, 1998).

Se ha demostrado que el tipo de apego que se desarrolla puede persistir por lo menos durante tres generaciones: nosotros tratamos a nuestros hijos como fuimos tratados nosotros cuando éramos niños.

Sugerencias para la evaluación

Indicadores

1. Los alumnos y alumnas manifiestan de manera evidente los aprendizajes esperados, los cuales son explicitados para cada una de las tres subunidades de esta unidad.
2. Aplican correctamente las nociones estudiadas a situaciones concretas.
3. Usan lenguaje correcto y preciso en sus exposiciones orales o escritas.
4. Incluyen en los análisis y comentarios los conceptos trabajados en los OFT.

Ejemplos sugeridos

1. Ensayo. Analizan un personaje, sacado de una novela, obra de teatro o película, poniendo énfasis en la identificación de los diferentes procesos psicológicos.
2. Inventan un cuento o situación en que estén presentes los fenómenos psicológicos que el docente indique, señalando en qué conducta se manifiesta ese fenómeno.
3. Hacen un trabajo de investigación sobre alguno de los procesos psicológicos, profundizando en alguno de los temas principales, o bien, desarrollando un aspecto que no haya quedado claro.
4. Ante un problema planteado, señalan el tipo de pensamiento y estilo cognitivo que utilizan para resolverlo.
5. En una prueba, con sus apuntes a la vista, los estudiantes dan cuenta de la incidencia de los procesos psicológicos en algún tipo de aprendizaje que ellos elijan.
6. Toman un personaje de la literatura y señalan su tipo de inteligencia predominante, indicando las manifestaciones que permiten reconocerla.
7. Hacen un trabajo de investigación acerca de la medición de la inteligencia.
8. Formulan ellos mismos una prueba de desarrollo que integre los aprendizajes esperados; y la contestan.



Unidad 2

El individuo como sujeto de procesos psicosociales

Una diferencia sustantiva entre el ser humano y los demás animales es que su aproximación a la realidad está mediada por la cultura y la sociedad de la que forma parte. Más aún, su propia constitución como sujeto se realiza en la relación con el grupo del cual depende. En esta segunda unidad del programa se pone el énfasis en que los estudiantes se visualicen como parte de grupos sociales, y comprendan profundamente la marca que sobre la persona ejerce la sociedad en la cual se nace.

En primer término se explora el concepto de socialización, específicamente el proceso de socialización primaria. El propósito es que los estudiantes identifiquen el mecanismo mediante el cual los individuos son impelidos a formar parte de la sociedad. Se espera que comprendan que el aprendizaje que se desarrolla en esta primera etapa de la vida deja una impronta que perdura en adelante, a través de modos de ser en gran medida inconscientes, que son difícilmente modificables.

Se trabaja también el concepto de personalidad, para dar cuenta de los esfuerzos que se han realizado desde antiguo por caracterizar lo distintivo y permanente de las personas. Con más detenimiento se aborda el desarrollo de la identidad personal, que en la adolescencia representa un interés particular, dado que justamente es uno de los desafíos característicos de la edad. El desarrollo de la identidad se aborda en relación con el desarrollo moral. Comprenderse a sí mismos como sujetos morales es la base de una actitud responsable frente a las propias acciones y los demás.

Respecto a la identidad, interesa también que los alumnos y alumnas visualicen que ésta se constituye a partir de aspectos que van más allá de los rasgos y características individuales. Es central que ellos se familiaricen con el concepto de identidad social, vale decir, aquellos aspectos de la identidad del individuo que se derivan de la pertenencia a grupos o categorías sociales. Así por ejemplo, las personas se reconocen como hombres o mujeres, de una determinada clase social, grupo étnico, con una profesión u oficio, con una orientación política y religiosa, entre otras. Dichas categorías dan sentido de pertenencia y, más importante aún, constituyen las fuentes principales de la identidad social y comportamiento colectivo. Descubrir las diversas membresías grupales en la autodefinición social permitirá a los estudiantes, por una parte, entender la importancia que poseen dichos grupos sociales en su vida y por otra, adquirir una mirada más crítica al vincular este concepto con el origen de muchos de los conflictos, tensiones y sesgos que emergen entre miembros de distintos grupos o categorías sociales.

También en un sentido crítico se exploran prejuicios y estereotipos en las relaciones entre grupos. La identidad personal representa una cierta tensión con los otros, al definir aquello que somos, por oposición se define aquello que no somos. Al definirnos como “nosotros”, por oposición definimos a los otros. Interesa que los estudiantes exploren brevemente estas relaciones, fundamentalmente para visualizar la forma estereotipada y prejuiciosa con que se suele definir a los otros, tomando conciencia sobre los riesgos que esta forma de relación conlleva. En este contexto, se les estimulará a explorar la relación que se establece entre la tendencia a favorecer al propio grupo y el origen de los prejuicios. Se dará especial énfasis al estudio de los aspectos cognitivos (estereotipos), afectivos (emociones negativas o positivas) y conductuales (discriminación) en diversos escenarios intergrupales tales como los que se observan entre hombres y mujeres, entre representantes de distintos grupos étnicos, entre miembros de diversas orientaciones religiosas.

Sobre la pertenencia a grupo se aborda también la influencia que éste ejerce sobre el comportamiento. En la etapa que viven los estudiantes y siendo el grupo de pares el referente privilegiado de su existencia, es particularmente relevante que exploren críticamente las influencias grupales, no para marginarse de sus grupos de pertenencia, sino para actuar con mayor conciencia frente a las presiones que puedan poner en riesgo su individualidad.

A lo largo de la unidad los estudiantes deben revisar conceptualizaciones, y reflexionar sobre su propia experiencia. La estrategia pedagógica principal consiste en que los alumnos y alumnas estudien, analicen y apliquen unas categorías teóricas que les permitan una reflexión y comprensión más profunda de los procesos psicosociales que fundan su experiencia personal.

Contenidos

- Lo individual y lo social se posibilitan mutuamente. Socialización e individuación. El individuo como miembro de categorías sociales: grupo, género, etnia. Personalidad e identidad personal: revisión de diferentes conceptualizaciones. El individuo como sujeto moral.
- La identidad personal y social. El rol de las memberships sociales en la formación de la identidad social. Las relaciones intergrupales y el origen de los prejuicios y sus diversos componentes (estereotipos, afectos negativos y discriminación). La importancia de la tolerancia y el diálogo en las relaciones sociales. Reconocimiento y evaluación de estereotipos sociales en la experiencia cotidiana de los estudiantes y en los medios de comunicación.
- Los procesos de influencia social. Conformismo y obediencia en los grupos y en la sociedad: reflexión desde el aporte experimental de la psicología social. Análisis crítico de procesos de influencia social en la experiencia cotidiana de los estudiantes y los medios de comunicación.
- Las relaciones interpersonales y la comunicación. El actuar incomprensivo, el desacuerdo y el conflicto. La búsqueda del entendimiento.

Aprendizajes esperados

Los alumnos y las alumnas:

- Aprecian las características que imprime al sujeto el grupo social de origen.
- Entienden que las personas aprenden el lenguaje y los códigos culturales necesarios para su integración social a través del proceso de socialización.
- Comprenden el sentido del proceso de desarrollo como un proceso de autonomización y desarrollo de la propia identidad.
- Entienden la identidad personal como el resultado de una biografía que les da unicidad, a la vez que como un proceso social que los hace ser partes de diferentes categorías sociales.
- Reconocen la dimensión moral como constitutiva del ser humano y reconocen distintas teorías que explican la formación de la conducta moral.
- Entienden la autonomía personal como un comportamiento adscrito a valores y normas morales.
- Comprenden la importancia de distinguir entre identidad personal y social.
- Comprenden la relación que se establece entre la tendencia a percibir al propio grupo más favorablemente que al exogrupo y el origen de las actitudes prejuiciosas y de comportamientos más extremos, como la agresión intergrupal.
- Identifican prejuicios y los aspectos cognitivos (estereotipos), afectivos (emociones negativas o positivas) y conductuales (discriminación) observados en diversos escenarios intergrupales.
- Conocen la distinción entre prejuicios manifiestos (aquellos que se expresan abiertamente) y encubiertos (aquellos que no necesariamente tenemos conciencia que los tenemos).
- Cuestionan relaciones de discriminación y las entienden como una forma de negación de la dignidad de personas como seres humanos.
- Aprecian la necesidad de vivir con otros, y valoran la convivencia social.
- Reconocen y evalúan críticamente relaciones de influencia del grupo en las opiniones, juicios y comportamientos de los individuos.
- Valoran la propia identidad.
- Valoran la resolución de conflictos a través de la construcción comunicativa de acuerdos y sentidos compartidos.

Actividades

Actividad 1

Reflexionan sobre la importancia del proceso de socialización.

Secuencia de ejemplos

1. El profesor o profesora invita a los estudiantes a identificar características de su propia manera de ser, vinculadas con el grupo social en el cual nacieron, tales como el idioma que hablan, la nacionalidad que tienen, la religión que profesan. Se interrogan sobre si tendrían estas características si hubiesen nacido en una familia de una cultura lejana como la china, rusa o hindú, o de otra época histórica.
2. El docente les relata casos registrados científicamente de “niños-lobos”, es decir niños que crecieron aislados de un grupo humano y las consecuencias que tuvo para ellos esta situación. Los alumnos y alumnas tratan de imaginar su propia infancia sin el apoyo de los adultos que los criaron.

INDICACIONES AL DOCENTE

Esta actividad se podría reforzar viendo y analizando la película *Una mujer llamada Neal*.

3. El docente explica en qué consiste el proceso de socialización, definiéndolo como el proceso de inducción amplia y coherente de un individuo en la sociedad. Hace referencia a que la socialización, desde el punto de vista del individuo, supone la internalización o interiorización de los contenidos culturales de la sociedad en que se nace y vive. Este proceso dura toda la vida, sin embargo, se puede reconocer una primera fase denominada “socialización primaria” que se realiza en la niñez, por lo general en el seno de la familia, y que tiene una importancia fundamental en la vida. En esta etapa el individuo se convierte en miembro de la sociedad y adquiere los patrones culturales característicos del grupo al cual pertenece. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo en sectores específicos de la sociedad.
4. Los alumnos y alumnas escriben un relato recuperando anécdotas y recuerdos de su propio proceso de socialización primaria: cómo aprendieron a caminar, a comer, a regular las comidas, a ir al baño y mantener su higiene, a hablar.

5. El profesor o profesora, tomando ejemplos de culturas diversas, concluye sobre la incidencia del proceso de socialización en:
 - El cuerpo: Las necesidades fisiológicas, los gustos, los gestos y las actitudes corporales han sido socializadas.
 - Los afectos: la expresión de los sentimientos ha sido socializada, incluso quiénes pueden ser objeto de nuestros afectos.
 - Los pensamientos: En el proceso de socialización se asimilan categorías mentales, imágenes, valores, creencias.

Actividad 2

Reflexionan sobre la importancia cotidiana y como especie de las relaciones sociales.

Secuencia de ejemplos

1. Conducidos por el docente comparan las diferencias entre el comportamiento de los humanos y de otros animales en la crianza, concluyendo sobre el carácter aprendido del comportamiento humano, y la incapacidad del ser humano de sobrevivir al margen de un grupo social.
2. Divididos en grupos, reflexionan sobre la importancia que tienen en sus vidas las otras personas. Distinguen tipos de personas y de relaciones con otros: más cercanas, más lejanas, directas e indirectas, formales, voluntarias, afectivas y no afectivas, etc. Comparten sus reflexiones en el curso y concluyen sobre la importancia que tienen en sus vidas los demás y la necesidad que tenemos de relacionarnos con ellos.

Actividad 3

Analizan el concepto de personalidad y aprecian el aporte de S. Freud al estudio de la personalidad.

Secuencia de ejemplos

1. Los alumnos y alumnas intentan definir qué entienden ellos por personalidad. A partir de la discusión sostenida, el docente se refiere al concepto de personalidad en la psicología, señalando que no es un concepto unívoco, que distintos autores han tratado de definirlo, por ejemplo, G.W. Allport recopiló unas 50 definiciones de personalidad.

INDICACIONES AL DOCENTE

También se puede hacer mención a que esta preocupación por definir la personalidad y los tipos de personalidad viene desde antiguo y también está presente en culturas no occidentales, refiriéndose al eneagrama. (“*Carácter y neurosis: Una visión integradora*”. Claudio Naranjo MD. Ediciones La Llave, Vitoria, España).

2. El docente precisa los conceptos de temperamento, carácter y personalidad, y resalta la integración de elementos biológicos, psicológicos y sociales en el comportamiento humano. Favorece la discusión sobre los distintos conceptos, e incita a comentarlos desde una perspectiva crítica.

Recuadro N° 2.1.

La distinción clásica: temperamento, carácter, personalidad

“Por temperamento se entiende el conjunto de disposiciones afectivas predominantes que determina las reacciones emotivas de un individuo. El temperamento se basa en la herencia biológica. Por ello es difícilmente modificable. Representa la base constitucional de la persona.

El carácter, en cambio, es el conjunto de hábitos de comportamiento que se ha ido adquiriendo durante la vida. Por lo tanto, el carácter es adquirido. Constituye la base psíquica de la personalidad.

La personalidad es, en principio, la reunión de temperamento y carácter en una sola estructura.

Allport señala que la personalidad es la organización dinámica, dentro del individuo, de aquellos sistemas psicofísicos que determinan su conducta y su pensamiento característicos”.

(Extractado de C.T. Campomanes, *Introducción a la filosofía*. SM, España, 1984).

3. Los alumnos y alumnas se informan en diccionarios o enciclopedias sobre S. Freud. El docente les explica el aporte de este autor al estudio de la personalidad. (Se sugiere que lean el documento de apoyo 2.1, en el Anexo).

INDICACIONES AL DOCENTE

Se recomienda que el trabajo sobre la teoría de la personalidad de Freud se refiera a la estructura de la personalidad y no se haga mención a las etapas de desarrollo propuestas por este autor.

Actividad 4

Caracterizan el proceso de desarrollo de la identidad personal.

Secuencia de ejemplos

1. Individualmente construyen un relato sobre su propia identidad imaginando que quieren explicarle a una persona que no los conoce y no sabe quiénes son.
2. Dos o tres estudiantes voluntarios leen sus escritos al curso y en conjunto analizan los elementos que tomaron en consideración para hacer sus relatos, tales como el nombre, edad, sexo, nacionalidad, características personales, las actividades que realizan, los gustos y preferencias, los grupos a los cuales pertenecen, sus problemas e inquietudes, sus proyectos a futuro. En grupos de seis o siete, comparan los elementos que cada uno incluyó en sus relatos, identifican aquellos aspectos que todos o la mayoría consignó, y reflexionan sobre su significado, por ejemplo: ¿por qué será importante el nombre de cada uno para explicar quiénes somos?, ¿por qué será importante la edad? Conducidos por el docente distinguen aquellos elementos que hablan de la unicidad de cada uno, y aquellos que los hacen miembros de categorías sociales reconocibles: hombres y mujeres, grupo etario, grupo étnico, región de procedencia, miembro de grupos determinados, parte de ciertos estilos o movimientos.
3. El profesor o profesora, tomando los planteamientos de E. Erikson, explica el proceso de conformación de la propia individualidad y de desarrollo de la identidad personal (ver documento de apoyo 2.2, en Anexo).
4. En grupos, analizan las tareas o desafíos que deben abordar los jóvenes para definir su propia identidad (ver documento de apoyo 2.2, en Anexo). Discuten sobre las tensiones que se producen en los jóvenes por la prolongación que se hace en nuestra sociedad de las relaciones de dependencia. Discuten las ventajas y desventajas que tiene lograr una autonomía a temprana edad, y las condiciones necesarias para lograr una total autonomía del grupo familiar.

Actividad 5

Analizan los principales enfoques teóricos en relación al desarrollo moral.

Secuencia de ejemplos

1. El docente, en un cuadro esquemático, les explica sintéticamente los planteamientos de J. Piaget y de L. Kohlberg sobre el desarrollo moral (ver documento de apoyo N° 2.3, en Anexo).

INDICACIONES AL DOCENTE

La actividad pretende que los alumnos y alumnas manejen los conceptos básicos que les permitan entender que el juicio moral se desarrolla a lo largo de la vida y en forma paralela a la inteligencia.

2. Los alumnos y alumnas revisan el cuadro de etapas (ver, en Anexo, documento de apoyo N° 2.3) e identifican ejemplos cotidianos para cada categoría. Intentan dilucidar en cuál categoría se situarían ellos mismos.
3. En parejas, leen el siguiente texto de Carol Gilligan y comparan lo planteado por esta autora con los planteamientos de J. Piaget y L. Kohlberg. Discuten respecto a lo planteado por ella sobre la perspectiva desde la cual tienden a resolver los dilemas morales los hombres y la perspectiva desde la cual lo harían las mujeres.

Recuadro N° 2.2.**Juicio moral y género**

Carol Gilligan trabajó con Kohlberg durante muchos años. Sus trabajos de investigación se centraron en dar una mirada respecto de cómo las niñas resolvían los dilemas morales. A partir de estos estudios, ha concluido que las mujeres se definen a sí mismas más en términos de las relaciones con otra gente, que se juzgan a sí mismas por sus responsabilidades y por su habilidad de cuidar a otros, tanto como a sí mismas, y que logran la identidad más a través de la cooperación que a través de la competencia.

Ella ha observado que las mujeres, inclusive desde una temprana edad, suelen definirse en función de los vínculos que tienen con otras personas. Son, por ejemplo, "hermanas de...", "amigas de...", "parejas de...", "madres de...".

Curiosamente, Kohlberg comenzó su trabajo estudiando sólo a muchachos norteamericanos. Aunque la mayoría de los demás estudios (incluyendo los de Piaget) han incluido a ambos sexos en sus muestras, Carol Gilligan se ha preguntado si la fórmula de Kohlberg de las etapas convencional y postconvencional no estaría un poco sesgada al haber considerado una muestra sólo masculina. Gilligan cita varios estudios que muestran que es más probable que los hombres desarrollen los estadios 4 y 5 que las mujeres; éstas tienden al estadio 3 como modo predominante de razonamiento. Gilligan sugiere que esta aparente diferencia sexual puede reflejar la formulación presente de las etapas más elevadas, más que la falta de las mujeres para desarrollar esas etapas. La formulación presente pone gran énfasis en el desarrollo de principios abstractos de justicia y bienestar, pero pasa por alto cuestiones personales e interpersonales como el conflicto de cuidar de los demás y tomar la responsabilidad de las propias acciones. El desarrollo de las mujeres podría hacerse más visible si la investigación diera el mismo peso a las cuestiones personales que a las abstractas.

Actividad 6

Aprecian que su propia identidad se construye en relación con grupos sociales.

Secuencia de ejemplos

1. Retoman la caracterización que hicieron de ellos mismos en la actividad 4 y reconocen en su descripción las categorías que expresan su identificación o pertenencia a grupos sociales.

INDICACIONES AL DOCENTE

Orienta a los alumnos y alumnas para que visualicen su pertenencia a: la familia, la nación, la región, localidad, comuna, barrio, clase social, etnia, género, grupo etario, comunidad religiosa, grupos sociales diversos.

2. El docente explica cómo al ir definiendo la propia identidad se van desarrollando sentidos de pertenencia con grupos culturales con los cuales se comparte características comunes. Estos grupos con los cuales el sujeto se identifica marcan relaciones de inclusión y exclusión: existe un “nosotros” (endogrupo), un conjunto de personas integrantes de esa categoría, y existen los que están fuera del grupo, que se definen como “los otros” (exogrupo), aquellos que son diferentes, que no son parte del mismo grupo. Conduce a los estudiantes para que reconozcan que las categorías sociales pueden superponerse, traslaparse o ser independientes, pero por más independientes que les resulten, todas pueden ser parte de categorías más inclusivas, hasta la más inclusiva de todas que es la humanidad. Es decir, cada cual se identifica con distintos conjuntos de personas, que pueden ser distintas entre sí de acuerdo al criterio que se considere. Además, por más diferente que uno se sienta de los otros, comparte al menos un rasgo con ellos: el de un ser humano.
3. El docente explica a partir de las distintas categorías sociales mencionadas por los estudiantes, la distinción entre identidad personal e identidad social. Alude explícitamente a los impactos que la segunda puede tener en la conducta de los individuos en general.¹ En particular se debe enfatizar el impacto que tienen las normas y valores grupales (versus las normas y valores individuales) y los procesos de desindividualización (pérdida de la individualidad) en el desarrollo de comportamientos grupales. Ilustrar cómo por ejemplo una persona “normal” es capaz de transformar su comportamiento cuando se haya bajo la influencia de un grupo (conductas de las barras en partidos de fútbol).

¹ Ver en especial capítulos 2 y 6 de Brown, 1998 y capítulo 8 y 9 de Myers, 2000, citados en la Bibliografía.

4. Divididos en grupos de un mismo sexo, discuten sobre el significado de ser mujeres u hombres, sobre la forma en que han sido educados y la importancia que tiene en su propia identidad el ser hombres y mujeres. Se invita a los alumnos y alumnas que identifiquen cuáles son las normas y valores que caracterizan a cada grupo y cómo en ciertos contextos sociales (por ejemplo, en las fiestas de curso, en las competencias que requieren fuerza física o en los grupos de amigos en el barrio o colegio) el hecho de ser hombre o mujer hace que el comportamiento de las personas sea más determinado por este hecho que por los intereses, valores o creencias personales. Construyen un collage para comunicar al resto del curso sus reflexiones. Si el curso es mixto comparan la situación de hombres y mujeres.

Actividad 7

Reconocen el impacto de los prejuicios y el rol de los componentes cognitivos (estereotipos), afectivos (emociones negativas o positivas) y conductuales (comportamientos discriminatorios) en diversos escenarios intergrupales.

Secuencia de ejemplos

1. El profesor o profesora les entrega un listado de categorías sociales y les pide que señalen las características que tienen las personas que forman parte de esa categoría. Por ejemplo, podría elegir algunas de las siguientes: argentinos, franceses, chinos, médicos, abogados, mecánicos, feriantes, sureños, nortinos, santiaguinos (dependiendo de la localidad donde se encuentren), mujeres, hombres, etc.

Una vez realizada la tarea, les pide que expliquen en qué basan sus juicios, si conocen casos que desmienten sus afirmaciones, o si creen que tienen antecedentes suficientes para caracterizar grupos tan numerosos, que con toda probabilidad son bastante más heterogéneos y diversos de lo que ellos señalan, incluso las características dadas por ellos pueden corresponder a un grupo minoritario o no corresponder en absoluto.

2. Tomando como base esta experiencia, el docente precisa el concepto de estereotipo, como una generalización de características (creencias o sistema de información) sobre un determinado grupo social, que constituye la dimensión o componente cognitivo asociada a la emergencia de los prejuicios. Los estereotipos proveen la base sobre la cual emerge el prejuicio, aquella evaluación positiva o negativa de grupos sociales o de personas en tanto miembros de determinados grupos sociales. Explica a los alumnos y alumnas que usualmente operamos sobre la base de estos estereotipos en nuestras relaciones sociales, puesto que es una forma de categorizar la experiencia, y anticipar acontecimientos. Asociado a los estereotipos, está la emergencia de afectos negativos (cuando el

estereotipo de los miembros de la categoría grupal alude a aspectos peyorativos) o positivos (cuando se poseen creencias o representaciones positivas acerca del grupo en cuestión). Dichos afectos favorecen, según su naturaleza, la activación de reacciones o comportamientos discriminatorios que se dirigen a miembros de un grupo social. Estas conductas, en su versión negativa, pueden ir desde manifestaciones simples de sesgo intergrupales (pensar que los miembros del propio grupo son mejor evaluados que los miembros del exogrupo en una dimensión de comparación específica) hasta formas más complejas como los comportamientos que se observan en escenarios grupales caracterizados por la violencia o agresión. Es importante que el docente analice con ejemplos concretos la manera como los afectos negativos pueden gatillar junto a las creencias estereotipadas de los miembros del exogrupo las conductas de discriminación y, en casos más extremos, de agresión. Puede considerar las comparaciones que surgen cada vez que se comparan distintas naciones (Chile y Argentina), los géneros (hombre versus mujer) o los conflictos bélicos registrados en la historia entre distintos grupos, entre católicos y protestantes en Irlanda del Norte, entre peruanos y chilenos en la Guerra del Pacífico, entre mapuches y españoles en tiempos de la conquista, etc. (ver capítulo 4 Brown, 1998).

3. Tomando las descripciones que hicieron, descubren si entre las características que señalan hay juicios descalificatorios o negativos, y se interrogan acerca de su significado. Guiados por el docente, discuten sobre la relación entre juicios negativos sobre los otros y los procesos de discriminación.
4. Finalmente, el profesor o profesora debe promover la discusión en torno a la estabilidad de los prejuicios en el tiempo (si éstos han cambiado o no) y a las diversas formas que están actualmente adoptando. La idea central es que los prejuicios manifiestos, es decir, aquellos que se expresan en forma abierta y muchas veces en forma pública, han en general, ido decayendo con los años a medida que han aumentado los sistemas de control y normas sociales que los sancionan directamente. Las personas bajo la influencia de estas normas sociales rechazan abiertamente la manifestación de prejuicios. Sin embargo, los estudios también han confirmado que nuevas formas de prejuicios han emergido en nuestros sistemas sociales, éstos se reconocen como prejuicios encubiertos, sutiles o simbólicos. Dado que estas formas nuevas de prejuicio son encubiertos, sólo el uso de técnicas especiales (indirectas) permite su medición sistemática. Por ejemplo, los alumnos y alumnas pueden manifestar públicamente que no tienen prejuicios contra los "cubanos", pero sin embargo que estarían de acuerdo con la afirmación "los cubanos se están volviendo demasiado exigentes en su lucha por la igualdad de derechos". Las técnicas de mediciones indirectas justamente confirman que la conducta de las personas hacia miembros de un exogrupo (étnico, o género diferente o personas con discapacidades) a menudo no es la misma que la que se observa hacia miembros de su endogrupo. Lo común a estas "nuevas" formas de prejuicios es que subyacen afectos negativos asociados al exogrupo en cuestión (Ver capítulo 7 Brown, 1998).

INDICACIONES AL DOCENTE

Esta actividad se presta para tratar el OFT relativo al respeto a la diversidad y a la dignidad de todas las personas. Aunque en distintos niveles y subsectores los estudiantes han criticado las relaciones de discriminación social, especialmente entre géneros, clases, etnias, discapacitados, minorías sociales, es importante insistir sobre la importancia de la tolerancia y el respeto a la diversidad.

Actividad 8

Analizan críticamente situaciones de sumisión de los individuos respecto a su grupo.

Secuencia de ejemplos

1. Ven una película como *Rebelde sin causa*, *Grease* o *El señor de las moscas* y analizan críticamente los comportamientos individuales y grupales y las relaciones que se establecen entre los jóvenes.

INDICACIONES AL DOCENTE

Este trabajo se puede apoyar en una pauta en la cual se oriente a los estudiantes a identificar elementos como: reconocimiento de situaciones de tensión entre la voluntad individual y la presión del grupo, situaciones de obediencia de determinados personajes respecto a las decisiones de los líderes, situaciones de rebeldía o inconformismo respecto de la sociedad versus conformismo y sumisión respecto del grupo de pares, autenticidad de los personajes principales, capacidad de comportamiento autónomo, modas e influencias de la época.

2. Revisando experiencias vividas por ellos mismos, identifican situaciones en que estiman que la presión del grupo ha significado que hicieran o dijeran cosas que no querían, a la vez que situaciones en que han hecho prevalecer su propio punto de vista o voluntad a pesar de la presión del grupo. Por ejemplo, se los hace conversar acerca del consumo de alcohol, fumar, el desarrollo de conductas más desviadas e incluso violentas, como es el caso de protestas callejeras, burlas colectivas en un estadio o como parte de un público en un recital de música o como miembro de una barra de fútbol.
3. El profesor o profesora ofrece una visión sintética sobre las relaciones de influencia social, haciendo referencia al hecho que "ningún individuo puede permanecer en un campo social y quedar exento de sus efectos. Las condiciones sociales también determinan la formación de intereses y propósitos. En condiciones sociales dadas los individuos hacen cosas que no harían en ausencia de ellas, y los efectos son a menudo asombrosamente fuertes" (S. Asch. *Psicología social*. Eudeba, 1964). La influencia social se constituye en problema cuando el grupo presiona al individuo a tener conductas reñidas con su propia

voluntad, sus valores o deseos. Ante esta situación hay distintos tipos de respuestas posibles, el individuo puede optar por mantener su independencia, arriesgando la aceptación del grupo, o someterse a él, arriesgando su propia individualidad.

4. Organizados en grupos, hacen una investigación bibliográfica sobre la influencia social que ejercen los medios de comunicación, incluyen ejemplos concretos.

INDICACIONES AL DOCENTE

Esta actividad puede coordinarse con el subsector de Lengua Castellana y Comunicación.

Actividad 9

Describen características del proceso de comunicación y sus dificultades.

Ejemplo A

1. El curso se divide en grupos para observar conductas que ejemplifiquen las siguientes afirmaciones:

"Es imposible no comunicar cuando nos encontramos en interacción con otros".

"Las secuencias de la comunicación son puntuadas en forma distinta por los dos" (Por ejemplo, si hay una pelea entre dos amigos, cada uno tiene una versión diferente, la que depende de cómo cada uno puntúe la secuencia. Uno puede decir que la pelea se inició cuando el otro llegó con la cara enojada y el otro, que se inició cuando, al llegar, la casa estaba muy desordenada).
2. Uno o dos grupos seleccionan de la televisión algún segmento audiovisual de entrevistas o programas de conversación o debate en que se vean puestas en operación las afirmaciones señaladas, y comentarlas. El resto del curso opina acerca de las situaciones bajo examen, señalando otras de su experiencia directa u observadas en las que estos fenómenos ocurren.
3. Todos los estudiantes escriben un trabajo en que describen las formas de comunicación que les parecen adecuadas y los procesos psicológicos que intervienen en ellas.

INDICACIONES AL DOCENTE

Esta actividad se puede utilizar para introducir el tema de la comunicación. El tema de la imposibilidad de no comunicar permite que los alumnos y alumnas reflexionen acerca de las consecuencias que tienen los actos y gestos que se realizan diariamente, lo que nos lleva a ser responsables no sólo de lo que decimos, sino también de las conductas que realizamos.

Es importante que los estudiantes consideren que, dependiendo de la posición en que se esté, el problema se mira desde una perspectiva diferente, por lo que no existe un solo punto de vista. Desde aquí, se intenta reconocer la realidad del otro para llegar a puntos de encuentro, o, al menos, a una comunicación eficaz (“sin malos entendidos”).

Ejemplo B

1. En grupos pequeños, los alumnos y alumnas describen problemas de comunicación que ocurren entre padres e hijos; amigos, profesores y alumnos. Los grupos exponen sus conclusiones.

INDICACIONES AL DOCENTE

Es aconsejable hacer un listado en el pizarrón de las situaciones problemáticas más recurrentes y clasificarlas según su pertenencia al ámbito perceptual, emocional, de lenguaje, etc.

2. Los estudiantes señalan, individualmente, por escrito, los factores que solucionarían esos problemas de comunicación, poniéndose en ambos casos (padre e hijo, profesor y alumno, etc.).

INDICACIONES AL DOCENTE

Para esta actividad se pueden usar ejemplos de la vida cotidiana, de películas, libros, programas de televisión, etc. El objetivo es que se utilice la instancia para llevar a una reflexión sobre las maneras más eficaces de comunicarse, resolviendo los conflictos.

Actividad 10

Reconocer cómo influye la calidad de la comunicación en las relaciones interpersonales e intergrupales.

Ejemplo

1. Los alumnos y alumnas, divididos en grupos, conversan sobre las siguientes preguntas y les dan respuesta (una pregunta por grupo).
 - ¿Qué ventajas tendría explicar los problemas de las personas entendiéndolos como problemas de comunicación y no como mala intención, maldad o enfermedad mental? ¿Es posible hacerlo?
 - ¿Por qué se dice que una buena comunicación en el trabajo aumenta la eficiencia?
 - ¿Por qué se dice que una mamá puede tener buena comunicación con su guagua que no habla?
 - ¿Por qué se dice que cuando no hay una buena comunicación se deterioran las relaciones?

Los alumnos y alumnas exponen sus conclusiones frente al curso.

2. Al final de esta actividad pueden reunirse en grupos de a cinco. Cada grupo formula algún tipo de compromiso conducente a mejorar la calidad de la comunicación entre los alumnos y alumnas del curso. Luego se exponen las proposiciones frente a los demás, y aquellos compromisos que sean aceptados por la mayoría se pueden poner en la sala en un cuadro visible y estético.

INDICACIONES AL DOCENTE

Es importante que el docente ponga énfasis en que los procesos de comunicación están en la base de las relaciones humanas, por cuanto es imposible no comunicarse. Todo es comunicación, en el sentido de dar y recibir información, ya sea conceptual, afectiva o intencional. Es muy importante analizar la comunicación para mejorar las relaciones humanas. En las discusiones el docente también interviene, aportando los conceptos que no hayan surgido, y sintetizando las ideas centrales que no deben quedar fuera.

Sugerencias para la evaluación

Indicadores

- Reconocen los factores que influyen en el sentido de pertenencia grupal, institucional o social.
- Caracterizan el proceso de socialización.
- Caracterizan la identidad como una construcción que tiene una dimensión social.
- Vinculan desarrollo personal y formación del juicio moral.
- Identifican dinámicas de influencia social y reconocen sus efectos en el comportamiento individual.
- Reconocen las características de las conductas discriminatorias, de los prejuicios y los estereotipos.
- Reconocen y valoran la tolerancia y el respeto por la diversidad.
- Analizan en forma crítica y fundamentada la influencia de los medios de comunicación en las dinámicas de interacción social y en los comportamientos individuales.
- Usan un lenguaje correcto y preciso.
- Aplican correctamente las nociones estudiadas a las situaciones propuestas.

Ejemplos sugeridos

1. Analizan una noticia nacional o internacional, señalando los comportamientos que identifican a diferentes grupos sociales.
2. Hacen un trabajo en que describen el comportamiento de un personaje de novela, cuento, obra de teatro, película, teleserie, etc. señalando en qué aspectos ese personaje está influido en su actuar por el grupo social a que pertenece.
3. Describen una situación de conflicto, analizando sus causas y señalando los comportamientos que podrían llevar a su resolución.
4. Analizan y comentan un programa de televisión, identificando los mensajes implícitos y explícitos de valores de convivencia.
5. Hacen un trabajo de síntesis de los procesos psicológicos individuales y sociales que originan conductas discriminatorias.
6. Realizan un panel, en que diferentes alumnos y alumnas exponen cómo influye en la formación de la identidad el grupo social de origen.



Unidad 3

Individuo y sexualidad

La sexualidad es parte del núcleo central de la personalidad que articula la vida afectiva y social del sujeto, en especial su relación de pareja y su vida en familia. Por esta razón, una adecuada formación en sexualidad debe ser una verdadera educación para el amor en tanto ello expresa la máxima plenitud del desarrollo humano. En este sentido esta unidad busca promover la reflexión sobre opciones de vida y desarrollar la capacidad de discernir; favorecer la responsabilidad y el respeto en las relaciones afectivas y sexuales; y contribuir a la estabilidad de la familia promoviendo una reflexión acerca de las relaciones de pareja, el compromiso del matrimonio, y la responsabilidad para con los hijos.

La unidad se ha organizado en tres temas, cada uno de los cuales permite profundizar sobre aspectos que son especialmente relevantes en la vida de los adolescentes en esta edad.

El primer tema pretende introducir a alumnos y alumnas en la sexualidad como dimensión fundamental de la persona, hombre y mujer, reconociendo aquellos valores que están presentes en su expresión, el respeto, el autocuidado, la responsabilidad, la entrega, la acogida a la vida. A partir de ello se espera que se introduzcan en la comprensión de la dimensión psicológica de la sexualidad, particularmente los fenómenos que se relacionan con la formación de la identidad sexual y de género.

El segundo tema se focaliza en la elección de pareja, de manera de poder identificar y comprender aquellos procesos que están en la base de la formación de la pareja: motivaciones para elegir a una persona, expectativas que surgen de la relación, factores que ayudan a la mantención de la pareja y aquellos que la dificultan, los valores que están presentes en la vida de pareja, tales como el compromiso, la fidelidad, el respeto mutuo, la acogida, la perseverancia, etc. También los alumnos y las alumnas conocerán las principales etapas en la formación y desarrollo de la pareja analizando sus características y principales desafíos.

El tercer tema tiene como eje central promover la reflexión y el discernimiento de los estudiantes respecto de la vivencia responsable de su sexualidad. Para ello propone una serie de actividades orientadas a que se analicen casos o situaciones de la vida cotidiana que representan dilemas complejos y que requieren de parte de sus protagonistas una reflexión orientada a la toma de decisiones responsable. También se busca vincular habilidades de la comunicación efectiva, tales como la asertividad, la empatía, la capacidad de resistir a la persuasión, etc., con la vivencia de la sexualidad en la adolescencia, de manera que los alumnos y las alumnas desarrollen estas habilidades y las

pongan en práctica en su vida cotidiana. Por último, se espera que adquieran un concepto de la paternidad y maternidad responsable, vinculando este aprendizaje a su proyecto de vida. Interesa destacar las funciones parentales sin emitir juicios sobre los distintos tipos de familia.

Cabe señalar que los alumnos y alumnas han venido abordando esta temática a lo largo del currículum escolar. Desde la Educación Básica se han desarrollado contenidos mínimos en distintos subsectores de aprendizaje. Por ejemplo, en 7° Básico en el subsector Estudio y Comprensión de la Naturaleza se trabajaron contenidos relacionados con la comprensión de la sexualidad incluyendo aspectos biológicos, psicológicos, afectivos y sociales. En 7° y 8° Básico, a través del subsector Orientación, se desarrolló una unidad llamada “Afectividad y sexualidad” en la que se profundizó respecto del sentido de la sexualidad humana, el atractivo, el inicio de las relaciones afectivas, la sexualidad responsable, entre otros temas. En la Educación Media, han profundizado en el subsector de Biología los aspectos biológicos y reproductivos y de prevención de riesgos a través de las unidades “Hormonas, reproducción y desarrollo” y “Biología humana y salud”. Por lo anterior, en el desarrollo de esta unidad del programa de Psicología se ha de considerar los conocimientos previos de los alumnos y las alumnas respecto del tema, como una ayuda para poder profundizar y desarrollar las temáticas propuestas en ella.

En el caso de 3° Medio, se recomienda establecer una estrecha relación con el subsector de Lengua Castellana y Comunicación, en el cual se trabajan una serie de contenidos y actividades relacionadas con la relación de pareja, roles y estereotipos a través de la literatura, la comunicación asertiva y la observación de los distintos mensajes de persuasión y disuasión empleados por los medios de comunicación.

Por otra parte, es probable que en el establecimiento se hayan realizado algunas iniciativas para abordar esta temática. Una de ellas puede ser la realización de las Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad (JOCAS). Éstas se vienen desarrollando desde el año 1996 en los establecimientos de Educación Media del país. De ser así, sería interesante poder contactarse con los docentes, padres, madres y jóvenes que participaron en las Jornadas con el fin de conocer los temas que allí se conversaron y los que constituyen las principales inquietudes de los jóvenes. Esta unidad es una excelente ocasión para tomar esas inquietudes a manera de diagnóstico y responder en un nivel de mayor profundidad a las necesidades de aprendizaje planteadas por los alumnos y las alumnas.

La metodología conversacional puede ser de gran utilidad para el desarrollo de esta unidad. Conversaciones de mayor profundidad sobre temas como la sexualidad, la paternidad responsable y la elección de pareja permiten ejercitar el discernimiento ético frente a situaciones relacionadas con ellos. Lograr este nivel de reflexión ayudará a los estudiantes a situar esta dimensión de sus vidas en el marco de proyecto vital.

Por su importancia y relevancia en la vida de los alumnos y las alumnas, se deberá procurar lograr un clima de curso que facilite tratar estos temas con respeto, apertura y confianza, que permita que todos y todas puedan compartir sus opiniones y reflexiones. Interesa comprender y profundizar respecto a la sexualidad y la pareja para que los jóvenes puedan hacerse verdaderamente responsables de su futuro.

Por último, es importante considerar el hecho de que la familia es la principal educadora y formadora de sus hijos e hijas en el área de su educación sexual. El sistema educativo le ofrece un

importante apoyo para que sus hijos e hijas se puedan formar en este aspecto de su desarrollo. Por ello se recomienda establecer contacto con el Profesor o Profesora Jefe del curso con el objeto de organizar algunas actividades con los padres, madres y apoderados que favorezcan la creación de un espacio para aclarar inquietudes, dudas y aprender respecto de cómo mejorar la comunicación con los hijos e hijas sobre este tema.

Contenidos

- La sexualidad desde la perspectiva psicológica: la sexualidad como parte constitutiva del desarrollo individual. Desarrollo de la sexualidad humana.
- Sexualidad y cultura. Sexo y género. Diferencias de género en la sexualidad. Identificación y discusión de algunos tabúes y mitos frecuentes sobre la sexualidad.

Aprendizajes esperados

Los alumnos y las alumnas:

1. Sexualidad, identidad y género

- Analizan la dimensión psicológica de la sexualidad: la identidad sexual.
- Identifican y analizan situaciones y creencias culturales que dificultan una relación equitativa entre los sexos.

2. La elección de pareja

- Identifican distintas motivaciones y expectativas que influyen en la elección de pareja.
- Reconocen aspectos que influyen en la elección de la pareja adecuada y aquellos que dificultan la mantención de ella.
- Reconocen en la relación de pareja la vivencia de valores como: respeto mutuo, responsabilidad, fidelidad, perseverancia, tolerancia, entre otros.
- Identifican las principales etapas en la formación y desarrollo de la relación de pareja estable.

3. Sexualidad adolescente responsable

- Identifican valores, conductas y actitudes que se asocian con la sexualidad responsable en la adolescencia.
- Desarrollan capacidades que les orientan hacia una toma de decisiones responsables en relación a la propia sexualidad (capacidad de anticipar y analizar consecuencias, búsqueda de información, identificación de situaciones que pueden influir en la decisión).
- Adquieren un concepto de paternidad y maternidad responsable y lo vinculan al proyecto de vida.

Tema 1

Sexualidad, identidad y género

Actividades

Actividad 1

Reflexionan en torno al concepto de sexualidad y los valores asociados a esta dimensión de la persona.

Secuencia de ejemplos

1. En grupos, leen el texto siguiente. A partir de ello inician una reflexión respecto de qué aspectos y dimensiones están presentes en la sexualidad humana. Elaboran una definición del concepto de sexualidad a partir de lo analizado y la comparten con el resto del curso.

Texto alumnos N° 3.1.

La sexualidad humana

La sexualidad es una dimensión fundamental de nuestro ser personal. Esta se desarrolla a lo largo de toda nuestra vida, por lo que decimos que es dinámica. Además de los aspectos biológicos y psicológicos, los factores socioculturales tienen un papel muy importante en esta transformación; su influencia puede ser positiva y propiciar el desarrollo íntegro, pleno, de la persona, ser un vehículo de crecimiento y expresión personal, o por el contrario, restringirlo y coartarlo.

A diferencia de lo que muchos piensan, la sexualidad humana no sólo abarca las relaciones sexuales, los contactos eróticos y la reproducción. Está vinculada con casi todas las áreas de la vida y, por lo mismo, su aceptación y sana vivencia influyen positivamente en la vida general de la persona. La sexualidad es sólo un elemento esencial de nuestro desarrollo y de nuestra identidad. Ella constituye una forma de expresión de nuestro ser y de nuestros sentimientos más íntimos y una forma y un proceso de comunicación. En la vivencia de la sexualidad ponemos en juego los valores que están en la base de nuestro proyecto de vida.

El ser humano es un todo cuyas partes interactúan; la sexualidad es una de ellas y por eso es necesario entenderla de una manera global y como un aspecto inherente a la persona. No es posible aislarla del resto del individuo, ni entenderla como privativa de las personas que mantienen relaciones sexuales coitales.

La sexualidad supone, expresa y participa del misterio integral de la persona. De allí que no se la pueda entender desde una visión reduccionista. Su carácter integral y plurivalente es un rasgo específico y característico. Por ello es necesario aproximarse a su comprensión considerando las distintas dimensiones que la componen:

Dimensión biológica: las diferencias entre el varón y la mujer se imponen por una serie de caracteres morfológicos, sin embargo la distinción biológica entre el hombre y la mujer es mucho más compleja que la configuración descriptiva de la genitalidad. De tal modo que el sexo biológico contempla 5 categorías básicas: la configuración cromosómica; el sexo gonádico; el sexo hormonal, la estructura reproductiva interna y la genitalidad.

Dimensión psicológica: la sexualidad en el ser humano no se limita a ser una “necesidad” (dimensión biológica), sino que se expande en el camino del deseo (dimensión psicológica) llegando a ser vivencia y comportamiento sexual humano. La dimensión psicológica introduce el sentido en la sexualidad humana. Entre las categorías que incluye esta dimensión está la identidad sexual y el desarrollo sexual.

Dimensión sociocultural: el ser humano es un ser cultural también en su sexualidad; porque tiene una historia, es una historia y construye historia. La tradición la alcanza en la cultura en que vive. Se hace parte de esa historia cuando la asume conscientemente y construye su historia cuando asume la responsabilidad personal y colectiva como ser social frente al momento presente. Existen una serie de espacios y canales de socialización de la sexualidad humana. Entre los más importantes están la familia de origen, la escuela, el grupo de pares, la religión, las normas sociales, los medios de comunicación.

Dimensión ética-filosófica: La sexualidad no es un concepto “abstracto”, la sexualidad se vive, se pone en acción y se juega en las experiencias de la vida diaria, en lo cotidiano. La dimensión ética parte de la noción de la persona, hombre y mujer, como valor en sí misma. Esta va asumiendo a lo largo de su vida diversos valores y se convierte, por lo tanto, en una portadora de ellos, los cuales también jerarquiza a la luz de sus experiencias y vida personal. Constantemente está revisando sus valores y replanteándose su jerarquía, lo que lleva a conformar su conciencia. La ética se convierte así en el contexto valorativo que orienta el ser y el actuar de la persona. Desde allí hace sus opciones y le da un sentido a su vida. En el plano de la sexualidad es justamente la dimensión ética la que en última instancia define cómo va a ser esta vivencia en el individuo. Esto quiere decir que los valores asumidos por la persona se ven reflejados en sus actitudes, sentimientos y comportamientos respecto de lo sexual.

Fuentes:

- Mónica Silva R. (1996). *Sexualidad y adolescencia, Tópicos en Psicología*. Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.
- Tony Mifsud (1989). *Reivindicación ética de la sexualidad*. Ediciones Paulinas-CIDE. Santiago de Chile.
- Julia Marfán y Gloria Rojas (1999). *La educación en sexualidad como objetivo transversal*. Editorial Tiberíades. Santiago de Chile.

2. En forma personal, los estudiantes realizan un listado de valores y actitudes que a su juicio se relacionan con la sexualidad. Luego, en grupos de cuatro alumnas y/o alumnos, comparten su listado y eligen tres valores fundamentales que están relacionados con dicha dimensión de la persona. Realizan un plenario en el que cada grupo comparte su elección y la fundamenta ante el resto del curso.
3. El profesor o profesora concluye la actividad realizando una reflexión que relacione la sexualidad con la capacidad de salir de sí mismos y establecer un encuentro profundo y significativo con otra persona, en el cual se ponen en juego una serie de valores fundamentales tales como el amor, el respeto, la responsabilidad, la fidelidad, la confianza, la intimidad. A su vez, de ellos se desprende una serie de actitudes y comportamientos que se orientan por dichos valores: el respeto y cuidado del cuerpo, el compromiso, la generosidad, la capacidad de dialogar, etc.

INDICACIÓN AL DOCENTE

A través de esta actividad se espera que los alumnos y alumnas valoren la sexualidad como una dimensión de su ser personal e identifiquen valores y actitudes que orienten un sano y equilibrado desarrollo de ella.

El profesor o profesora deberá velar por que la conversación no se centre en el tema de las relaciones sexuales, si no que se comprenda que la sexualidad es una dimensión que abarca la totalidad de la persona, que está presente desde que nacemos. El ser hombre y el ser mujer tiene que ver también con la forma de ser y estar en el mundo y con la manera de relacionarnos con los demás (ver documento de apoyo N° 3.1, en Anexo).

Actividad 2

Se informan sobre el proceso de formación de la identidad sexual y reconocen los factores que influyen en el desarrollo de ésta.

Secuencia de ejemplos

1. En grupos pequeños leen y comentan uno de los siguientes textos:

Texto alumnos N° 3.2.

Identidad sexual: la personalidad femenina y masculina

Dentro del concepto de identidad personal hay una dimensión importante que es nuestra identidad sexual y que resulta interesante de analizar como una dimensión separada, si bien esta separación es artificial, puesto que nuestra sexualidad forma parte integral y constitutiva de nuestra identidad personal: somos hombres y mujeres desde el momento de nuestra concepción y aprendemos a asumir nuestra identidad sexual a lo largo de nuestras vidas.

Nuestra identidad sexual parte desde el momento mismo de la concepción, en el mensaje genético de la unión del óvulo con el espermio. Al nacer la guagua, la primera pregunta que todos formulamos es ¿fue varón o mujer? A medida que el niño o la niña crece, irá adquiriendo las características propias de su sexo a través del aprendizaje que se da primordialmente en la familia y a través de los modelos de ser hombre y mujer que le presenta su ambiente. Los roles asociados al sexo femenino o al masculino en nuestra sociedad difieren entre sí. Así, la dulzura, la suavidad y la ternura son características “deseables” para las niñas y la brusquedad y la agresividad son mucho mejor toleradas cuando las manifiestan niños varones. Los niños aprenden a comportarse “como hombres” y “como mujeres”, a través de la imitación y la identificación con el progenitor del mismo sexo. Los padres, la familia y la sociedad en general refuerzan el que se aprendan las conductas que se asocian al propio sexo. O sea, las niñas reciben la aprobación por comportarse “en forma femenina” y los niños reciben aprobación por comportarse “de forma masculina”.

Por tanto puede afirmarse, en términos generales, que las identidades femenina y masculina están influenciadas por la carga biológica de los individuos al nacer y por las experiencias de aprendizaje que se dan en relación al ambiente, a los padres y a los adultos importantes en la vida de niños y niñas. En este sentido es interesante señalar que las prácticas de crianza infantil difieren entre culturas y también en el tiempo, y lo que resulta deseable en determinada sociedad no necesariamente lo es en otra”.

Fuente:

Mónica Silva R. (1996). *Sexualidad y adolescencia, Tópicos en Psicología*. Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile. Págs. 25 y 26.

Texto alumnos N° 3.3.

Somos psicosocialmente sexuados

No sólo somos biofisiológicamente sexuados, sino que también nuestro psiquismo, toda nuestra organización social y nuestra cultura son sexuados.

Desde el nacimiento asignamos nombres, vestidos, juguetes, actividades, etc., sexuados. Incluso se nos supone una manera de ser, aficiones, pensamientos y deseos sexuados. Antes de que el niño o la niña tomen conciencia de su identidad sexual, le asignamos un rol sexuado que afecta a, prácticamente, todas las dimensiones y actividades de su vida. Todas las sociedades y culturas asignan actividades específicas al hombre y a la mujer, aunque lo hacen de forma, a veces, muy distinta. Estas asignaciones no se basan, en general, en diferencias biológicas, sino que, en la mayoría de los casos, se basan en formas de funcionamiento social que se han cristalizado a lo largo de la historia.

Hacia los dos y tres años, niñas y niños toman conciencia de su identidad sexual (se autodefinen como niño o niña) y, simultáneamente, comienzan un proceso de aprendizaje e interiorización de las funciones que la sociedad considera propias de la niña o del niño (roles de género).

La identidad sexual: soy hombre o soy mujer, pasa a ser una categoría permanente de los juicios que el sujeto hace de sí mismo, tal vez la más importante, y el rol de género, aquel que más define la vida de las personas a lo largo de su ciclo vital. ¿Qué otra cosa cambia más la forma de estar en el mundo que el hecho de ser hombre o mujer?

También desde edades muy tempranas, los 3 y 4 años, niños y niñas manifiestan intereses sexuales, se autoexploran, hacen preguntas, se observan, construyen sus propias teorías sobre su origen, la reproducción, etc., y ponen de manifiesto conductas sexuales a través de los juegos y otras conductas. Es decir, expresan en conductas su sexualidad. La conducta sexual es una de las conductas humanas más significativas en todas las edades de la vida, sea cual sea la forma concreta que adopte en cada sujeto.

A la conducta sexual observable subyacen los deseos, los sentimientos y las fantasías, que son elementos fundamentales de la psicología sexual. Estos se especifican y consolidan en la pubertad y permanecen a lo largo de todo el ciclo vital. Por tanto para entender la sexualidad, no basta con conocer la anatomía y la fisiología sexual, sino que es necesario tener en cuenta también la psicología sexual y la cultura en la que el individuo vive”.

Fuente:

Félix López y Antonio Fuertes (1990). Para comprender la sexualidad. Editorial Verbo Divino, Navarra, España. Págs. 8 y 9.

Una vez leídos algunos de los textos sugeridos, alumnos y alumnas responden preguntas tales como:

- a. Cuenta alguna situación de tu vida, cotidiana escolar, familiar o de tu grupo de amistades, en la que se refleje qué expectativas hay sobre las mujeres y sobre los hombres en la cultura actual; ¿cómo entiendes lo que es ser hombre y lo que es ser mujer?
- b. ¿Qué mensajes sobre lo que es propio de las mujeres y lo que es propio de los hombres están presentes en nuestra cultura?, ¿de dónde provienen?
- c. ¿De qué manera las pautas y modelos culturales influyen en el logro de la identidad masculina y femenina?
- d. ¿Qué mensajes entregan los medios de comunicación acerca de lo que se espera de las mujeres y de los hombres? Plantea ejemplos.

Comparten en grupo sus respuestas y presentan en un plenario las conclusiones respecto de la pregunta 3.

2. A partir de un listado de actitudes y valores señalan, desde su punto de vista, cuáles de ellas corresponden a la identidad masculina y cuáles a la femenina. Comparan sus respuestas en grupos de 4 ó 5 personas, las tabulan y las presentan al resto del curso. Con la ayuda del profesor o profesora, revisan los resultados reflexionando respecto de si las actitudes y valores asignados a la identidad masculina son exclusivos de los hombres y si las actitudes y valores asignados a la identidad femenina son exclusivos de las mujeres.

Textos alumnos N° 3.4.

*Marca con una **F** aquellas actitudes que generalmente se asocian con lo femenino y con una **M** aquellas que se tienden a asociar con lo masculino:*

- *Generosidad*
- *Amabilidad*
- *Iniciativa*
- *Autodisciplina*
- *Inteligencia*
- *Valentía*
- *Lealtad*
- *Seguridad*
- *Calidez*
- *Ternura*
- *Independencia*
- *Honestidad*
- *Empuje*
- *Sensibilidad*
- *Entusiasmo*
- *Fuerza de voluntad*
- *Espontaneidad*
- *Afecto*
- *Decisión*
- *Comprensión*
- *Alegría*
- *Perseverancia*
- *Cálculo*
- *Sedución*

INDICACIÓN AL DOCENTE

Es muy probable que en los resultados presentados por los grupos la mayoría de ellos atribuya diferencialmente algunas actitudes y valores a los hombres y a las mujeres. Sería interesante iniciar una reflexión al respecto que les permita considerar ¿cómo sería la vida de un hombre que careciera de..., por ejemplo, ternura, alegría, generosidad? Del mismo modo ¿cómo sería la vida de una mujer que no tomara la iniciativa, que no tuviera seguridad en sí misma, que no fuera independiente?

Es importante que el profesor o profesora concluya esta actividad reforzando la idea que en el logro de nuestra identidad personal es importante desarrollar todos estos rasgos o características, aun si éstos han sido asignados tradicionalmente y culturalmente a “lo femenino” y “lo masculino”, puesto que éstos son elementos positivos para el desarrollo integral de las personas.

3. En grupos, completan y analizan el siguiente cuadro donde se muestran una serie de atributos que se le otorgan a los hombres y a las mujeres frente a un mismo comportamiento, reflexionando acerca de cómo se van internalizando los estereotipos de género que predominan en nuestra sociedad y cómo ello influye en la construcción de la propia identidad.

Textos alumnos N° 3.5.

Cuando una persona se comporta de modo:	Si es niña, se dice que es:	Si es niño, se dice que es:
Activo		Inquieto
Insistente	Terca, dominante	Tenaz, persistente
Desinhibido	Desvergonzada	
Defensivo	Agresiva	Muy hombre
Si sostiene opiniones propias		Que tiene personalidad
Obediente	Dócil	Débil
Inocente	Ingenua	Inmaduro, “perno”
Extrovertida	Chismosa y habladora	Orador y comunicativo
Prudente		Cobarde
Si quiere agradar		Cortés

INDICACIÓN AL DOCENTE

Se deberá considerar este cuadro como un ejemplo que busca poner de relieve cómo a través de los juicios que se van recibiendo a lo largo de la vida sobre cómo se espera que se comporten los hombres y las mujeres, se van reproduciendo las expectativas y valoraciones socioculturales asignadas al hombre y a la mujer. Ello repercute en la formación de la propia identidad.

Actividad 3

Reflexionan acerca de la incidencia del género en las diversas opciones personales y profesionales.

Secuencia de ejemplos

1. Realizan una encuesta a hombres y mujeres de distintas edades a los cuales les presentan un listado de actividades distribuidas en tres áreas:
 - a. Tareas domésticas (compras, pago de cuentas, aseo, etc.).
 - b. Crianza (revisión y apoyo de tareas, asistencia a reuniones de padres, etc.).
 - c. Campos profesionales (enfermería, medicina, educación, sicología, etc.).

Frente a cada tarea y en las tres áreas, las personas encuestadas deberán poner una F (femenina) o una M (masculino) si consideran que esa tarea o rol la debería cumplir un hombre o una mujer.

Comparan sus resultados considerando qué roles asignaron las mujeres a los hombres y a sí mismas, qué roles asignaron los hombres a las mujeres y a sí mismos, ¿qué sucede al respecto con muestras de distintas edades?, ¿hay cambios de acuerdo a la edad de los encuestados?, etc.

2. En parejas, los alumnos y alumnas entrevistan a mujeres y hombres que vivan situaciones tales como:
 - Mujeres con hijos, que trabajan fuera de la casa y mujeres jefas de hogar; para conocer cómo viven y organizan las distintas demandas de lo que implica esa realidad.
 - Parejas en las cuáles ambos trabajan, con preguntas del tipo: ¿cómo se reparten las tareas domésticas?, ¿es fácil o difícil determinar responsabilidades?, ¿es posible una distribución equitativa de responsabilidades?, ¿el que ambos trabajen, fue un acuerdo que tomaron juntos o han pensado en otra alternativa, como por ejemplo, que la mujer deje de trabajar?, etc.
 - Mujeres que no trabajan fuera de la casa: ¿sienten valorado su trabajo?, ¿qué piensan de la afirmación "las mujeres que no trabajan" (que alude al hecho de que se considera que trabaja la mujer que lo hace fuera del hogar)?, ¿el no trabajar fue un acuerdo tomado en pareja o sólo se dio así?, ¿qué ventajas y desventajas en su rol de mujer descubren en el hecho que están sólo en la casa?, etc.

Luego comparten en el curso el resultado de sus entrevistas y ayudados por su profesor o profesora elaboran conclusiones relativas a los estereotipos de género presentes en las diversas opciones personales y profesionales.

Tema 2

La elección de pareja

Actividades

Actividad 1

Analizan los factores que motivan e influyen en la elección de la pareja.

Secuencia de ejemplos

1. Elaboran y realizan una encuesta a hombres y mujeres acerca de cuáles son sus motivaciones para elegir una pareja. Comparan y discuten los resultados obtenidos.
2. El profesor o profesora, organiza al curso en grupos y les asigna diferentes medios para que a partir de ellos (letras de canciones, teleseries, películas, etc.) los alumnos y alumnas analicen las distintas motivaciones y expectativas que hombres y mujeres tienen para elegir una pareja. Presentan su trabajo en el curso.

Actividad 2

Distinguen las etapas, valores y niveles de intimidad que suponen las distintas relaciones de pareja.

Secuencia de ejemplos

1. La profesora o profesor presenta al curso una serie de textos en los cuales distintas personas reconocen valores y actitudes importantes en su experiencia y vivencia del amor en la relación de pareja. En grupos, los alumnos y alumnas discuten la importancia de estos valores. Realizan un plenario con sus conclusiones.

Texto alumnos N° 3.6.

Entrevistas sobre el amor

- **¿Sobre qué cimientos se estableció esta relación (de pareja) y cómo fue evolucionando?**
 - *“Yo creo que se estableció sobre el cimiento más sólido que es el absoluto desinterés. Y sobre la base de compartir una pasión, en este caso la literatura. (...) El amor es reconocer la mitad del alma. Sin juzgar ni ser juzgado, sin sojuzgar o ser sojuzgado. Algo completamente fluido y natural.” (María Kodama, viuda de Jorge Luis Borges).*

- **¿Qué importancia ha tenido Matilde, su mujer, en su vida?**
 - *“Sin ella no habría publicado nada, habría quemado todo lo que he escrito y tal vez me habría suicidado. Se escapó de su casa a los 17 años, para venir conmigo. Pobre. Ha sido y es el puntal de mi existencia. ¡Es el amor más grande y más perdurable que he tenido! Hace más de medio siglo que vive conmigo, que me aguanta, que me lee, la primera que critica lo que escribo y ahora lo que pinto. Su semiinvalidez ha aumentado todavía mi amor por ella”. (Ernesto Sábato).*

- **¿Cuál es su concepto del amor?**
 - *“Si hablamos de amor de pareja, creo que en eso funciona un elemento químico muy misterioso. ¿Por qué uno ama a esa persona y a ninguna otra? Joseph Campbell dice que los individuos nacemos incompletos y que el amor nos reúne con la otra mitad y nos convierte en una unidad. Es algo del espíritu, del alma. Pero también el amor se cuida, se nutre, para que no se muera, para que crezca. Yo no quiero vivir sin amor. Sin amor no puedo escribir, no puedo ser”. (Isabel Allende).*

- **¿Usted toma la vida también como una navegación?**
 - *“¡También! El matrimonio, especialmente, es como subirse a una embarcación. Yo me he casado dos veces. Mi primera mujer se murió de cáncer en mis brazos. Y después vino solamente Eliana. Llevo 47 años casado con un ángel. Mi mujer es mi apoyo fundamental en la vida. Cuando yo me siento nervioso la llamo, le tomo la mano, me la pongo en el corazón y le digo: ¡Ayúdame! (Desamparado). Y como ella es más joven que yo, voy a morir en sus brazos. He dejado de hacer algunas cosas que me hacen mal por amor. La amo más que a la cal de mis huesos, como dice la Gabriela Mistral. Por eso digo que el matrimonio es como un embarque del cual no hay que bajarse nunca...” (Francisco Coloane).*

Fuente:

Escritores de América: 31 Entrevistas, Edit. Los Andes, Santiago, 1993.

2. En grupos, definen todas las formas de compromiso que conocen y practican los jóvenes hoy: "andar", "tirar", "pololear", etc. Reflexionan y analizan qué nivel de intimidad suponen en cuanto a compartir: afectos, fidelidad, intimidad, valoraciones, tiempo de estar juntos, etc. Ponen en común su trabajo y discuten por qué la relación de pareja supone distintos niveles de compromiso y profundidad.

INDICACIÓN AL DOCENTE

Esta actividad permite situar a los alumnos y alumnas en las etapas de la relación de pareja recurriendo a sus propias experiencias, para distinguir que hay distintos niveles de intimidad relacionados con: compartir anhelos, valoraciones, sentimientos, caricias, etc.

3. Los alumnos y alumnas leen en forma personal o la profesora o profesor les presenta una síntesis del texto de apoyo 3.2 (Anexo) "Hacia el encuentro del otro", distinguiendo a partir de esta lectura las variables o condiciones que motivan la elección y los valores que fortalecen la relación de pareja (respeto, tolerancia, fidelidad, etc.).

Actividad 3

Reconocen las principales etapas en las formación y desarrollo de la relación de pareja estable.

Ejemplo A

1. Leen el documento de apoyo N° 3.2, "Hacia el encuentro del otro", y elaboran un ensayo personal en el cual reaccionan ante el texto leído reflexionando sobre qué elemento(s) influyen en la estabilidad de la relación de pareja.
2. Entrevistan a parejas en distintas etapas de su ciclo vital en relación a qué aspectos y variables consideran importantes para fortalecer su relación de pareja o si consideran que han tenido una evolución en su relación, también si se han mantenido o cambiado en el tiempo sus motivaciones de por qué decidieron iniciar un camino juntos, etc.

Tema 3

Sexualidad adolescente responsable

Actividades

Actividad 1

Identifican frases o situaciones que representan mitos en relación a la sexualidad y analizan cómo estas influyen en las decisiones y comportamientos.

INDICACIÓN AL DOCENTE

Se recomienda leer previamente el documento de apoyo N° 3.3: “Mitos y realidades sobre la sexualidad” (Anexo). También sería de utilidad que alumnos y alumnas recordaran lo aprendido en 2° Medio en el subsector de Biología en la Unidad 2, *Hormonas, reproducción y desarrollo*. Si no hay suficiente claridad respecto de las respuestas, se puede solicitar ayuda al profesor o profesora de Biología o contactar a algún profesional del consultorio u otro organismo local que pueda responder a las dudas que surjan.

Secuencia de ejemplos

1. En parejas, hacen un listado con las principales frases que escuchan decir acerca de la sexualidad, por ejemplo sobre las relaciones sexuales, los roles del hombre y la mujer, la menstruación, el embarazo, etc. Luego las comparten en grupos y van ordenando las frases en dos listados, uno con aquellas que -a su juicio- corresponden a mitos y otro que corresponde a verdades. En un plenario, los grupos presentan sus listados. Con la ayuda del profesor o profesora discuten las afirmaciones que han consignado, distinguiendo y clarificando cuáles de ellas corresponden a mitos o creencias sin fundamentos.

INDICACIONES AL DOCENTE

Algunos mitos frecuentes que el docente puede proponer a la reflexión de los estudiantes son:

- Todos lo hacen, entonces está bien...
- Nadie queda embarazada la primera vez.
- Si le digo que no, me va a dejar (mujeres).
- A mí no me va a pasar nada, yo sé cuidarme.
- Si no se lo pido va a pensar que soy raro (hombres).

- Si ya tuvimos relaciones sexuales, ahora no puedo decirle que no.
- Si no hay penetración es imposible que se produzca el embarazo.

2. Reflexionan sobre las consecuencias que puede tener basar la conducta en estos mitos.

Actividad 2

Reflexionan respecto de los comportamientos sexuales de los y las adolescentes distinguiendo entre conductas de riesgo y conductas que disminuyen el riesgo.

INDICACIÓN AL DOCENTE

Para reflexionar con alumnas y alumnos acerca de la vivencia de la sexualidad en la pareja, se debe considerar la necesidad de que ambos deben conocer sus sentimientos y deseos al respecto, puedan conversar sobre las expectativas que cada uno tiene acerca de ello, los valores que cada uno cree que se ponen en juego, reflexionando sobre la capacidad que se tiene de asumir responsablemente o no las consecuencias de una relación sexual, etc. Estas son formas muy concretas que permiten a la pareja adolescente reflexionar y anticipar su decisión al respecto y, de esa manera, vincular este tema a su proyecto vital.

Al describir las actitudes y acciones concretas que permiten evitar situaciones de riesgo, no debe nombrarse sólo el uso de anticonceptivos. Además se espera que los alumnos y alumnas comprendan que postergando el inicio de las relaciones sexuales durante la adolescencia, o decidiendo no tener una relación sexual cuando no se está seguro de poder prevenir alguna situación de riesgo, son actitudes posibles y deseables para la prevención.

Secuencia de ejemplos

1. En parejas, leen y comentan el siguiente texto N° 3.7: "El impulso sexual durante la adolescencia". Reflexionan en torno a frases tales como:
 - Es posible controlar y dirigir el impulso sexual.
 - Es importante conversar con la pareja respecto de cómo se manifiesta el deseo sexual en cada uno.
 - Es posible evitar el embarazo adolescente no deseado mediante un compromiso sexual responsable.
 - El comportamiento sexual responsable implica respetar los sentimientos y valores de la pareja.
 - Una sexualidad responsable implica el evitar los embarazos no deseados y prevenir las enfermedades de transmisión sexual, informándose y utilizando los métodos apropiados para ello.

Para concluir la actividad hacen un listado con aquellas actitudes y comportamientos que ayuden a prevenir situaciones de riesgo tales como el embarazo no deseado y las enfermedades de transmisión sexual.

Texto Alumnos N° 3.7.

El impulso sexual en la adolescencia

Durante la adolescencia aumenta el impulso sexual, el cual puede alcanzar gran intensidad. Al principio el impulso tiende a estar dirigido principalmente hacia el logro del propio placer. Después irá evolucionando, desde una búsqueda de la propia satisfacción, hacia una sexualidad que se completa en el salir de sí mismo hacia el encuentro con el otro.

Existen diferencias en la manifestación del impulso sexual entre muchachos y muchachas, las que se deben tanto a diferencias biológicas, como a lo que se espera culturalmente de cada uno. En los muchachos el impulso se expresa más genitualmente, la excitación ocurre más rápido debido, en parte, a que sus genitales son externos y a la acumulación de semen. Por ello el joven necesita aprender a no dejarse llevar por sus impulsos sexuales como si éstos fueran una urgencia que necesita ser satisfecha inmediatamente. En cambio, en las muchachas el impulso se expresa más en la búsqueda de la ternura y el amor romántico y se presenta de manera compleja, envuelto en su afectividad; la mujer es muy sensible al tacto (le gusta que la acaricien) y al oído (le gusta que le digan cosas románticas). Basado en estas diferencias, se han desarrollado pautas culturales distintas para hombres y mujeres, las que conllevan un doble estándar. Por ejemplo, hay más tolerancia para que el muchacho viva aventuras sexuales sin reparar mucho en las consecuencias que éstas puedan tener. En el caso de las niñas, en cambio, por una parte se estimula el romanticismo y la idealización del sexo opuesto y, por otra, se le deja bien claro que es ella la responsable de cuidarse de que no le pase nada. En el caso de las niñas no se habla respecto de su deseo sexual.

Es importante que los adolescentes conozcan que cada persona tiene distintos niveles de "resistencia" ante el estímulo sexual y que es necesario aprender a reconocerlos, puesto que aquello permitirá que la pareja ponga los límites necesarios para no sobrepasar sus posibilidades. También hay que señalar que si bien el pololeo es una etapa en la relación de pareja que permite ir haciendo un camino de conocimiento mutuo y de ir profundizando progresivamente en la intimidad y en el amor, ello no implica que no se deban poner límites a las expresiones de afecto más íntimas. El decidirse a no tener relaciones sexuales durante el pololeo no es un signo de quererse menos ni una falta de compromiso con la relación.

Fuente:

*Jim Morin, Julia Marfán, Bernardita Icaza (1997). **Conversemos de sexualidad. Un programa para padres, profesores y estudiantes.** Editado por CIDE. 3ª edición. Santiago de Chile. pág 231.*

2. En grupos, analizan los cuadros estadísticos del documento de apoyo N° 3.4 (Anexo) que dan cuenta respecto de comportamientos sexuales de jóvenes y adolescentes de nuestro país y reflexionan en torno a preguntas tales como: ¿Qué razones crees tú que explican que un gran número de adolescentes tenga relaciones sexuales sin tomar precauciones para prevenir el embarazo? La mayoría de los y las adolescentes encuestadas afirman que no utilizó ningún método pues “No esperaban tener relaciones sexuales”. ¿Qué factores pueden haber influido en ello?; a tu juicio, ¿cómo se podría evitar una situación así? Comparan los datos por rango de edad y sexo. Comparten sus respuestas y junto al profesor o profesora realizan un análisis de aquellos factores psicológicos que pueden influir en que los adolescentes tengan relaciones sexuales sin haber anticipado esa situación.

INDICACIONES AL DOCENTE

De los estudios que se han realizado sobre la sexualidad en la adolescencia se puede desprender que la primera relación sexual es una de las etapas más importantes en la sexualidad de un/a joven. Con ella inician su vida sexual, aunque no necesariamente comienzan a tener relaciones sexuales de manera sistemática. Cabe preguntarse, ¿por qué los adolescentes que no esperaban tener relaciones sexuales, terminan teniéndolas y sin prevenir situaciones de riesgo como son el embarazo o las enfermedades de transmisión sexual? Los factores que influyen en ello pueden ser varios:

- Se ven sobrepasados por el impulso sexual y la excitación.
- Les resulta difícil poner límites.
- Existe inquietud respecto de si se es capaz o no, o de sentirse atractivo/a para el otro sexo y se hace necesario probar.
- Predomina un sentimiento de soledad y baja autoestima, que los hace buscar inconscientemente establecer relaciones de mucha intimidad y apego, de manera de sentirse importantes y necesarios/as para otro.
- El hecho de haber tenido relaciones sexuales los hace cambiar de status en el grupo: pasar a ser “experimentado/a”.
- En algunas ocasiones, el tener relaciones sexuales es un signo claro de distanciamiento de las normas y expectativas que los padres les han transmitido.

Actividad 3

Reconocen situaciones de presión y cómo éstas influyen en la toma de decisiones responsable respecto de la sexualidad adolescente.

INDICACIONES AL DOCENTE

Es muy común que los adolescentes, tanto hombres como mujeres, se vean enfrentados a situaciones de presión externa las que los llevan a ceder frente a las relaciones sexuales. Ante esta realidad es de suma importancia que ellos adquieran habilidades que les permitan poder discernir frente a dichas situaciones, identificando claramente el mecanismo de presión, y responder asertivamente de manera de poder resistir a dicha presión y evitar involucrarse en situaciones que no controlan. A través de esta actividad se espera que los alumnos y alumnas puedan ensayar respuestas asertivas que les permitan poner límites y mantenerlos, cuando se vean enfrentados a realizar acciones que no eligen libremente. Para profundizar sobre este tema se sugiere ver documento de apoyo N° 3.5 “Resistiendo a la presión del miedo: estrategias asertivas” (ver Anexo).

Secuencia de ejemplos

1. En grupos, analizan casos y situaciones como las que se presentan a continuación. Reflexionan en torno a preguntas, comparten sus respuestas en un plenario y junto al profesor o profesora reflexionan en torno al tema de cómo resistir a la presión de tener relaciones sexuales.

Texto alumnos N° 3.8

Situación 1

Marcela y José pololean desde hace varios meses. En el último tiempo han estado conversando sobre acostarse porque piensan que de esa manera podrán conocerse mejor y profundizar su relación de pareja. Marcela no está muy decidida a hacerlo porque tiene miedo de quedar embarazada. José está tratando de convencerla diciéndole: “Por una vez que lo hagamos no vas a quedar embarazada”.

Preguntas para el análisis

- *¿Cómo crees tú que se siente Marcela frente a la actitud de José?*
- *¿Cómo se siente José ante la actitud de Marcela?*
- *¿Qué opinas tú acerca de la respuesta de José?*
- *¿Qué deberían hacer Marcela y José?*
- *¿Qué harías tú en el caso de ellos?*

Situación 2

Lucía y Esteban hace poco tiempo que “andan”. Las últimas veces en que han estado juntos han ido progresivamente aumentando los niveles de intimidad en las caricias. Esteban está confundido pues no está seguro si tener o no relaciones sexuales y no se atreve a hablar de ello con Lucía. Ella está preocupada porque cree que Esteban no quiere tener relaciones sexuales para no comprometerse más profundamente con ella.

Preguntas para el análisis

- *¿Qué piensan respecto de lo que Lucía piensa de Esteban?*
- *¿Qué le responderían Uds. a Lucía?*
- *¿Por qué creen Uds. que Esteban está confundido?*
- *¿Qué le aconsejarían a Esteban?*
- *¿Es posible comprometerse sin que necesariamente se deba llegar a tener relaciones sexuales?*

Situación 3

Sergio y Teresa llevan algunos meses pololeando y han decidido comenzar a tener relaciones sexuales. Teresa le comenta a Sergio que ha escuchado decir a sus amigas que “hacerlo con condón le quita espontaneidad a la relación”. Él está preocupado pues no quiere comenzar a tener relaciones sexuales sin tomar medidas de prevención y quiere hablar de ello con Teresa, pero no se atreve pues tiene miedo que Teresa piense que él no confía en ella.

Preguntas para el análisis

- *¿Qué piensan respecto de lo que las amigas de Teresa dicen sobre el uso del condón?*
- *¿Qué le responderían Uds. a Teresa?*
- *¿Por qué creen Uds. que Sergio no se atreve a hablar con Teresa?*
- *¿Qué opinan de comenzar a tener relaciones sexuales sin medidas de prevención?*
- *¿Qué le aconsejarían a Sergio? ¿Y a Teresa?*

2. En grupos, analizan los distintos tipos de diálogos que representan modos de persuasión para convencer al otro a tener relaciones sexuales, presentados en el documento de apoyo N° 3.6 (Anexo).

INDICACIONES AL DOCENTE

Muchas veces las decisiones sobre las relaciones sexuales en la adolescencia se toman de forma apresurada y bajo la influencia de presiones. Es importante reforzar en los alumnos y alumnas la idea de que una buena decisión se toma cuando uno está calmado y sin presiones de ningún tipo, así se podrá tener una visión más completa acerca de las consecuencias de las propias decisiones.

Es necesario reforzar en ellos la idea que siempre pueden decidir no tener una relación sexual o postergar la decisión para otro momento en que no se sientan presionados.

3. En forma personal, leen el siguiente texto y responden a las preguntas que se plantean a continuación. En parejas, comparten sus respuestas y hacen un listado de los aspectos que hay que tomar en cuenta para tomar una decisión responsable respecto de la sexualidad en esta etapa de sus vidas. En conjunto con el profesor o profesora, elaboran un concepto de paternidad y maternidad responsable adolescente.

Texto alumnos N° 3.9.

La sexualidad y tus decisiones

No es simple que tomes una decisión acerca de la expresión de tu sexualidad. Es importante que tomes conciencia de que una serie de fuerzas o razones que sólo tú podrás evaluar están presentes cuando te enfrentas a tomar dicha decisión:

- *tus impulsos sexuales son los que más te presionarán,*
- *los deseos de tu pareja también ejercerán una presión en ti,*
- *las normas y costumbres de tus padres y de tu familia podrán inclinarte hacia un determinado tipo de decisión,*
- *a veces tus amigos o amigas y las costumbres que ellos tienen, también te influirán,*
- *la sociedad, los medios de comunicación, la religión, también influirán en la conducta que decidas adoptar.*

Estas razones, y otras, estarán presentes y cobrarán gran importancia cuando tengas que decidir si tener o no tener relaciones sexuales. Si en tu decisión no has considerado todas estas fuerzas y sólo te dejas llevar por tus impulsos, te expones a una serie de riesgos.

Si amas a alguien, no creas que es indispensable tener relaciones sexuales para expresar el amor. Del mismo modo, tener relaciones sexuales, no siempre es prueba de que existe amor.

- *Si tomas la decisión de postergar el inicio de las relaciones sexuales, estarás optando por la abstinencia. La abstinencia consiste en no tener relaciones sexuales. Esta es la única forma cien por ciento segura que tú tienes de prevenir el embarazo no deseado y las enfermedades de transmisión sexual. La abstinencia está al alcance de todos los jóvenes. Aún si una persona ha tenido relaciones sexuales en el pasado, puede decidirse a abstenerse de ellas en cualquier momento. Es importante que sepas que una persona o pareja que decide postergar las relaciones sexuales, puede tener una vida sexual sana y placentera.*
- *Si tomas la decisión de comenzar a tener relaciones sexuales, puedes prevenir un embarazo a través del uso de métodos de planificación familiar (anticonceptivos o métodos naturales). Los métodos anticonceptivos son procedimientos utilizados por el hombre, la mujer o la pareja con la finalidad de evitar el embarazo; los métodos naturales de planificación familiar son métodos que permiten a la pareja reconocer sus períodos de fertilidad e infertilidad durante el ciclo menstrual.*

Existen diversos métodos de planificación familiar. Es importante que acudas a consultar a un profesional de la salud para que te informes y te oriente respecto de cuáles son más indicados para ti y cómo debes usarlos.

Las decisiones que adoptes respecto de tu vida sexual hoy día son especialmente relevantes para lograr llevar a cabo con éxito tu proyecto de vida.

Fuente:

Alarcón, G. et al (1996). ¿Cómo podemos prevenir el embarazo no deseado? Editado por APROFA. Impreso por Editorial Universitaria.

INDICACIONES AL DOCENTE

Al referirse a las formas de prevenir el embarazo en la adolescencia es importante presentar todas las alternativas, las que van desde optar por la abstinencia sexual antes del matrimonio o de la consolidación de una relación de pareja estable, pasando por la decisión de postergar el inicio de relaciones sexuales durante la adolescencia, hasta el uso informado de métodos anticonceptivos. Es importante que los y las jóvenes valoren la abstinencia y la postergación del inicio de las relaciones sexuales como una alternativa válida, desmitificando la creencia de que el hecho de postergar las relaciones sexuales en la adolescencia no es posible, o bien que acarrea trastornos o problemas en la vida sexual.

Actividad 4

Investigan sobre el embarazo durante la adolescencia y reflexionan respecto de las consecuencias de convertirse en padres/madres durante la adolescencia.

1. En grupos, investigan sobre la problemática del embarazo en la adolescencia. Cada grupo aborda el tema desde una perspectiva diferente y al finalizar hacen una exposición de lo investigado al resto del curso. Concluyen la actividad reflexionando en torno a preguntas relacionadas con ¿qué les pasaría a ellos y ellas si se embarazaran ahora?

Algunos aspectos que pueden ser considerados para el trabajo en los grupos son:

- Análisis de estadísticas nacionales, regionales y locales respecto de las tasas de embarazos adolescente.
- Consecuencias biológicas, psicológicas y sociales del embarazo adolescente: para la madre, para la guagua, para el padre, para la familia de la pareja adolescentes.
- Distintas opciones que se les plantean a los adolescentes frente al embarazo y sus consecuencias: asumir la maternidad y la paternidad, dar la guagua en adopción, casarse para tener la guagua "dentro del matrimonio".

- Formas de prevención del embarazo en la adolescencia (desde la abstinencia hasta el uso de métodos anticonceptivos).
- El aborto y su condenación moral y legal.

INDICACIONES AL DOCENTE

La información respecto de los métodos de planificación familiar ya fue trabajada por los estudiantes en 2° Medio en el subsector de Biología.

Existen distintos estudios que dan cuenta de las cifras nacionales respecto de la situación del embarazo adolescente, también hay estudios que se refieren a las consecuencias que tiene el embarazo adolescente tanto para la madre, el padre, la familia de ambos. Se puede tener acceso a información en www.sernam.cl www.unicef.cl. Informe de la encuesta nacional de la Juventud (Instituto Nacional de la Juventud), Instituto Nacional de Estadísticas (INE); www.minsal.cl Encuesta CASEN, Mideplan, etc.

2. En grupos, leen y comentan testimonios de madres y padres adolescentes como los que se presentan a continuación. Reflexionan y analizan las consecuencias de la maternidad y paternidad adolescente en torno a temas como por ejemplo:
 - Proyecto de vida personal: ¿cómo cambia el proyecto vital de las niñas a partir de su embarazo y maternidad?
 - Deserción del sistema escolar: deserción escolar por maternidad, investigan acerca del Decreto del MINEDUC que regula esta situación y analizan lo que allí se propone para enfrentar estas situaciones. Conversan respecto de qué medidas podrían adoptar ellos para ayudar a evitar la deserción escolar de las madres adolescentes.
 - Discuten respecto de la necesidad, por una parte, de ayudar tanto al padre como a la madre adolescente para asumir su responsabilidad frente al cuidado y educación de su guagua y, por otra, de que sigan desarrollando las tareas y responsabilidades propias de la adolescencia (culminar sus estudios, completar su madurez física, emocional y valórica, insertarse en el mundo laboral, etc.).

Texto alumnos N° 3.10.

Testimonios

Rosa María: *“El 4 de Enero cumplí los 15. El José cumplió un año el Viernes. Cuando nació no sufrí nada. Justo yo estaba viviendo con el papá de él y yo me levanté y le dije “Ya, vámonos”, y él me dijo “¿A dónde?”, “P’al médico pues, porque estoy lista”. Me faltaba toalla nova y él fue a comprarla a la ESSO de San Pablo con Neptuno. Ahí estaba mi mamá con mi tío taxista. Así que me llevaron en taxi para el hospital. Mi papá no me pegó, pero le dijo al Pepe que tenía que responder porque yo era una niña de catorce años, que no sabía nada de la vida todavía. Así es que respondió y me llevó para su casa y vivíamos juntos. Él me compraba los útiles, la mochila, todo. Pero no quise seguir estudiando. Perdí todos los cuadernos. Llegué hasta quinto básico. No me gustaba porque me pasaban molestando los chiquillos...”*

Daniel: En el momento sentí miedo al futuro, yo decía "Hasta aquí llegó mi libertad, ahora todo va a cambiar para mí". Eso fue lo primero que pensé. Típico pensamiento de joven. Se acabaron los amigos, las salidas, me van a poner a trabajar, típico miedo ese. Pero claro, eso fue lo primero, después dije "Ya no importa, si total hecho está, y lo voy a tener que hacer no más".

Carmen: Yo tengo 16 y Johnny tiene un año ocho meses. Mi embarazo lo tuve que ocultar para que nadie de mi familia supiera. Lo que pasa es que cuando me quedé embarazada del niño, la guatita no me crecía y me vinieron a notar el embarazo a los nueve meses. Me ponía bluejeans ajustados. Cuando supieron, tuve problemas con ellos. Mi papá me dijo: "¿De quién es la guagua?", "El papá de la guagua se llama Jacob", le dije yo. Y ahí me pegaron embarazada y me echaron a la calle. Estuve más de un mes en el COD, me vine para acá y de lo que llevo en este Hogar me siento mamá feliz...."*

**COD: Centro de Orientación y Diagnóstico dependiente del Ministerio de Justicia.*

Fuentes:

- **Madres niñas: posdata** Publicación editada por el Departamento de Proyectos Especiales de Fundación América. Con la colaboración de Revista Paula, Cochrane Impresores. Santiago de Chile. 1997.
- José Olavarría y Rodrigo Parrini (1999). **Los padres adolescentes/jóvenes**. Editado por FLACSO y UNICEF. Santiago de Chile.

INDICACIONES AL DOCENTE

Es importante considerar que no siempre el embarazo durante la adolescencia no es deseado. Los estudios han mostrado que en un porcentaje no menor, son varias las y los adolescentes que "buscan" el embarazo como una forma de resolver tensiones afectivas o familiares por las cuales pueden estar pasando: querer mantener a la pareja, sentirse poco querida y no importante para nadie, querer salir del hogar paterno, lograr un status distinto en la familia o entre los pares, etc. Estas razones pueden ser también motivo de análisis entre los alumnos y alumnas del curso. Se puede indagar en ellas desde la perspectiva psicológica y social.

Otro aspecto que se debe tener en cuenta en esta actividad tiene que ver con el valorar la decisión que hacen las madres y padres adolescentes por tener a la guagua. Esto es importante, pues en la decisión de tener a la guagua se está haciendo una clara opción por la vida humana lo cual es fundamental destacar y poner de relieve al analizar este tema.

Por último, se debe considerar la importancia de ayudar a la madre y el padre adolescente a lograr un sano equilibrio entre asumir la responsabilidad de su paternidad y maternidad y el continuar con su proceso de desarrollo y maduración propia de este etapa.

Sugerencias para la evaluación

En relación con la evaluación de la unidad se sugieren:

- Trabajos de investigación referidos a los temas y problemáticas propuestas.
- Ensayos en torno a los contenidos trabajados.
- Pautas de autoevaluación en cuanto a la propia capacidad de: propiciar un clima adecuado de trabajo, respetar los opiniones, escuchar atenta y empáticamente, etc.
- Utilizar algunos de los ejemplos de las actividades presentadas para realizar autoevaluación y evaluación grupal.



Unidad 4

Bienestar psicológico

La unidad está orientada al manejo conceptual de ciertas distinciones que pueden promover el desarrollo de un estilo de vida saludable. Interesa que los alumnos y alumnas, poniendo en juego recursos de tipo cognitivo y afectivo, puedan desarrollar e implementar estrategias de prevención y autocuidado. Es necesario relacionar los conceptos presentados con la propia vida del estudiante. Sólo de esta manera se podrá lograr que éstos sirvan de punto de referencia válido para avanzar en el desarrollo de estrategias de fomento y protección del bienestar psicológico.

Interesa que los estudiantes conozcan las posturas relativas a la normalidad y a la anormalidad y que sean capaces de manejar algunos criterios al respecto.

La presentación en esta unidad de ciertos problemas psicosociales frecuentes en la adolescencia tiene por finalidad que los alumnos y alumnas puedan prevenir conductas poco saludables, a la vez que detectar y consultar a quién corresponda, en caso necesario. No se pretende que el profesor o profesora asuma tareas de tipo diagnóstico ni terapéutico, que no le son propias, sino que entregue elementos conceptuales básicos, así como algunos datos relativos a posibilidades de atención psicosocial propias de la comunidad en que el establecimiento educacional se inserta. Es también importante evitar que la caracterización de estos problemas pueda servir como herramienta de poder y descalificación. Al contrario, se busca que los jóvenes se apropien de un instrumental conceptual básico, en la perspectiva de que se asuman como actores responsables de la prevención y el cuidado de su bienestar psicosocial.

Esta unidad es un momento privilegiado de relación de conceptos teóricos con la realidad concreta de los estudiantes, así como de énfasis en la responsabilidad personal en lo que se refiere al bienestar psicosocial. Se trata de que el alumno y alumna reconozca que puede ser un agente activo en el desarrollo de su propia salud mental y, por ende, en el mejoramiento de su calidad de vida. Importa que reconozca la importancia del autocuidado y que sea capaz de desarrollar estrategias en ese sentido. En esta línea, es importante contactarlos con las sensaciones, emociones y aprendizajes que los diferentes temas tratados durante el año les han provocado. Es importante enfatizar los efectos que las propias ideas y acciones pueden tener sobre ellos mismos, y por lo tanto, el rol activo que ellos, como adolescentes, pueden tener sobre su propio bienestar biopsicosocial. En esta unidad, el docente debe estimular la toma de conciencia y de autorresponsabilidad respecto a la propia vida, a la vez que estimular acciones de solidaridad y cuidado de los otros, destacando la importancia del grupo de pares en la prevención de conductas que ponen en riesgo el bienestar psicosocial.

Contenidos

- Concepto de bienestar biopsicosocial.
- Complejidad de la distinción entre lo normal y lo anormal. Las distintas maneras de aproximarse a la problemática.
- Relación entre salud física y salud mental.
- Concepto de crisis normativa.
- Crisis normativa de la adolescencia. El tema de la identidad. El adolescente normal.
- Concepto de resiliencia.
- Factores protectores del bienestar biopsicosocial. El proyecto de vida, las redes sociales, las habilidades sociales.
- Algunos problemas psicosociales frecuentes en la adolescencia.
- Elementos de diagnóstico y tratamiento de la depresión, los trastornos de la alimentación (anorexia y bulimia), las adicciones; el abuso sexual.
- Estrategias de autocuidado desde una perspectiva biopsicosocial

Aprendizajes esperados

Los alumnos y las alumnas:

- Identifican el concepto de bienestar biopsicosocial.
- Reconocen la complejidad del parámetro normalidad-anormalidad y distinguen diferentes maneras de aproximarse a la problemática.
- Comprenden la relación entre salud física y salud mental, reconociendo esta interacción en su propia conducta.
- Reconocen el concepto de crisis normativa.
- Comprenden la crisis normativa propia de la adolescencia, reconociendo el rol central que en ella tiene el proceso de adquisición de la identidad.
- Distinguen las distintas modalidades de elaboración de la crisis de identidad propia del adolescente: difusión de identidad, confusión de identidad e identidad negativa. Y relacionan estos conceptos con su propia situación.
- Reconocen las características propias de un adolescente normal.
- Conocen el concepto de resiliencia.
- Reconocen el desarrollo de redes sociales y de ciertas habilidades sociales como factores de protección del bienestar biopsicosocial y del establecimiento de un proyecto de vida.
- Evalúan el desarrollo de su propio proyecto vital, de sus redes sociales y de ciertas habilidades sociales o “habilidades para vivir”.
- Distinguen los criterios, actualmente utilizados, para reconocer la depresión, la anorexia y la bulimia.
- Reconocen los riesgos del uso de drogas.
- Distinguen los conceptos de maltrato y abuso sexual.
- Reconocen las posibilidades de tratamiento e identifican los lugares adecuados a los que se puede acudir a pedir ayuda.
- Comprenden la necesidad de hacerse responsable del cuidado de su bienestar biopsicosocial.

Actividades

Actividad 1

Se informan sobre la acepción actualmente en uso de salud mental.

Secuencia de ejemplos

1. Conducidos por el docente, intentan definir salud mental. El docente clarifica el concepto de salud mental, tomando los elementos señalados por los estudiantes, para rescatar aquellos correctos y aclarar las concepciones erróneas que puedan manejar sobre esta noción.

Recuadro N° 4.1.

Salud mental

Interesa que el alumno conozca que tradicionalmente la salud mental se ha referido a la ausencia de enfermedades mentales y que actualmente existe un concepto más amplio, que incluye la actualización de las propias potencialidades en una relación de respeto recíproco con el entorno social y el medio ambiente. Así hoy se entiende por salud mental " la capacidad de las personas y de los grupos para interactuar entre sí y con el medio ambiente de modo de promover el bienestar subjetivo, el desarrollo y uso óptimo de las potencialidades cognitivas, afectivas, relacionales, en concordancia con la justicia y el bien común", (Ministerio de Salud, (1993), "Políticas y Plan Nacional de Salud Mental". Publicaciones de Salud Mental, N°1). A esta conceptualización se le ha llamado también bienestar biopsicosocial, que privilegia una aproximación holística a los problemas, abarcando tanto aspectos biológicos como psicosociales.

En los modelos de salud mental tradicional, la unidad de análisis era el individuo y el foco se encontraba en sus conflictos y déficits. En el modelo de bienestar biopsicosocial el foco se pone en el contexto en el que se dan los problemas, incluyendo al individuo y las unidades sociales más amplias como la familia, la comunidad escolar y el barrio. Se integran, en una perspectiva de calidad de vida, aspectos como los valores y creencias, y se enfatiza la capacidad que tienen los individuos y los grupos sociales de hacerse cargo de su propio bienestar. Se enfatiza que desde esta perspectiva la salud física y psicosocial del adulto dependen en gran medida de los hábitos y creencias sobre la salud y de los estilos de vida que adopte el sujeto en su adolescencia.

Actividad 2

Distinguen conductas “normales” y “anormales”.

Secuencia de ejemplos

1. El profesor o profesora pide a los alumnos y alumnas que describan comportamientos que les parezcan “normales” y “anormales”, según lo que entienden por esos conceptos. Leen sus respuestas y el docente las sistematiza. Luego, discuten a partir de preguntas tales como: ¿qué es lo normal?, ¿quién lo define?, ¿puede algo ser normal para alguien y anormal para otro?, ¿qué elementos pueden influir en la consideración de una conducta como normal o anormal? El docente puede aclarar conceptos y mostrar la dificultad para definir “normal” y “anormal”.

INDICACIONES AL DOCENTE

Se pueden distinguir varias maneras de aproximarse al tema de la normalidad y de la anormalidad:

- **La valorativa:** Supone la existencia de un ideal y considera anormal todo aquel o aquello que se desvíe de la norma o modelo.
- **La empírico-estadístico:** Considera normal todo aquello que se acerca a la tendencia central, o mayoritaria y anormal lo que se distancia.
- **La homeostática:** Lo normal es aquello que está relacionado con el equilibrio u homeóstasis y lo anormal es lo que lo perturba. El equilibrio estaría dado por la relación armónica entre los distintos elementos del sistema homeostático.
- **La sociocultural:** Se basa en definiciones sociales, dadas por el consenso, de lo que es normal y/o esperado en un determinado grupo o cultura.

Si se acepta el modelo de bienestar biopsicosocial, es difícil definir lo que se entiende por normalidad, ya que éste no es un concepto unívoco, es de gran complejidad y está marcadamente influenciado por las normas y valores culturales imperantes.

2. Los estudiantes indagan -mediante entrevistas a médicos, psicólogos, orientadores, sociólogos, antropólogos; o en bibliografía actualizada- las dificultades que existen para distinguir lo normal de lo anormal, y las maneras de aproximarse a la problemática. Luego, justificando su criterio de elección, deben destacar cinco conductas consideradas normales y cinco consideradas anormales. Entregan los resultados de este trabajo en un informe o exposición frente al curso.

Actividad 3

Caracterizan al adolescente normal.

Secuencia de ejemplos

1. En pequeños grupos, los alumnos y alumnas elaboran el perfil de un adolescente normal, según los criterios de normalidad que ellos manejan y el proceso de desarrollo de la identidad personal trabajado en la unidad 2. Este perfil debe ser sintetizado y presentado al curso.
2. Durante las presentaciones el profesor o profesora ayuda a distinguir elementos comunes y diferencias entre los grupos y, con base en los aportes, construye un perfil de síntesis que se compara con el dado por los autores Aberastury y Knobel, que distinguen las siguientes características en un adolescente normal (Aberastury, A. y Knobel, M., 1976, *La adolescencia normal*. Ed. Paidós, Buenos Aires):
 - Búsqueda de sí mismo y de la propia identidad.
 - Tendencia grupal.
 - Necesidad de intelectualizar y de fantasear.
 - Crisis religiosas.
 - Evolución sexual, que va desde el autoerotismo hasta la heterosexualidad.
 - Actitud social reivindicatoria.
 - Contradicciones sucesivas en todas las manifestaciones de la conducta.
 - Constantes fluctuaciones del humor y del estado de ánimo.

INDICACIONES AL DOCENTE

Es importante que los estudiantes perciban que lo normal de la adolescencia es vivir una etapa de crisis. Se entiende por crisis un momento crucial que altera el curso habitual de la vida de un individuo o un grupo social. Desde la perspectiva psicológica se observan crisis inesperadas de tipo individual y social, y crisis esperadas propias de determinadas etapas de la vida. Estas últimas son llamadas crisis normativas pues son la norma, y se espera que sean vividas de manera similar por la mayoría de los individuos que comparten la etapa en cuestión. Son crisis propias del desarrollo.

3. Se realiza un concurso de historietas cuyo tema central es el adolescente normal, se exponen los dibujos y se comparan las características presentadas en las historietas con las del adolescente normal de Aberastury y Knobel.
4. El profesor explica a los alumnos y alumnas las tres formas de resolución de la crisis normativa de la adolescencia identificadas por E. Erikson.

Recuadro N° 4.2.**Crisis de la adolescencia**

Según Erik Erikson (Erikson, E., 1968, *Identidad, juventud y crisis*. Paidós, Buenos Aires), en la etapa de la adolescencia se da una crisis normativa cuyo eje central es la identidad. En su teoría explicativa, Erikson distingue tres formas principales de elaboración de la identidad en la adolescencia: difusión de identidad, confusión de identidad e identidad negativa. La difusión de identidad correspondería a la búsqueda que hace el adolescente para ampliar su campo de experiencias, para lo cual abandona formas de conducta y rasgos de comportamiento característicos de su modo de ser y que le daban seguridad. El sacrificio de la estabilidad se ve compensado por el beneficio de nuevas vivencias emocionales, y cogniciones relativas a valores diferentes. Es lo que se ha denominado "la extensión del yo". En la confusión de identidad en lugar de un enriquecimiento del sentido de identidad se produce un empobrecimiento y una disipación de los logros emocionales, cognitivos y morales. En lugar de una nueva visión de sí mismo, más potente, el joven se sumerge en un estado de turbulencia interna y un aislamiento de la realidad. Así el adolescente frente a la incapacidad de asumir un rol, se evade de distintas maneras: dejando de asistir a la escuela, abandonando el trabajo o aislándose en actitudes inadecuadas e incomprensibles.

Para Erik Erikson la identidad negativa correspondería a la elaboración del sentimiento de falta de una identidad aceptable, el que se expresaría a través de una hostilidad desdeñosa hacia los roles que se presentan en la sociedad como adecuados o deseables. Se prefiere elegir una identidad contraria a la que la sociedad sugiere, antes que permanecer sin identidad. Cuando el adolescente no logra un compromiso intenso e inmediato con un rol determinado, puede caer en el aislamiento social, las drogas, la delincuencia, lo que le implica evitar o en el mejor de los casos postergar su identidad.

Bien encarado, asumidos solo como momentos de un continuo y sin rigidizaciones prematuras, la confusión de identidad y la identidad negativa no son irreversibles, y pueden llevar al logro de una identidad positiva, la que permitiría al joven ampliar las fronteras de su mundo y experimentar bienestar psicológico.

Actividad 4

Analizan problemas y situaciones de riesgo, relativos al bienestar biopsicosocial, identificando factores protectores y reflexionando sobre el concepto de resiliencia.

Secuencia de ejemplos

1. El docente, en conjunto con los alumnos y alumnas, escoge algún problema relevante que tenga relación con el bienestar biopsicosocial. Un ejemplo puede ser el embarazo adolescente o la drogadicción.

Los estudiantes, en grupos (y basados en la revisión de material escrito, entrevistas a personas afectadas y/o expertos) desarrollan un trabajo que contemple los siguientes puntos:

- Descripción del problema.
- Descripción de los factores de riesgo (personales, familiares y de la comunidad).
- Descripción de los factores protectores (personales, familiares y de la comunidad).

Hacen una exposición al curso en la modalidad que elijan (informe escrito, paneles, dramatización, exposición con transparencias, video, diaporama, u otro.) Cualquiera sea la modalidad de exposición, ésta debe ser acompañada de un documento escrito.

INDICACIÓN AL DOCENTE

Para el desarrollo de esta actividad se recomienda consultar el documento de apoyo N° 4.1 (en Anexo).

2. El docente explica el concepto de resiliencia. En forma individual, los alumnos y alumnas escriben un ensayo breve en que recuerdan una situación de su vida altamente estresante e identifican qué les ayudó a salir adelante. Con antecedentes como los del documento de apoyo 4.1, y el Recuadro 4.3, discuten en grupo sobre las posibilidades de desarrollar la resiliencia.
3. En grupos, los alumnos y alumnas analizan tres diarios o revistas de su elección en cuanto a valores y estilos de vida fomentados, y su relación con factores de riesgo y protectores del bienestar psicosocial. Cada grupo elige un representante que expone las conclusiones en una mesa redonda ante el curso.
4. Los estudiantes analizan una tanda de avisos comerciales (alrededor de cinco) según lo saludable o no saludable que son los estilos de vida que propone cada uno y su relación con factores de riesgo y protección del bienestar psicosocial.

INDICACIÓN AL DOCENTE

Frente a un mismo acontecimiento crítico, hay personas que reaccionan con más resiliencia o menos vulnerabilidad. La resiliencia no es una capacidad solamente innata sino que requiere ser estimulada, aprendida y nutrida por el entorno. La profesora o el profesor representa para los adolescentes una figura que influye en el desarrollo de su resiliencia.

Recuadro N° 4.3.

Resiliencia

Resiliencia es un término originado en la metalurgia que se refiere a la capacidad de los metales de resistir un impacto y recuperar su estructura.

En las ciencias sociales, se refiere a la capacidad humana de hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y salir de ellas fortalecido.

La capacidad de resiliencia se prueba en situaciones de estrés agudo y prolongado como son por ejemplo: la pérdida inesperada de un ser querido, el maltrato y abuso físico y/o psicológico, abandonos afectivos, fracaso escolar persistente, catástrofes naturales y extrema pobreza.

Hay factores que actúan como muro de contención en situaciones límites:

- **autoconcepto** amplio y sólido con percepción de las propias debilidades, habilidades y competencias;
- **vínculo(s) afectivo(s)** de aceptación básica e incondicional;
- **red social** que proporciona sentido de pertenencia y ayuda concreta;
- **sentido de humor** que suaviza las asperezas y aminora el dolor;
- **creatividad** que imagina y moviliza recursos para la solución de problemas;
- **sentido de trascendencia** que permite darle significado a las experiencias difíciles.

Actividad 5

Reflexionan sobre la importancia del desarrollo de un proyecto de vida.

Secuencia de ejemplos

1. Los estudiantes organizan una mesa redonda invitando a padres, profesores y otros miembros y/o líderes de la comunidad. El tema que se aborda es: *“Basándose en su experiencia personal, ¿qué ventajas y desventajas le ve a planificar el propio plan de vida? ¿Qué se puede y qué no se puede planificar? Es posible tener un proyecto de vida si se vive en la pobreza?”*.

En la mesa redonda un par de alumnos o alumnas actúa de moderadores, los otros toman apuntes. Se solicita a los estudiantes que entreguen posteriormente un informe personal en el que exponen sus conclusiones respecto al tema.

2. Los estudiantes elaboran un ensayo personal en el que deben abordar las siguientes preguntas:
 - ¿Cómo me gustaría verme en diez años más, tanto en el plano de la relación de pareja, familiar y laboral?
 - ¿Qué pasos debería seguir para llegar a esta meta?
 - ¿Con qué recursos personales, familiares y de la comunidad puedo contar para llegar a esa meta?
 - ¿Cuáles serían las dificultades con las que me podría encontrar?
 - ¿Cómo podría intentar superarlas?
 - Este ensayo será una actividad central de la unidad, la que deberá ser recordada en cada clase. Si el docente así lo estima, se compartirá con el curso el estado de avance de cada estudiante. La evaluación del trabajo del alumno durante el desarrollo de la unidad se hará basándose en la reflexión y elaboración de este ensayo.

INDICACIONES AL DOCENTE

Es importante al presentar este trabajo, especificar que si bien en algunos sectores sociales las posibilidades de soñar y pensar un proyecto o plan de vida pueden ser o estar más restringidas que en otros, siempre es posible proyectarse y delinear y pensar el futuro. En este contexto es relevante destacar las dificultades que puede tener el joven, así como también sus potencialidades.

Actividad 6

Indagan sobre problemas psicosociales frecuentes en la adolescencia y realizan acciones que ayuden a su prevención.

Secuencia de ejemplos

1. El profesor explica las características de ciertos problemas psicosociales frecuentes en la adolescencia como: los trastornos de alimentación (anorexia y bulimia); la depresión; el abuso de sustancias; el maltrato y el abuso sexual (ver documento de apoyo N° 4.2). Resalta las acciones que se deberían tomar ante su presencia, en particular destaca la importancia del diagnóstico y tratamiento especializado de ellos. Invita a los estudiantes a reflexionar sobre la relevancia de prevenir estos problemas, a la vez de ser solidarios con quienes los padecen.

INDICACIONES AL DOCENTE

Interesa poder reconocer dichas dificultades, ponerles nombre, para así poder acceder más fácilmente a ayuda profesional en caso necesario. No se trata que el docente tenga que asumir funciones diagnósticas o terapéuticas, ni que los alumnos y alumnas se conviertan en expertos en psicopatología. Sino que se busca poner a su disposición ciertos conocimientos que pueden ayudarlos en la prevención y el autocuidado.

Es conocido el peso social que puede tener el caracterizar a uno u otro estudiante como anoréxico o depresivo, por lo que el docente debe ser particularmente cuidadoso en este punto y destacar el gran sufrimiento de quienes tienen estos problemas.

Puede ser de gran interés y eficacia que el profesor o profesora conozca los recursos con que cuenta la comunidad para hacerse cargo de los problemas que se presentan en la actividad. Puede también solicitar a los estudiantes que recopilen la información correspondiente como parte de su trabajo.

Ver documento de apoyo 4.2 (Anexo), en que se caracterizan los problemas más frecuentes de la adolescencia.

2. El curso organiza una campaña de información, para toda la escuela, en la que se dan a conocer: características de los trastornos de alimentación (bulimia y anorexia), del abuso de sustancias, de la violencia y el maltrato. Con este fin cada grupo de trabajo prepara un panel informativo a ubicar en el patio del establecimiento. Este panel debe presentar:
 - Cómo reconocer el problema: definición, características principales, riesgos.
 - Dónde recurrir en la comunidad para pedir ayuda.

INDICACIONES AL DOCENTE

Esta actividad se puede preparar con un trabajo de investigación en terreno sobre los recursos de la comuna en lo que a los problemas en cuestión se refiere. Los alumnos pueden tomar contacto con el consultorio, el hospital, profesionales de salud, distintos grupos de ayuda de la comunidad organizada, etc.

Actividad 7**Elaboran una síntesis de lo aprendido.**

Secuencia de ejemplos

1. El profesor o profesora recuerda la importancia de los factores protectores del bienestar psicosocial de los alumnos: el desarrollo de un proyecto de vida, el fortalecimiento de redes sociales y el desarrollo de ciertas habilidades sociales.
2. Los estudiantes se distribuyen en pequeños grupos. Cada grupo debe elegir, de una lista preparada por el docente, una habilidad social y sugerir formas concretas de desarrollo en la vida cotidiana. Los resultados del trabajo se presentan al conjunto de la clase.

INDICACIONES AL DOCENTE

Algunos ejemplos posibles de habilidades a desarrollar son (ver ficha factores protectores):

- **Habilidad para resolver problemas.**
 - **Capacidad de pensar en forma crítica.**
 - **Habilidad para comunicarse en forma efectiva.**
 - **Capacidad de manejar las tensiones o estrés.**
 - **Conocimiento de sí mismo.**
3. Cada alumno o alumna debe tomar nota y elegir una o dos habilidades que cree necesita desarrollar de manera particular para lograr su plan de vida. Reflexiona sobre la forma de hacerlo, para esto puede apoyarse en conversaciones con adultos de confianza, sus amigos o en bibliografía. Elabora un informe en el cual quede establecido cuáles son la o las habilidades que trabajará y cómo piensa hacerlo.

Sugerencias para la evaluación

Se sugiere al docente no realizar controles o pruebas, si no evaluar el ensayo en el cual el alumno o alumna desarrollará su plan de vida.

Criterios sugeridos para evaluar:

- Incorporación de conceptos utilizados en la unidad.
- Desarrollo del plan vital.
- Consideración de todos los puntos solicitados, incluyendo el ejercicio sobre habilidades sociales de la última actividad.
- Pertinencia y profundidad de la reflexión.

Se puede sugerir que cada estudiante evalúe su trabajo y se asigne un porcentaje de la nota a la autoevaluación, de modo que la evaluación sirva también para modelar el sentido de responsabilidad del alumno o alumna en los procesos estudiados.

Anexo

Documentos de apoyo Unidad 1

Documento 1.1

Enfasis docentes respecto a los procesos cognitivos fundamentales

PERCEPCIÓN

- Proceso constructivo a través del cual organizamos y damos sentido a los estímulos o datos (externos e internos) provenientes de los sentidos.
- Fluye continuamente, focalizándose de tanto en tanto en ciertos datos, en forma selectiva, haciendo imperceptible otros datos.
- La focalización de la percepción –atención– está influida por características del estímulo y por factores del individuo, como sus intereses y voluntad.
- Organiza y da sentido a los datos sensoriales influida por otros procesos psicológicos, tales como la memoria, el pensamiento, las emociones.
- La **ilusión** es un caso normal de percepción distorsionada, en el cual cierto arreglo de datos es interpretado por el individuo de una manera errónea.

MEMORIA

- Facultad de gran importancia que participa en el funcionamiento de otros procesos psicológicos, como la percepción, el pensamiento, el aprendizaje.
- Proceso que consta, al menos, de dos momentos o etapas distintas: almacenamiento (o registro) de información y recuperación de la información.
- La memoria reconstruye los datos alguna vez percibidos y almacenados, pero también construye o modifica datos almacenados, por la influencia de otros procesos cognitivos y afectivos.
- Facultad que puede funcionar más o menos eficientemente, dependiendo del uso de estrategias de almacenamiento y recuperación de información.

PENSAMIENTO

- Facultad que procesa información (imágenes, sonidos, símbolos, ideas, emociones), estableciendo relaciones entre los datos.
- El análisis y la síntesis, la asimilación y la acomodación, son algunas de las operaciones del pensamiento más fundamentales y corrientes.
- El razonamiento es un tipo de pensamiento discursivo, que sigue determinadas secuencias de operaciones.

- El pensamiento llamado “de resolución de problemas” es un tipo especial de estrategia de pensamiento que surge cuando hay que dar una respuesta apropiada a una situación problemática.
- Es una facultad que puede ser más o menos eficiente, dependiendo del cuidado, interés y tipo de estrategia para pensar.

LENGUAJE

- El lenguaje, como un sistema de signos vocales, es el sistema de signos más importante de la sociedad humana, puesto que permite la acumulación del significado y de la experiencia, que puede preservarse a través del tiempo y transmitirse a las generaciones futuras.
- El lenguaje es posible por las capacidades biológicas del ser humano.
- Lenguaje y pensamiento se posibilitan mutuamente.
- Permite la expresión y comunicación de pensamientos
- Posibilita el pensamiento, no hay pensamiento sin lenguaje.

APRENDIZAJE

- Consiste en una modificación o cambio relativamente permanente en el repertorio de conductas y/o de pensamientos y/o de las emociones, como resultado de la experiencia.
- Mecanismos más corrientes de aprendizaje: imitación de modelos, condicionamiento, procesamiento de información a través del pensamiento.
- Es un proceso que está presente desde que nacemos en todos los dominios de la vida, no sólo en el dominio escolar.

INTELIGENCIA

- Consiste en la capacidad de aprender, interpretar y aplicar, en diversos dominios de la vida, y no se reduce al pensamiento racional.
- La medición y evaluación de la inteligencia tiene un contexto sociocultural que le da sentido y supuestos discutibles.

Documentos de apoyo Unidad 2

Documento 2.1.

Visión sintética de la teoría freudiana de la personalidad.

(Tomado de: C.T. Campomanes, *Introducción a la filosofía*. SM, España, 1984).

LA CONCEPCIÓN FREUDIANA DE LA PERSONALIDAD PASA POR DOS ETAPAS:

1ª. Al principio Freud distingue dos ámbitos o estructuras (instancias, en la terminología de Freud): el preconscious y el inconsciente, entre los que se sitúa una función de censura.

El preconscious está compuesto por recuerdos y aprendizajes que no son conscientes pero pueden llegar a serlo fácilmente: está disponible y se rige por el principio de realidad. La satisfacción del placer no se hace por el camino más corto, sino mediante rodeos o aplazamientos en función de condiciones exteriores. Este principio de realidad es el fundamento del orden social.

El inconsciente no es consciente ni puede serlo, ya que está reprimido y se compone de pulsiones innatas, deseos y recuerdos reprimidos que pugnan por encontrar satisfacción (se rigen por el principio del placer); por ello el inconsciente es dinámico.

Por fin, entre el preconscious y el inconsciente Freud sitúa la censura, es decir, la función de represión. En este momento de su teoría, Freud no tiene todavía una idea clara acerca de la represión. Pero compara la censura con un guardián vigilante que no permite pasar a la consciencia lo que se encuentra en el inconsciente. Durante el sueño la vigilancia de la censura se relaja un tanto, y entonces los deseos reprimidos pueden aflorar, aunque “disfrazados” bajo formas simbólicas: de ahí la necesidad de interpretar los sueños.

2ª. A partir de 1920, Freud descubre nuevos hechos importantes: la represión es también inconsciente; la angustia significa el miedo del yo ante la amenaza de la censura (que es llamada entonces “superyo”); por eso el yo reacciona mediante mecanismos de defensa. Freud concluye entonces que el yo se angustia no tanto por los deseos reprimidos como por la amenaza del superyo; que es el yo el que se defiende y reprime; que esa represión la realiza inconscientemente; y que, por lo tanto, ya no se puede identificar (como había hecho hasta entonces) el inconsciente y lo reprimido: también en el yo hay elementos inconscientes. De ahí que Freud proponga una nueva estructura de la personalidad:

EL YO. Se compone de elementos conscientes (percepción externa del mundo, percepción interna, procesos intelectuales), preconscious (recuerdos no reprimidos, aprendizajes) e inconscientes (mecanismos de defensa).

EL ELLO. Se compone de todas las pulsiones innatas (agresivas y sexuales reprimidas y, además, de todo lo que ha ido siendo reprimido (deseos, recuerdos); el ello es la parte más primitiva del aparato psíquico y, además, tiene un carácter dinámico.

EL SUPERYO. Es el heredero del complejo de Edipo y equivale a una especie de moral arcaica que resulta de la interiorización de las prohibiciones familiares: el niño, que primitivamente es amoral (no posee más que el ello no reprimido todavía), empieza a percibir las prohibiciones familiares, que terminan por interiorizarse, hacerse inconscientes y convertirse en una instancia de vigilia y amenaza del yo.

Documento 2.2

El desarrollo de la identidad personal según E. Erikson.

E. Erikson transforma profundamente las fases del desarrollo propuestas por Freud. En primer lugar, afirma que el desarrollo no se detiene hacia los 20 años, sino que dura toda la vida. En cada etapa, el individuo se enfrenta con una tarea específica, siendo el resultado un logro o un fracaso. Fracasarse en una tarea compromete todas las demás. En segundo lugar, las tareas se realizan dentro del medio social, favorecidas o dificultadas por éste.

Etapas de la vida según Erikson

Edad	Éxito	Fracaso
8ª. Etapa	Integridad	Desesperación
Madurez	Acepta la propia existencia como algo valioso. Satisfacción de haber vivido.	Considera que ha perdido el tiempo y que la vida se termina. Temor a la muerte.
7ª. Etapa	Generatividad	Estancamiento
Edad adulta	Productivo y creativo. Proyección al futuro. Colaboración con las nuevas generaciones.	Empobrecimiento temprano. Egocentrismo. Improductividad
6ª. Etapa	Intimidad	Aislamiento
Juventud adulta	Capacidad de amar y entregarse. Sexualidad enriquecedora. Vínculos sociales estables y abiertos.	Dificultades para relacionarse. Problemas de carácter. Relaciones inauténticas.
5ª. Etapa	Identidad	Confusión
Adolescencia y pubertad	Sabe quién es él y qué quiere en la vida. Seguridad. Independencia. Se es capaz de aprender mucho. Sexualidad integrada.	Inseguridad. No sabe lo que quiere. No sabe situarse frente al trabajo, la sociedad y la sexualidad.
4ª. Etapa	Laboriosidad	Inferioridad
6-11 años	Trabajador. Previsor. Emprendedor. Le gusta hacer cosas y jugar. Competitivo.	Pereza, falta de iniciativa, evitación de la competición. Se cree inferior y mediocre.
3ª. Etapa	Iniciativa	Culpabilidad
4-5 años	Imaginación, viveza, actividad. Orgullo por las propias capacidades.	Falta de espontaneidad. Inhibición. Se siente culpable (malo).
2ª. Etapa	Autonomía	Vergüenza y duda
1-3 años	Se ve como "independiente", se atreve a hacer cosas y desarrollar sus capacidades.	Demasiado controlado por los padres, no se atreve, duda, aprende tarde todo.
1ª. Etapa	Confianza	Desconfianza
12 primeros meses	Se siente protegido y seguro: desarrolla el sentimiento básico de confianza ante la vida.	Reñido, desprotegido o abandonado, teme y aprende a desconfiar del mundo.

Este cuadro –que se debe leer de abajo hacia arriba– hace ver cómo cada etapa se apoya en la anterior: un niño confiado será autónomo (se atreverá). Los logros son siempre producto de: 1) el modo como el ambiente influye en el yo (notable, sobre todo, en la niñez: todo depende de la actitud de los padres, maestros, compañeros; así, el niño al que se anima desarrolla la iniciativa, y aquel al que se castiga y se considera malo o molesto desarrolla sentimientos de culpabilidad); o bien 2) el modo como el yo reacciona ante el ambiente (sobre todo, a partir de la 5ª. Etapa).

TAREAS DE LA ADOLESCENCIA

“Los conceptos de adolescencia y juventud engloban un período transicional con importantes cambios globales (biopsicosociales) en la persona. Dichos cambios han sido esquematizados dentro del concepto de “tareas de desarrollo”, que han sido definidas por Havighurst de la siguiente manera: *Surgen en cierto período de la vida del individuo cuya debida realización lo conduce a la felicidad y al éxito de tareas posteriores, y cuyo fracaso conduce a la infelicidad del individuo, a la desaprobación de la sociedad, y a dificultades en el logro de tareas posteriores.*

La tarea central de la adolescencia ha sido definida por Erikson como la **búsqueda de la identidad**. Ella se relaciona con el sentirse a sí mismo como estable a lo largo del tiempo, con la adopción de una identidad psicosexual definitiva, expresada a través de papeles sexuales socialmente aceptados, y con la posibilidad de una conducta sexual activa. Muy ligado a lo anterior está el sentirse preparado para la elección de pareja y su estabilización, generalmente a través del matrimonio. Dicha tarea tiene diferentes pasos de “relaciones de práctica” (pololeos), con grados progresivos de acercamiento físico, que se consolida al final del período con la capacidad de estabilizar la relación de pareja, y de casarse.

Una segunda tarea del desarrollo adolescente es la separación de la familia de origen para posibilitar la individuación de la persona. Esta necesidad del adolescente por definirse a sí mismo (contestando su típica pregunta de, ¿quién soy yo?) implica un grado de conflicto, incluso, de rebeldía en la relación con los padres, a veces necesaria para lograr un nivel suficiente de autonomía personal. La independencia psicológica es un paso necesario, a veces previo, otras paralelo, al logro de la independencia social y económica. Esta separación/individuación se logra en forma importante a través del desarrollo de lazos amistosos y emocionales con adolescentes de la misma edad: el centro de gravedad emocional pasa desde la familia y los padres hacia el grupo de pares. Dicha transición es importante y especialmente frágil: numerosos problemas surgen cuando las dos generaciones en juego no permiten que se atraviese en forma fluida.

Una tercera tarea de la adolescencia es la definición de la identidad en el plano de la elección vocacional y laboral. Esta consolidación es quizá la más influenciada por el entorno sociocultural, geográfico y económico del joven. El adecuado equilibrio entre capacidades, expectativas, logros académicos y oportunidades laborales determinará, en buena parte, la calidad de vida y satisfacción personal posteriores del sujeto.

Erikson ha descrito cómo el desenlace de estas tareas, o “crisis normativa” de la adolescencia, puede ser la consolidación de la identidad, avanzando, el adolescente, entonces, a la etapa siguiente (la del adulto joven) o, bien, quedando en el así denominado “síndrome de la difusión de identidad”. En éste el sujeto, a lo largo de su vida adulta, vuelve una y otra vez a tratar de definir sus áreas de interés o elecciones vocacionales o de pareja.

Un seguidor de Erikson, Marcia, ha descrito cuatro diferentes etapas de la identidad adolescente: *identidad lograda*, cuando se ha vivido un período de toma de decisiones y se están persiguiendo las propias elecciones y metas; *identidad hipotecada*, en que el compromiso con la ocupación y posición existen, pero no se ha logrado personalmente, sino por el influjo de otros; *identidad difusa*, en la que no se han definido diversas opciones, independientemente de haber atravesado por un período de toma de decisiones personales y, finalmente, la así

denominada por el mismo Erikson *moratoria de identidad*, en la cual se posterga y se prolonga el período de definiciones hacia la etapa adulta de la vida”.

(Tomado de: R. Florenzano, 1998. *El adolescente y sus conductas de riesgo*. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago).

CONCEPTO DE IDENTIDAD PERSONAL

El desarrollo de la identidad es un proceso complejo que se realiza en la interacción con otros. Como señala Erikson:

“La formación de la identidad emplea un proceso de reflexión y observación simultáneas que tiene lugar en todos los niveles del funcionamiento mental. Según este proceso, el individuo se juzga a sí mismo a la luz de lo que percibe como la manera en que los otros lo juzgan a él comparándolo con ellos y en los términos de una tipología significativa para estos últimos, por otra parte, juzga la manera en que los otros lo juzgan a él, a la luz del modo en que se percibe en comparación con los otros y en relación con tipos que han llegado a ser importantes para él. Por suerte este proceso es, en su mayor parte, inconsciente...”

La identidad representa:

- “La percepción de la mismidad y continuidad de la propia existencia en el tiempo y en el espacio, y la percepción del hecho que otros reconocen esa mismidad”.

(E. Erikson, 1968. *Identidad, juventud y crisis*, Editorial Paidós, Buenos Aires, p.19).

Cinco puntos importantes a considerar sobre la identidad:

- La identidad se construye en la interacción con otros.
- La identidad es una definición socialmente construida del ser.
- En la definición son centrales: la mismidad o sentido del ser, la continuidad espacio-temporal y reconocimiento por otros de la existencia.
- La identidad es un fenómeno eminentemente subjetivo que contiene un fuerte componente emocional.
- La formación de la identidad implica un proceso de reconocimiento y valoración de la propia individualidad, por lo que se asocia muy estrechamente a la autoestima.

LA IDENTIDAD DESDE UN PUNTO DE VISTA SOCIAL

Desde un punto de vista social la identidad puede definirse como: el sistema unitario de representaciones de sí elaboradas a lo largo de la vida de las personas a través de las cuales se reconocen a sí mismas y son reconocidas por los demás, como individuos particulares y como miembros de categorías sociales distintivas. La identidad es el principio a través del cual el sujeto define lo que es y lo que es para otros.

Una de las dimensiones clasificatorias principales de la identidad es el género. Muy temprano en el desarrollo de la identidad personal los sujetos se piensan en tanto mujeres y hombres.

En sociedades complejas los sujetos suelen tener sentimientos de pertenencia respecto de una diversidad de grupos o categorías sociales. Las identidades desde este punto de vista son múltiples y pueden vincular a los sujetos con una diversidad de grupos sociales, desde los más próximos al más inclusivo como es la humanidad.

La noción de identidad como sentido de pertenencia a un determinado grupo cultural tiene sus orígenes en Freud. Actualmente es una noción que se utiliza en diversas ciencias sociales, especialmente en historia, sociología y antropología.

Documento 2. 3.

Principales enfoques teóricos acerca del desarrollo moral

Los estudios acerca del desarrollo moral tienen un gran interés para la ética. Hacen ver, por ejemplo, que no toda forma de moralidad es igualmente válida y que hay formas inmaduras o infantiles (que pueden prevalecer todavía en los adultos). Especialmente, estos estudios recalcan que una moral madura no puede reducirse a una pasiva aceptación de los códigos morales de la sociedad: ha de ser una moral personal, es decir autónoma.

JEAN PIAGET

Según Piaget (*El criterio moral en el niño, 1932*), la moralidad se desarrolla paralelamente a la inteligencia y progresa de la heteronomía a la autonomía moral. Piaget sólo considera tres etapas de desarrollo, ya que afirma que en el período sensorio-motor no hay todavía ningún sentimiento moral.

Etapa del desarrollo moral	Características
<p>1° etapa: Moral de obligación-heteronomía (2-6 años): corresponde al período de "representación pre-operativa".</p>	<p>El niño vive una actitud de <i>respeto unilateral absoluto</i> a los mayores: sus órdenes son obligatorias y la obligatoriedad es absoluta. No posee todavía la capacidad intelectual suficiente para comprender las razones abstractas de una norma general. Moral de obediencia. Las normas son vistas casi como "cosas", reales y sagradas, intocables. Es lo que llama Piaget "el realismo de las normas". Por otro lado, como estas normas son totalmente exteriores al niño, esta etapa se caracteriza por la heteronomía.</p> <p>Toda forma de obediencia "ciega" -que también puede ser colectiva- pertenece a este tipo de moral infantil o rudimentaria.</p>

Etapa del desarrollo moral	Características
<p>2° etapa: Moral de la solidaridad entre iguales (7-11 años): corresponde al período de “operaciones concretas”.</p>	<p>En este momento los niños forman parte de grupos de amigos de la misma edad y participan en “juegos de reglas colectivos”. Entonces el respeto unilateral a los mayores es substituido por <i>el respeto mutuo</i>, que supone la reciprocidad y la noción de igualdad entre todos. Las “reglas” de los juegos son concebidas como convenciones producto de un acuerdo mutuo, y de este modo desaparece el “realismo de las normas” de la etapa anterior. Surge el sentimiento de “la honestidad” (necesario para poder jugar) y también de la “justicia”. Las normas se respetan por solidaridad con el grupo y para poder mantener el orden en el grupo. Sin embargo, las reglas se aplican con gran rigidez, y la justicia se entiende de un modo formalista e igualitario.</p>
<p>3° etapa: Moral de equidad-autonomía (a partir de los 12 años): corresponde al período de “las operaciones formales”.</p>	<p>Surge el altruismo, el interés por el otro y la compasión. Por ello “los compañeros” ya no son “todos iguales”, como en la etapa anterior; y las normas no se aplican rigidamente. Se es capaz de considerar las necesidades y la situación de cada uno. La justicia ya no se aplica, por tanto, en forma igualitaria. <i>La moral se convierte en autónoma</i>, ya que el adolescente es capaz de concebir principios morales generales, crear su propio código de conducta (muy idealista en general) y asumir el control de la propia conducta. El respeto a las normas colectivas se hace, por tanto, de un modo personal.</p>

Hay que tener en cuenta que este desarrollo de la moralidad no se realiza de modo mecánico: depende no sólo del desarrollo de la inteligencia, sino que también de factores sociales y emocionales. Por ello puede suceder que se permanezca anclado en manifestaciones de etapas anteriores.

LAWRENCE KOHLBERG

Lawrence Kohlberg se basó en los estudios de Piaget y de J. Dewey. Por ello, su interés se centró en los aspectos cognitivos de la moralidad. Kohlberg comenzó a recoger materiales en la década de los '60, presentando a la gente “dilemas morales” (casos conflictivos) y clasificó el tipo de respuestas. De este modo llegó a determinar hasta seis etapas que corresponden a tres niveles distintos de moralidad. Según Kohlberg esta secuencia de etapas es necesaria y no depende de las diferencias culturales (obtuvo los mismos resultados en EE.UU., México y Taiwán). Normalmente los niños se encuentran en el primer nivel (premoral), pero sólo el 25% de los adultos llegan al tercer nivel (y únicamente el 5% alcanza el estadio 6).

Etapas del desarrollo moral	Características
<p>1° Nivel Preconvencional (premoral): se respetan las normas sociales sobre lo que es bueno o malo, atendiendo sólo a sus consecuencias -premio o castigo- o al poder físico de los que las establecen.</p>	<p>Estadio 1: orientación al castigo y la obediencia: lo correcto es la obediencia literal de las normas. <i>La razón para hacer lo correcto es evitar el castigo:</i> "Si no lo hago, me castigan".</p> <p>Perspectiva social: egocentrismo.</p>
<p>2° Nivel Convencional: se vive identificado con el grupo, y se intenta cumplir bien el propio rol: responder a las expectativas de los demás y mantener el orden establecido, es decir el orden convencional.</p>	<p>Estadio 2: orientación pragmática: lo correcto es atender a las necesidades propias y de los demás, en intercambios imparciales. <i>La razón para hacer lo correcto es servir a los propios intereses</i> (reconociendo que los demás también los tienen): "Me va bien así", "Es lo que me conviene más".</p> <p>Perspectiva social: individualismo, intercambio instrumental de servicios.</p>
<p>2° Nivel Convencional: se vive identificado con el grupo, y se intenta cumplir bien el propio rol: responder a las expectativas de los demás y mantener el orden establecido, es decir el orden convencional.</p>	<p>Estadio 3: orientación hacia la concordancia (el buen niño): lo correcto es lo que gusta o ayuda a los demás y es aprobado por ellos. Conformidad con "los modelos" colectivos. La conducta se juzga en este estadio según la intención. <i>La razón para hacer lo correcto es la necesidad de ser considerado "bueno" por sí mismo y por los otros.</i> "Es lo que esperan de mí", "No quiero defraudarlos".</p> <p>Perspectiva social: la "regla de oro concreta": haz a los demás lo que quieras que hagan contigo.</p>
<p>2° Nivel Convencional: se vive identificado con el grupo, y se intenta cumplir bien el propio rol: responder a las expectativas de los demás y mantener el orden establecido, es decir el orden convencional.</p>	<p>Estadio 4: orientación hacia la ley y el orden : lo correcto consiste en que cada uno cumpla con su deber, respete la autoridad y mantenga el orden establecido. <i>La razón para hacer lo correcto es mantener el orden social:</i> "Me basta saber que he cumplido con mi deber", "Si no actuamos así, será una catástrofe".</p> <p>Perspectiva social: se adopta el punto de vista social colectivo, diferenciándolo de las relaciones e intereses individuales.</p>

Etapas del desarrollo moral	Características
<p>3° Nivel Post- Convencional (autónomo y de principios): hay un esfuerzo por definir valores y principios de validez universal, es decir, por encima de las convenciones sociales y de las personas que son autoridad en los grupos. El valor moral reside en la conformidad con esos principios, derechos y deberes que pueden ser universales.</p>	<p>Estadio 5: orientación legalística del consenso social: lo correcto se define de acuerdo con los derechos reconocidos a todos después de un examen crítico y una aceptación constitucional y democrática. Por ello se insiste en el punto de vista de la legalidad. Actitud flexible: se admite un cierto relativismo de las normas, libertad para cada uno en lo no legislado, posibilidad de cambiar las normas. <i>La razón para hacer lo correcto es defender unos derechos y leyes que uno ha asumido libremente: "Hay que respetar los derechos de los demás".</i></p> <p>Perspectiva social: se otorga prioridad a la sociedad y a los derechos (entendidos como producto de un contrato o consenso). Se reconoce la dificultad de integrar el punto de vista moral y el punto de vista legal.</p>
	<p>Estadio 6: orientación por principios universales éticos: lo correcto y justo se define por la decisión de la conciencia según principios éticos auto escogidos (justicia, dignidad de la persona, etc.) <i>La razón para hacer lo correcto es que, en cuanto persona racional, uno ha visto la validez de los principios y se ha comprometido con ellos. "Esto es lo justo", "Lo exige la dignidad del hombre".</i></p> <p>Perspectiva social: perspectiva moral. El orden social se basa sobre principios morales, especialmente el respeto a los demás (a quienes se considera como fines y no como medios).</p>

Fuente: Tejedor Campomanes (1997). *Introducción a la filosofía*. Ediciones SM, Madrid España. Págs. 200-202.

Documento 2.4

La comunicación

Uno de los componentes básicos de las habilidades sociales son las habilidades de comunicación. La comunicación se refiere al intercambio de información explícita e implícita, tanto intelectual como emocional y afectiva, entre dos o más personas. Cuando se trata de comunicación verbal, a los comunicantes se les llama interlocutores.

MODALIDADES DE LA COMUNICACIÓN

Los mensajes se intercambian tanto a nivel verbal como no verbal. En ambas modalidades se da tanto la comunicación explícita como la implícita; suele distinguírselas con las denominaciones de denotación y connotación, respectivamente. Por ejemplo, en la comunicación verbal, una frase como “Son las diez de la noche”, dicha por el padre al ver llegar a la casa a su hija de catorce años no sólo denota ‘información acerca de la hora’, sino que puede connotar “molestia”, “enojo” o “amenaza”, si el permiso era sólo hasta las nueve. Las connotaciones, esto es, la comunicación implícita, depende de todo un contexto anterior a la frase (un compromiso, por ejemplo: “No llegues más tarde de las nueve”, “sí, papá”), pero también depende de la entonación, la intensidad, la mirada, un gesto amenazador de la mano, etc. Todos estos últimos pertenecientes a modos no verbales de comunicación que se combinan con la comunicación verbal, matizándola. Pero hay también modos de comunicación no verbal claramente denotativos: negar o afirmar moviendo la cabeza, desaprobando con meneos de la cabeza y sonidos como ‘ts ts ts’, llamar o despedir con movimientos de la mano, amenazar agitando el ‘dedo del padre’, etc., son mensajes absolutamente claros e inequívocos. Por otra parte, mensajes verbales aparentemente inequívocos, como los aprobatorios “¡Claro!” o “¡Cómo no!”, pueden significar exactamente lo contrario si se les emite con una entonación burlona o con algún gesto que equivalga a esta entonación.

LA BUENA Y MALA COMUNICACIÓN

Una buena comunicación es aquella en que los mensajes que un interlocutor emite son muy parecidos a los que el otro interlocutor recibe. Eso es lo que se describe como una comunicación funcional. Sin embargo, hay muchas situaciones en las que a pesar de la intención de comunicarse bien hay una dificultad para entender y hacerse entender por el otro interlocutor.

Muchas veces los mensajes que se emiten simultáneamente por el medio verbal y por el no verbal, en vez de reforzarse y complementarse aclarando la comunicación, la complican a través de mensajes contradictorios, constituyéndose en una fuente de incomprendimientos, sospechas, desacuerdos y derogaciones mutuas. Otras veces interpretamos lo implícito o connotativo a partir de nuestros prejuicios acerca del otro, del no reconocimiento o valoración de las cualidades, condiciones o situación del otro, motivados por prejuicios o estereotipos que imponemos a los demás, y desde los cuales los interpretamos y juzgamos. De aquí suelen producirse diferencias de puntos de vista y desacuerdos de diversa gravedad que son fuente de conflictos. Identificarlos, reconocer los puntos desde los que se generan, identificar los prejuicios y estereotipos con que se opera, para establecer la base del conflicto desde perspectivas más ajustadas a

la realidad, permitirá, si se ponen en práctica estrategias comunicativas honestas y apropiadas, un tratamiento positivo de los desacuerdos mediante la búsqueda de sentidos compartidos. (En los acápites siguientes “Puntuación de la comunicación” y “Contexto de la comunicación”, se abunda algo más sobre este tema).

INCONGRUENCIA

En la comunicación existen a veces contradicciones entre lo que decimos verbalmente y la información que estamos entregando a través de nuestra postura y tono de voz. Eso es lo que se llama una comunicación incongruente, en que lo que se dice y cómo se dice apuntan a significados diferentes y contradictorios. Por ejemplo, cuando una persona cuenta algo muy triste, sonriendo, o cuando un adulto felicita a un niño con expresión enojada, o cuando alguien le llama la atención a otro, riéndose. Estas incongruencias inducen confusión en la comunicación, ya que quien escucha debe decidir si presta atención a los contenidos verbales o los aspectos no verbales del mensaje.

FALTA DE CLARIDAD

Otra dificultad en la comunicación ocurre cuando los mensajes que se mandan son poco claros o poco directos (comunicación confusa o comunicación indirecta). La comunicación poco clara puede deberse a varios aspectos. Uno se relaciona con el lenguaje que ocupa el emisor para mandar sus mensajes verbales; un ejemplo extremo sería hablar en un idioma que el otro no comprende, ejemplos más cercanos se refieren a utilizar palabras o términos muy complicados que el interlocutor no conoce y que por lo tanto dificultan la comunicación.

La claridad de los mensajes que se emiten está muy relacionada con lo claro que se tenga aquello acerca de lo cual se habla. Es imposible ser claro al comunicar un contenido que uno tiene poco claro o que no sabe. Un ejemplo de esta situación puede darse cuando tenemos que hablar sobre algún tema que no manejamos bien, o tratamos de comunicar a otro sentimientos que tenemos confusos.

ES IMPOSIBLE NO COMUNICAR

En la medida en que la comunicación es un intercambio de mensajes a nivel verbal y a nivel no verbal, cada vez que hay dos personas en interacción se están comunicando. Es imposible no comunicar, ya que el sólo hecho de estar frente a otra persona está comunicando algo, aun cuando no haya intercambios verbales. Por ejemplo, cuando estamos en una misma habitación con otra persona y no queremos contactar con ella, hacemos una serie de gestos y tomamos actitudes como mirar por la ventana, ponernos a leer, no contestar sus preguntas o desviar la mirada. Esas conductas no verbales están comunicando al otro que no tenemos la intención de mantener un intercambio verbal con él o con ella. Esos gestos y actitudes tienen un sentido comunicacional porque están enviando mensajes que el otro capta. Es importante considerar que aun antes de decir la primera palabra en una relación interpersonal, ya está ocurriendo un intercambio de mensajes que son, por lo tanto, comunicación.

PUNTUACIÓN DE LA COMUNICACIÓN

En la comunicación el intercambio de mensajes es recíproco, aunque sea sólo una de las dos personas quien habla, porque como ya se dijo anteriormente, el intercambio de mensajes no verbales es recíproco y constante. En ese sentido se pueden distinguir secuencias de interacciones, en que cada interlocutor reacciona a lo que el otro dice, tanto a nivel verbal como no verbal. Uno de los problemas que puede surgir en la comunicación es que cada uno de los interlocutores piense que su participación en la interacción es una reacción a lo que el otro dice. Esto es especialmente cierto cuando hay conflictos o intercambios agresivos. Cada persona piensa que su comportamiento es una reacción a las palabras del otro, es decir, cada uno puntúa o interpreta la secuencia de comunicación desde un punto de vista distinto. La diferencia en los puntos de vista desde los que se establece un intercambio comunicativo es uno de los motivos más frecuentes de problemas de comunicación entre personas que tiene una relación estable en el tiempo. Por ejemplo, en una discusión o en un intercambio agresivo, cada uno siente que su intervención es sólo una respuesta a la conducta del otro, y así pueden culparse recíprocamente sin llegar a un acuerdo. Cada uno acusa al otro de estar equivocado o de ser malintencionado. La única salida que tienen estos problemas de comunicación es poder darse cuenta que ninguno y ambos tienen la razón, y que el problema está en los distintos puntos de partida que ambos tienen para puntuar la secuencia de intercambios.

CONTEXTO DE LA COMUNICACIÓN

El contexto en la comunicación se refiere tanto al contexto social en que ocurre la interacción como al contexto temporal o de historia de las interacciones en que ocurre determinada secuencia de interacción. Algunos contenidos no son inadecuados en sí, o conflictivos en sí, sino que lo son en determinados contextos y en determinados momentos de la relación. Uno puede calificar de tonto a alguien en un momento de broma y este contenido es aceptable y no tiene mayores consecuencias en la relación, sin embargo va a tener un efecto distinto si se lo dice en un momento de molestia, en que el tono de la interacción puede subir llegando a una escalada de descalificaciones que incluso pone en riesgo la permanencia de la relación.

ASPECTOS RELACIONALES DE LA COMUNICACIÓN

También es diferente si quien emite un determinado mensaje es una persona cercana o alguien que se nos cruzó en la calle. Esto constituye el aspecto relacional de la comunicación. Los mensajes enviados y recibidos no sólo tiene una intención informativa, sino que además tienen un efecto de definir connotativamente el tipo de relaciones. No se habla del mismo modo entre amigos, como se le habla a un profesor, o como se le habla a un niño. Cada uno de esos ejemplos suponen tipos de relación o, como se dice en teoría de comunicación, definiciones de la relación distintas. La definición de la relación se refiere a cómo se estructura la relación entre dos personas, básicamente, si ambas establecen una relación de igual a igual (relación simétrica) o si ambas establecen una relación en que una están en status superior a la otra (relación complementaria). Ejemplos de relaciones simétricas son las relaciones entre pares, entre amigos, en la relación de pareja. Ejemplos de relaciones complementarias son la relación entre profesor y alumno, entre padres e hijos, entre jefe y subalterno. La definición de la relación entre

dos personas, es decir, si estas dos personas se relacionarán como iguales o como perteneciendo a distintos niveles, es algo que debe estar claro antes de comenzar los intercambios de información. La forma de hablar, el tono de voz, la postura, la forma de mirar o no a los ojos, son indicadores comunicacionales que hemos aprendido socialmente para establecer distintas definiciones de la relación.

(Para diseñar actividades tendientes a tomar conciencia de esto, puede revisarse el programa de Lenguaje y Comunicación para 1º Medio pp. 67-70: Unidad 3, subunidad 3, “Niveles del habla y relación entre los hablantes”).

Documentos de apoyo Unidad 3

Documento 3.1

Diferencias entre sexo y género

La teoría sexo-género introduce estos términos para diferenciar los componentes biológicos de los sicosociales y para poder explicar las razones de las diferencias entre los sexos a nivel de conductas, actitudes, personalidad, etc.

Cuando nos referimos a las personas utilizamos dos términos: hombre o mujer, mediante estas palabras calificamos a las personas en dos grandes grupos que tienen relación con su sexo. Sin embargo, los conceptos de hombre y mujer exceden el ámbito de la biología y van mucho más allá del sexo como característica biológica que diferencia a hembras y machos en la reproducción.

La identificación que se da entre el sexo, el género y la identidad psicosexual de los individuos es propia de la perspectiva innatista que busca determinar lo social por las propiedades genéticas de las personas. No obstante, de acuerdo a la posición culturalista no existe una relación directa entre estos tres niveles, porque así como se nace con un sexo que en principio va a determinar la identidad sexual de una persona, no se nace con un género.

Podemos considerar al género como una construcción cultural, un modelo de comportamiento que se impone a las personas en función de su sexo desde que nacen. El género femenino se asigna a las hembras y el género masculino a los machos. Pero el sistema sexo-género supone también la organización social en función del sexo, es decir, la asignación de roles domésticos y públicos según el sexo, los que se conoce como división sexual del trabajo.

Pese a que el sexo es el principal punto de referencia para la imposición del género, la relación entre sexo y género no debe ser analizada en términos mecánicos. No existe el determinismo en estos casos, ya que no todos los machos adoptan el modelo de comportamiento que se supone propio para el género masculino, así como tampoco todas las hembras siguen el patrón femenino ciento por ciento.

Por lo demás los modelos sociales de lo masculino y de lo femenino no son idénticos en todas las culturas ni en todas las épocas históricas, aunque poseen un sustrato común: la organización social en función del sexo.

Tomado de: Raquel Flores y Loreto Palacios (2000). *Las relaciones de género*. Investigaciones de Estudiantes de Bachillerato (USACH, Sernam).

Documento 3.2

Hacia el encuentro del otro

La elección de un compañero es un acto en el que se encuentran dos personas, para quienes el futuro se convierte en el deseo de desarrollar un plan de vida común. Es un momento decisivo en la vida de un ser humano, ya que implica elegir a alguien con el cual se entrelazará el propio destino; implica optar por una nueva forma de vida. La elección es el fundamento para la formación de una familia; une a dos personas en una relación que es el núcleo alrededor del cual se desarrollará y crecerá la familia. Mientras más sólida sea esta relación, mayores posibilidades habrá de que pueda sostener y afirmar lo que sobre ella se construye.

A menudo, erróneamente, se piensa que la elección de pareja se relaciona con un momento preciso en la vida de dos personas, transformándose luego en un hecho consumado. En parte lo anterior es cierto, hay un momento en el cual la pareja se decide a compartir la vida y esto se experimenta como algo único y definitivo, mas éste no es independiente de lo que se ha vivido anteriormente ni de lo que se vivirá en el futuro. El elegir es fruto de toda la historia y experiencias de una persona. A su vez, en una relación de pareja que crece y se desarrolla, las personas van cambiando, como también la relación. Esto hace que la elección sea algo que se va actualizando a través del tiempo. Supone optar y comprometerse por y con el otro permanentemente a través del ciclo de vida de la pareja. De lo antes dicho se desprende que es necesario considerar la elección como un proceso, en el cual es importante la evaluación de lo que ha significado la vida en común y sus proyecciones para el futuro.

1. LA PREPARACIÓN PARA EL ENCUENTRO

Si bien la elección de pareja es el comienzo de una vida compartida, es también la culminación de aspectos significativos del desarrollo individual. A través del proceso de desarrollo, el individuo experimenta sus posibilidades de ser en relación con otros.

La primera experiencia de unión, de amor, de cada uno se realiza con la madre. Se inicia a partir de esta relación un largo proceso de crecimiento que implica dependencia y a la vez una necesaria separación que posibilitará el llegar a ser una persona psicológicamente única, íntegra y diferente, pero a la vez abierta y receptiva hacia los demás. Más tarde, a través del desarrollo de la intimidad de la pareja, se produce el proceso opuesto, en que dos llegan a configurar una unidad.

La preparación para el logro de esta intimidad y encuentro con el otro resulta particularmente importante en la edad juvenil. El joven trata de desarrollar aptitudes personales y sexuales para una vida de pareja. Vivirá una fase en que cambia de compañero con frecuencia, porque lo que importa no es tanto el otro como persona total, sino el demostrarse a sí mismo y a los demás su éxito en la conquista (88, 89). Con esto consigue no sólo prestigio y admiración de sus pares, sino que aumenta su propia estima; descubre sus posibilidades de relación, es decir, lo que él significa para los demás y lo que él es capaz de dar en cuanto a cariño, comprensión, lealtad y compromiso; reconoce al mismo tiempo sus propios límites y aprende a conocerse más objetivamente. Pasa del egocentrismo a una percepción más realista de sí mismo, al tiempo que descubre en estas relaciones lo que el otro significa para él y lo que él es capaz de apreciar en el otro, que se ha transformado en un "tú" a quien se anhela y se desea conquistar.

Todas estas experiencias ayudan al joven a tomar decisiones que se convierten en definiciones más nítidas de sí mismo. El conocimiento de sí mismo a través del otro le permite asumir un rol como individuo sexual adulto que se concreta en la posibilidad de una elección de pareja definitiva.

Del mismo modo anterior, experimentando el joven descubre otras dimensiones de su identidad y es así que al probar diversos roles de la vida adulta puede conciliar su concepto de sí mismo con el reconocimiento social, tomar decisiones vocacionales y hacer elecciones adecuadas a sus verdaderas posibilidades.

Por otro lado, cuestionando lo establecido y decantando su experiencia, el joven se forma una idea propia acerca de diversos aspectos de la vida; una postura que es independiente y autónoma de la de sus amigos, familia y sociedad. Afirmado en su nueva identidad logra separarse psicológicamente de su familia, lo que no significa dejar de mantener un compromiso afectivo con ella (27, 39).

Este proceso permite al joven definir la identidad y la integración de una persona en las áreas afectiva, racional y social y le posibilita saber qué compañero elegir; elección que excluye otras posibles parejas, estableciendo así una relación de intimidad en la que puede mostrarse sin temor, ya que con la pareja probablemente comparte valores, intereses y formas de enfrentar la vida además de los sentimientos de amor y ternura.

Sin embargo, la elección de pareja no siempre se produce, cuando el individuo ha logrado una autoconfiguración que se concreta en una identidad integrada. La unión puede ocurrir en etapas anteriores, lo que señalará y determinará diferentes posibilidades de crecimiento y satisfacción de la pareja y la familia. Es cierto que existe la posibilidad de cambio y que una relación que comienza débil puede crecer y desarrollarse, sin embargo, el comienzo puede llegar a marcar fuertemente la relación. El grado de desarrollo personal también es importante porque de él se deduce la capacidad de amar del individuo y el tipo de amor que es capaz de experimentar.

2. LA IMPORTANCIA DEL AMOR

2.1. EL AMOR ROMÁNTICO

El amor romántico es emocional, impulsivo, intenso y con gran fuerza dinámica; es algo que ocurre y que el sujeto no puede evitar, “pasó, me enamoré”.

- “El enamorado siente una atracción irresistible por el otro. Algo externo, un “no sé qué”, algo en la manera de hablar, de reír del ser amado provoca intensas emociones, siente que no puede vivir sin él; se le desea y se le teme.
- Este tipo de amor es autorreferente. El enamorado no ve al otro, sino que se ve a sí mismo en el otro.
- Este tipo de amor se da en las personas dependientes, que se sienten incompletas. Personas que ven la relación como un alivio frente al aislamiento; existe en ellas la ilusión de ser “uno” completo a través del otro. El enamorado usa al otro, tratando de tomar de él lo que le falta. Es por eso que busca la fusión en la cual el “nosotros” anula el “tú” y “yo”.
- Este tipo de amor es propio de los adolescentes que están tan centrados en sí mismos y en la búsqueda de su propia individualidad, que no pueden ver al otro sino a través de sus propias necesidades. Un sentimiento que se ve reforzado por la idealización y el asumir posiciones extremas de “todo o nada” que son facetas tan propias de esta etapa del desarrollo.

Pero también experimentan el amor “romántico” adultos inmaduros cuyo desarrollo no ha superado la etapa del egocentrismo, aun cuando pueden haber logrado definir su identidad en algún área, como por ejemplo en el plano laboral. La propia identidad carece de la solidez necesaria.

Efectivamente, en nuestra cultura existe el mito del amor romántico. De alguna manera se nos enseña que ese es “el” amor (6). Se piensa que no hay amor cuando se acaba la pasión, la excitación, el deseo de poseer al otro, ya que éstos constituyen para muchos los signos distintivos de su presencia. Si ellos se aplacan, la relación deja de tener sentido. Por otra parte, la educación en los roles sexuales está orientada a desarrollar la limitación y la dependencia (66). Hombre y mujer van negando aspectos de sí mismos, de tal forma que para ser “uno” tienen que complementarse con el otro. Es cierto que durante los últimos años la situación ha tendido a hacerse menos rígida en este sentido, sin embargo, aún subsiste muy arraigada la valoración de los papeles diferenciados. Más aun, el machismo muy exacerbado en ciertos sectores sociales consagra la posesión del hombre sobre la mujer y la dependencia de ella.

Por último, muchos procesos amorosos se ven detenidos al nivel del amor romántico, porque las personas hacen suyas una serie de costumbres y valores sociales, particularmente de la sociedad urbana. Es así como el individualismo, la desconfianza, la competencia, el énfasis en el tener, la importancia asignada a lo externo, al poder y la dominación, la rapidez con que se vive, no dan lugar para compartir, para sacarse las máscaras, para “ser”, para compenetrarse consigo mismo y con el otro y darse tiempo para trabajar la relación, requisitos fundamentales para el desarrollo de un amor maduro (17).

2.2. EL AMOR MADURO

El amor maduro es un proceso, no un suceso; es algo que se crea, no algo que se dé solo. Al enamorarse dos personas se produce un estado de armonía que hace que el estar juntos parezca perfecto. Pero este estado de perfecta unidad no dura para siempre. El enamorado ve en un comienzo sólo algunos aspectos del ser amado, pero poco a poco va conociendo de él otras facetas, no siempre positivas.

El amor maduro es un sentimiento estable, reflexivo y profundo. Es un amor activo que proviene de la interioridad del individuo, que siente en sí la capacidad de transformar el mundo; impulsa, permite crecer, motiva a seguir viviendo y da sentido a la vida (32). Es trascendente, altruista, abierto a los intereses y deseos del otro, a quien acoge, respeta y aprecia en su individualidad única. Es responsable y tierno y le interesa que todo lo del otro se desarrolle. En él, el contacto físico se ve caracterizado por el afecto, la calidez y la cercanía; no hay opresión, sino consenso (17).

En la relación existe una mutua estimulación y apoyo que se cultiva a través de la comunicación abierta y recíproca. Hay una identificación total sin pérdida de la propia individualidad; existe un “tú”, un “yo” y un “nosotros” que se nutren mutuamente. La relación no se encierra en sí misma sino que es abierta a otros (77).

Este tipo de amor es el amor de las personas autónomas, con una identidad integrada, en que uno no depende del otro para su autodefinición. En él, la unión es el fruto del ser de dos personas diferentes y completas, separadas, pero en contacto.

Estas personas habitualmente han logrado una confianza básica en las etapas tempranas de su vida que les ha permitido superar las etapas siguientes. Han sido reconocidas y amadas, viviendo en un ambiente en que se valora la solidaridad y el compartir en un medio de respeto entre unos y otros.

El amor es un camino en que el desarrollo personal y de la intimidad de la pareja se nutren mutuamente para aproximarse cada vez más al amor maduro, que va calando poco a poco, de manera crecientemente más profunda, permitiendo una relación de pareja más completa.

3. ¿POR QUÉ SE ELIGE?

3.1. MOTIVACIONES PARA LA ELECCIÓN

Las motivaciones para la elección de un cónyuge son muchas veces difíciles de definir y explicar. En grandes líneas se podría decir que dos personas se eligen desde “porque están enamoradas” hasta “porque les conviene”.

El estar enamorado es en gran parte ajeno a la actividad racional. En la atracción que se produce entre dos personas hay un “algo” oculto que actúa como radar y que solamente lo perciben las personas afectadas. Esta fuerza poderosa produce el “click” emocional que llamamos “química” (73). Una atracción profunda que tiende a ser un proceso inconsciente donde juegan un papel fundamental las propias inseguridades básicas, producto de las deficiencias, carencias y traumas de la historia vital de las personas, que las llevan a ubicarse en una determinada posición y a valorar la posición opuesta (67, 88).

La atracción amorosa, por otro lado, también está regulada por procesos menos profundos, producto de la historia de socialización de las personas. Este sentirse emocionado puede estar basado en cualidades más superficiales, que corresponden a algo que la sociedad ha enseñado a valorar y que son cualidades más externas, aparentes, evidentes (32). Estos factores provenientes del proceso de socialización también pueden tener un componente inconsciente en mayor o menor grado, ya que muchos de ellos pueden corresponder a valores que se han incorporado en la persona aun cuando ella puede no haberlos procesado por sí misma.

Aun cuando los procesos inconscientes pueden designar a quien se ama, se requiere de la actividad racional para poder juzgar acertadamente con quién se podrá vivir en armonía. En este sentido, a pesar de que el proceso de elección se basa principalmente en procesos inconscientes, el juicio consciente interviene después, apreciando de manera lógica las posibilidades de éxito o fracaso de la elección. Lo que evalúa este proceso “racional consciente” puede ser el grado de acuerdo en costumbres, valores, metas e ideales, en la forma de enfrentar los problemas, la concordancia en la apreciación del mundo, la religión, la familia..., de modo que existan bases para una convivencia en armonía (53). Es especialmente en esta etapa cuando cobra importancia la presión de las familias de origen, las que con sus actitudes pueden empañar la atracción inicial.

Se puede concluir entonces que la elección de pareja puede considerar la dimensión puramente emocional o afectiva, la emocional complementada con la racional y aquella puramente racional.

3.2. PROCESOS INCONSCIENTES

La atracción amorosa depende, entre otras cosas, de procesos inconscientes, donde las inseguridades básicas producto de deficiencias, carencias y traumas infantiles son elementos dinámicos y activos. Estos sentimientos dolorosos y deseos insatisfechos relacionados con la añoranza de otro ser, tienden a influir en las relaciones humanas de la vida real y en forma muy especial, en las relaciones que impliquen una ligazón emocional fuerte. Al proyectarse en el otro, las personas atribuyen a él sentimientos, deseos y añoranzas que les son propios. Este mecanismo puede ser la base de la elección original de pareja, al escoger una persona que está disponible y que actúe naturalmente o acepte actuar, al menos parcialmente, aquello que el otro desea proyectar (67). Las impresiones tales como “él parece tan seguro de sí mismo”, “es una persona de principios”, “ella siempre consigue lo que quiere de los demás”, podrían ser claves de deseos y añoranzas secretas, de partes de sí mismo no desarrolladas, que pueden influir de manera decisiva en el desarrollo de una relación estable. El elegir una pareja es, en este sentido, encontrar a un otro que pueda suplir lo que a la persona le falta, es encontrar por lo tanto un complemento. Es así que este proceso se llama complementariedad y siempre conlleva una condición de opuestos.

3.3. COMPLEMENTARIEDAD POSITIVA Y NEGATIVA

En las relaciones donde se da una **complementariedad positiva**, cada miembro es capaz de contactar en el otro aquellos aspectos de sí mismo que no ha desarrollado; la imputación que se pueda hacer en el otro, de aspectos o sentimientos propios no aceptados, ayuda a reconocer aspectos desconocidos de sí mismo. El experimentar estas facetas como parte de la persona querida permite disminuir la ansiedad que antes se producía, pudiendo aparecer como aspectos aceptables que incluso pueden llegar a ser incorporados como propios (67). **Existe una actitud de apertura, de querer comprender**, y el hecho de tener el mismo problema hace que ambos se puedan entender mejor.

La relación que se basa en una **complementariedad negativa** atrapa a la pareja en un círculo vicioso; cada uno enfatiza las imperfecciones del otro, tratando que el otro se le asemeje. La persona que proyecta en el otro aspectos atemorizantes de sí misma por ejemplo, agresión, depresión pueden llegar a separarse más y más de ellos, forzando así al compañero a expresarlos cada vez de manera más intensa. No logra reconocer estos aspectos como parte de sí, sino que ellos le son cada vez más inaceptables, le producen más y más temor, lo que lleva a la necesidad de atribuirlos con mayor intensidad al otro. Esto hace que las personas queden atrapadas en su modo de ser y no se permitan el cambio; buscando que el otro cambie, se empujan así mutuamente hacia los extremos, creando imágenes polarizadas de cada uno. Se torturan mutuamente, **tratando cada uno que el otro solucione el problema que ellos mismos tienen** (67, 73).

En una relación de pareja nunca se dan los extremos de complementariedad positiva o negativa. En toda relación se presentan elementos de ambas. Mientras más desarrollada esté la persona con respecto al conocimiento de sí misma y mientras mayor sea su grado de madurez emocional, más posibilidad habrá de que el encuentro con otro se transforme en una relación de “canje”, que se complemente positivamente, aun cuando puedan existir aspectos en los que el ajuste no se produzca (31). Esta relación se establece fundamentalmente sobre la base de dar y no de tomar del otro. La persona que se encuentra plena, que se siente satisfecha consigo misma, siente la necesidad de compartir esto con otro, pero el compartir y dar no se orienta primariamente a recibir. El dar es gratificante, lleva al otro a que también sea un dador y ambos puedan gozar de una experiencia común y enriquecedora (32).

Por otro lado, la relación tenderá a complementarse en forma negativa en personas menos desarrolladas, con un débil concepto de sí mismas, con un mayor grado de inmadurez emocional. Estas personas probablemente han sufrido carencias e insatisfacciones muy fuertes en etapas de su desarrollo y particularmente en las etapas de su vida temprana.

3.4. ¿CÓMO SE ELIGE?

A pesar de que se ha dicho que actualmente la elección recae “solamente” en las decisiones de la pareja, se podría decir que esta afirmación es cuestionable, por diversas limitaciones que restringen la elección.

- por un lado el fuerte peso de la socialización, lo que influye en algunos al limitarlos a escoger a un determinado tipo de hombre o mujer, señalados como atractivos por su grupo.
- Tendencia a elegir a partir de los patrones transmitidos por los padres acerca de lo que “debe y no debe” gustarle en una pareja. De esta forma, éste tiende a elegir de acuerdo a esos patrones.
- La definición del papel de la mujer en la elección. Al hombre se lo ha incentivado a una conducta activa de acercamiento sexual, en cambio a la mujer se le ha reforzado una conducta más pasiva. La mujer ha estado limitada a ser elegida, el hombre en cambio ha podido elegir.

4. LOS PASOS HACIA EL VERDADERO COMPROMISO

Previo a una elección de pareja definitiva, hay un período en el cual es común que la mayoría de los jóvenes establezcan relaciones efímeras, donde se manifiesta una idealización inicial que da paso rápidamente a la desilusión o el desinterés. Estas mismas experiencias le permitirán más tarde establecer relaciones más duraderas.

También la relación con la pareja definitiva pasa por varias etapas: el descubrirse y sentirse atraídos; el vivir un proceso de conocimiento en que se empieza a compartir actividades en común y en que uno y otro comienzan a dejar entrever su intimidad; la culminación del proceso para ambos es la decisión de realizar un compromiso de unir sus vidas y de formar una familia. Esta última es la etapa de noviazgo o de preparación para el matrimonio con la persona que se ha elegido. La proximidad del matrimonio los lleva a centrarse en las expectativas de su vida de pareja.

El conocimiento de sí mismo y el conocimiento del otro a través de un proceso de relación, les permite hacer una evaluación de las posibilidades de éxito, de felicidad o de satisfacción matrimonial con su pareja. Por otra parte, significa también que cada uno evalúe sus capacidades para enfrentar el matrimonio, preguntándose si será capaz de mantener económicamente una familia; si podrá cuidar de su casa y de sus hijos.

Fuente: Elsner P. y otros (1993). *La familia una aventura*. Ediciones Universidad Católica de Chile. 4ª edición.

Documento 3.3.

Mitos y realidades sobre la sexualidad

- **La mujer nunca queda embarazada en la primera relación sexual.**

Mito: este es uno de los mitos más comunes y perniciosos que lleva a los adolescentes a cometer muchos errores. Si durante la relación sexual la mujer está fértil, puede producirse el embarazo sin importar que sea la primera, la segunda o la última relación sexual.

- **El tener relaciones sexuales de pie impide el embarazo.**

Mito: este es otro mito frecuente. La posición en que se tenga la relación sexual no afecta las posibilidades de no embarazarse. Basta que la mujer esté en su período fértil para que la posibilidad de embarazarse si tiene relaciones sexuales esté presente.

- **Los varones, para ser más hombres, necesitan tener muchas relaciones sexuales.**

Mito: la hombría no está dada por la cantidad de veces que se ha acostado con una mujer, ni por la cantidad de mujeres que tenga “disponible”. La hombría se mide por la responsabilidad y respeto con que el hombre vive su sexualidad, reconociendo en ella un valor y logrando una actitud de cuidado y valoración de ella. Un “verdadero hombre” es quien es capaz de respetar a la mujer y respetarse a sí mismo entendiendo la relación sexual como un acto de intimidad, amor y respeto mutuo.

- **A las mujeres que han tenido relaciones sexuales se les arquean las piernas.**

Mito: el haber tenido relaciones sexuales no provoca ningún cambio físico en la mujer, ni en el hombre. Por lo tanto no es posible “saber” si una mujer ha tenido o no relaciones sexuales a través de su estructura física.

- **Los hombres pueden expresar sus emociones y afectos frente a los demás.**

Realidad: los hombres no sólo tienen el derecho, sino que son capaces de expresar y manifestar sus emociones y afectos con naturalidad. Ellos, al igual que las mujeres, tienen la capacidad de ser sensibles y afectuosos. Muchas veces ellos reciben mensajes de la familia, la escuela, los medios de comunicación, que les impiden desarrollar esta capacidad. Es necesario superar estos mensajes para poder desarrollar todas las capacidades que tienen como seres humanos.

- **El lavado vaginal después de la relación sexual es un método eficaz para evitar el embarazo.**

Mito: el lavarse después de haber tenido relaciones sexuales o el tomar agüitas de hierba, no evita la posibilidad de que ocurra un embarazo. Los métodos efectivos para evitar el embarazo se basan en datos y técnicas científicamente probadas y que la pareja debe conocer antes de tener la relación sexual.

- **Cuidarse “por las fechas” (método del calendario) no es recomendable para evitar el embarazo.**

Realidad: dado que la mujer puede tener ciclos más largos o más cortos, el cuidarse por las fechas se considera muy arriesgado pues ella no puede anticipar si su ciclo va a ser regular y exacto de 28 días. Cualquier variación en él, echa por tierra todos los cálculos de fechas que se hayan podido hacer.

- **Durante la menstruación la mujer no debe practicar deportes, o lavarse el pelo, porque si lo hace se le puede cortar la regla.**

Mito: durante su menstruación, o regla, la mujer puede realizar todas las actividades que desee en forma normal y natural. Los cuidados que ella deberá tener tienen que ver con mantener su higiene personal, por lo que el bañarse, lavarse el pelo, etc. Durante la regla son acciones recomendadas. Sólo en caso de que sienta molestias específicas, puede disminuir la actividad deportiva y tomar algún analgésico.

- **Las eyaculaciones o emisiones nocturnas son absolutamente normales en los varones.**

Realidad: a partir del fin de la pubertad (13-14 años aproximadamente) es natural que los muchachos tengan eyaculaciones espontáneas durante los sueños. Esto es un signo que habla de la maduración sexual-biológica que están experimentando. Esta experiencia se relaciona con el inicio de la menstruación, en el caso de las muchachas. Ambas situaciones indican que muchachos y muchachas han logrado un desarrollo biológico que les da la capacidad de reproducirse. Sin embargo, cabe aclarar que la capacidad para hacerse responsables de poder procrear no se limita sólo a lo biológico, sino que requiere de una maduración psicológica, social y valórica, que permita asumir la responsabilidad que implica la maternidad y paternidad.

- **La falta de himen en la mujer es la prueba de que ella ya no es virgen.**

Mito: el himen es una membrana muy delgada y frágil que se encuentra a la entrada de la vagina de la mujer. El que una mujer no lo tenga o se le haya perforado no es un signo de que ella ya haya tenido relaciones sexuales. Un ejercicio físico, una maniobra brusca o un accidente pueden hacer que se rompa; también hay mujeres que tienen el himen perforado desde su nacimiento y nunca han tenido relaciones sexuales. La mujer debe valorar y cuidar su sexualidad más allá de los mitos que existan en torno a ella.

- **Si la mujer no sangra en su primera relación sexual, quiere decir que no es virgen.**

Mito: el sangrado durante la primera relación sexual tampoco es un signo de virginidad. Si ha habido una buena estimulación y lubricación vaginal en los momentos previos a la penetración, no tendría por qué haber sangrado ni dolor de ningún tipo. Esto podría llegar a ocurrir

cuando no ha habido una buena preparación y estimulación, produciéndose algún tipo de sangrado o dolor producto del roce o de la tensión con que se esté viviendo la relación sexual.

- **El embarazo precoz afecta la posibilidad de los adolescentes de mejorar sus condiciones educativa, económica y social.**

Realidad: está comprobado que un embarazo durante la adolescencia afecta las posibilidades de que la mujer, y el varón cuando lo asume, logre desarrollar todas sus potencialidades en el ámbito de lo educativo, del desarrollo social y su capacidad para lograr la independencia económica. Ello implica la interrupción de un proceso de crecimiento y desarrollo y el poder proyectarse en la vida, poniéndose metas, apropiadas a la edad, que les permitan realizarse en la vida adulta. Está claro que, desde todo punto de vista, no es recomendable la experiencia de un embarazo durante la adolescencia, sin embargo, si ello ocurre se deberá velar por acoger la vida del niño o niña que está por nacer y procurar que los padres adolescentes cuenten con el apoyo económico y afectivo para poder asumir con responsabilidad su maternidad y paternidad.

- **Es común que durante la adolescencia se acceda a “dar la prueba de amor”, por miedo a ser abandonados por la pareja.**

Realidad: con frecuencia los adolescentes declaran haber tenido relaciones sexuales porque “*si no lo hacía mi pareja me dejaría*”, o bien porque los demás iban a pensar de que no era suficientemente hombre o mujer, o porque todos en el grupo lo han hecho “*y no podía quedarme atrás*”. Todas estas son ideas que lejos de permitir que los adolescentes puedan valorar y vivir su sexualidad de forma integral, los empujan a responder a los miedos y las presiones de otros. Lo recomendable es que ellos puedan vivir la sexualidad en la pareja dentro de un proceso de conocimiento y comunicación mutua sobre las inquietudes, las sensaciones y expresiones del cariño y amor que se tienen, junto con sus valores y decisiones sobre cómo enfrentar el tema de las relaciones sexuales.

- **Todo contacto físico con la pareja lleva necesariamente a la relación sexual.**

Mito: el contacto físico es algo esencial entre los seres humanos. Besarse, abrazarse, etc. forman parte de la relación normal de cualquier pareja y no necesariamente es provocador de una relación sexual. La posibilidad de tener una relación sexual está dada por la intención o deseo de uno o ambos miembros de la pareja, cuando se da un ambiente más íntimo que propicia el deseo sexual. Si la pareja es consciente de ello, podrá darse cuenta de cuáles son los momentos, lugares o situaciones en que ellos están más proclives a que se dé la relación sexual, y cuáles no. De esta manera podrán manejar la situación.

- **El embarazarse no sirve para mejorar la relación de pareja.**

Realidad: muchas veces las adolescentes creen que si se embarazan el pololo no las va a dejar, o va a ser más cariñoso y atento con ellas, etc. La verdad es que no es a través de un embarazo que la relación vaya a mejorar o se puedan conseguir los cambios que se desean en el otro. Para ello se necesita que la pareja converse acerca de sus necesidades de afecto, de las formas de demostrarse el cariño y enfrente las dificultades que pueda estar viviendo, aún si esto lleve a terminar el pololeo. En este caso, el embarazo, lejos de unir a la pareja, puede transformarse en una situación de angustia y dolor que provoque el efecto que se desea evitar, e involucre injustamente a un tercero –el hijo o hija que estaría por venir– en un ambiente de sufrimiento y tensión.

- **El VIH-SIDA se contagia sólo si se tiene relaciones sexuales con homosexuales o prostitutas.**

Mito: cualquier persona que sea portadora del VIH (virus de inmunodeficiencia humana) lo puede transmitir a otra a través de la relación sexual, a través del intercambio de sangre por medio de una jeringa que contiene sangre de un portador o portadora, a través de la placenta de la madre portadora, etc. La posibilidad de transmitir el virus no tiene que ver ni con la condición social, la situación económica, la orientación sexual u otro; basta que la persona tenga alguna práctica de riesgo para que ello pueda ocurrir.

- **Hoy en día hombres y mujeres pueden compartir las tareas domésticas y fuera del hogar.**

Realidad: hombres y mujeres somos diferentes en cuanto a características físicas y biológicas: el cuerpo, el embarazo, algunas características de la personalidad, etc. Pero no nos diferenciamos en cuanto a lo que somos capaces de hacer. Una de las capacidades y desafíos más fascinantes del ser hombre y mujer tiene que ver con el poder complementarnos. Por lo tanto en la vida cotidiana, en el quehacer diario hombres y mujeres podemos asumir distintas tareas de manera conjunta y en un espíritu de mutua colaboración. El que los varones realicen tareas domésticas no los hace menos hombrecitos; en ese mismo sentido, el que las mujeres tengan puestos de trabajo directivos o realicen labores que tradicionalmente han sido asignadas a los hombres, no las hace menos femeninas.

Fuente: Julia Marfán (2000) *Manual de educadores juveniles*. Ediciones CIDE.

Documento 3.4.**Datos sobre primera relación sexual en jóvenes de la Región Metropolitana (1997)****Cuadro 1**

Uso de métodos anticonceptivos en la primera relación sexual por sexo de el o la adolescente de 14 a 20 años. Región Metropolitana, 1997.

(Sub muestra "Sí ha tenido relaciones sexuales" = 439)

Uso de anticonceptivos en la 1° relación sexual	SI		NO		TOTAL	
	N°	%	N°	%	N°	%
Hombres	66	24.6	202	75.4	268	100
Mujeres	44	25.7	127	74.3	71	100
Total	110	25.0	329	75.0	439	100

Fuente: Lavín F.; Lavín, P.; Vivanco, S. *Estudio de conducta sexual en los/las adolescentes de la región Metropolitana, urbano/Rural*. 1997.

Cuadro 2

"Razones por las que no usaron anticonceptivos en la primera relación sexual ". Por edad en jóvenes del Gran Santiago según sexo (1988).

Razones	Edad de la primera relación sexual - Mujeres				
	Menos de 16 años	16-17 años	18-19 años	20-24 años	Total
No esperaba tener relaciones sexuales en ese momento	36.0	44.6	56.1	56.4	48.1
No conocía ningún método	28.0	15.4	15.1	10.9	17.2
Pensaron que no podían embarazarse	12.0	6,2	12.1	12.7	10.5
Quería un embarazo	8.0	13.8	7.6	10.9	10.0
Creen que son malos para la salud	6.0	13.8	9.1	5.5	9.2
No pudieron conseguirlos	4.0	0.0	0.0	0.0	0.8
La responsabilidad era de la pareja	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
La religión no se los permite	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Vergüenza para conseguirlos	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Otro	6.0	6.2	0.0	3.6	3.8
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
N° de casos	50	65	66	55	239*

Razones	Edad de la primera relación sexual - Hombres				
	16 años	16-17 años	18-19 años	20-24 años	Total
No esperaba tener relaciones sexuales en ese momento	52.7	60.9	69.2	69.1	58.6
No conocía ningún método	20.1	11.6	1.9	7.7	14.2
Pensaron que no podían embarazarse	9.8	8.0	13.5	7.7	9.5
Quería un embarazo	1.6	0.0	0.0	0.0	0.7
Creen que son malos para la salud	1.1	2.9	1.9	0.0	1.8
No pudieron conseguirlos	2.2	2.9	1.9	0.0	2.2
La responsabilidad era de la pareja	8.7	8.7	3.9	7.7	8.0
La religión no se los permite	0.5	0.0	0.0	0.0	0.3
Vergüenza para conseguirlos	1.1	0.7	0.0	3.9	3.7
Otro	2.2	4.3	7.7	3.9	3.7
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Nº de casos	184	138	52	26	401*

Fuente: Valenzuela, M.S. et al; *Encuesta sobre salud reproductiva en adultos jóvenes, 1988*. Encuesta a jóvenes de 15 a 24 años del área urbana del gran Santiago. N mujeres: 865 y N hombres: 800.

* El total incluye 3 casos de mujeres y 1 caso de hombre que no saben la edad de su primera relación sexual.

Documento 3.5.

Resistiendo a la presión del medio: estrategias asertivas

Algunos adolescentes, tanto hombres como mujeres, manifiestan que llegaron a tener relaciones sexuales por presión externa: invitación directa de amigos o sugerencia de la pareja. Por ello, es preciso desarrollar estilos de conducta que favorezcan la autonomía personal. Las estrategias asertivas son muy necesarias para desenvolverse libremente en la vida, cualquiera sea el área en que se deban tomar decisiones.

Asertividad es la capacidad de poner límites y de mantenerlos. Es un estilo de comportamiento que nos permite actuar pensando en nuestro propio bienestar, en forma firme y decidida, ejerciendo nuestros derechos y respetando a la vez los derechos de los demás. Implica decir SI a aquello que queremos y ser capaz de decir NO a lo que no nos parece. No es asertiva una persona que no se siente cómoda diciendo “no” y opta en cambio, por “irse por la tangente” mediante evasivas tales como: “Mira, ... no sé...mejor después te contestó” o “... a lo mejor.. quizás, pero...”.

Uno de los aspectos importantes de considerar cuando se habla de asertividad es que los seres humanos no nos comportamos de manera idéntica en todas las circunstancias. Así, hay personas a las que les cuesta actuar en forma asertiva en algunas situaciones específicas. Por ejemplo, habrá jóvenes que se comportan muy asertivamente con su hermano menor, pero muy poco asertivamente con los amigos o el pololo o profesores. Por lo tanto hay que estar atento y observar en qué áreas y con qué personas tiene uno que trabajar la asertividad.

Hay gente que confunde la asertividad con la agresividad o con ser rudo o grosero. Una persona asertiva es respetuosa de los sentimientos ajenos; sin embargo, es capaz de poner límites entre los deseos del otro y la propia voluntad, entre lo que los otros sugieren y lo que piensa que es lo correcto. Es capaz de decir “sí” o “no” con firmeza y sin agredir y sin ofender al otro.

Fuente: Mónica Silva R. (1996) *Sexualidad y adolescencia, Tópicos en Psicología*. Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile. págs. 53-54.

Documento 3.6

Frases hechas... y posibles respuestas

• No puedes quedar embarazada la primera vez.	• Una vez es suficiente para que me pase.
• ¿No estarás pensando de que tengo alguna enfermedad, no?	• Esto no es una broma. No quiero quedar embarazada ni contraer alguna enfermedad de transmisión sexual (ETS).
• Vamos. Ya no eres ningún niño...	• Mira, de verdad no pienso tener relaciones sexuales hasta que no sea mayor.
• Pero nosotros somos más que amigos. ¡Yo te amo!	• Yo también te quiero, pero preferiría esperar.
• ¡Vamos! Tómame un trago y verás cómo te decides...	• ¡No necesito un trago! Simplemente no quiero tener relaciones sexuales.
• Nadie lo va a saber...	• No. Pero yo sí lo sabré....
• Mira que ya no me puedo aguantar más. Será mejor que te decidas...	• No puedo darte una respuesta bajo presión. Me voy y cuando estés más calmada te digo lo que pienso.
• Oye, quizás no vuelvas a tener una oportunidad como esta...	• No sé. Pero no voy a arriesgarme ahora.
• Todo el mundo lo está haciendo.	• Yo confío en mí y no quiero tener relaciones sexuales. Además, yo sé que no todo el mundo las tiene.

Fuente: OPS-OMS-UNESCO, 1995 *Educación en salud en las escuelas para prevenir el SIDA y las ETS*. Guía del profesor y Cuaderno de Actividades de los estudiantes. Página 32.

Documentos de apoyo Unidad 4

Documento 4.1.

Factores protectores

Entre los factores protectores del bienestar psicológico se pueden destacar: el desarrollo de un proyecto de vida, el desarrollo y activación de redes sociales y el desarrollo de habilidades sociales. Los rituales tienen además un rol de importancia para una buena autoestima.

- **Pensar y visualizar el proyecto de vida:**

Es una de las principales tareas de desarrollo que enfrenta el adolescente. Implica atreverse a imaginar lo que se desea lograr en la propia vida y analizar las posibilidades y acciones concretas para conseguirlo. Implica considerar la realidad en que se vive, los recursos personales y sociales con que se cuenta y las dificultades que se presentan y pueden presentar, para llevar a cabo el proyecto vital. El temor a no ser capaz y la idea de que a pesar de los esfuerzos desplegados resulta imposible lograrlo, son algunos de los factores que hacen que un joven no proyecte su vida y que se rinda frente a las circunstancias que lo limitan.

Muchas veces los adolescentes tienen la sensación de que la vida es algo que les ocurre, que depende de decisiones tomadas por otros. Es importante como factor protector, desarrollar la idea de ser actor y no espectador de la propia vida.

Por otra parte, visualizar las consecuencias que pueden tener los propios comportamientos, y la capacidad de anticipar los resultados positivos y negativos que derivan de los estilos de vida adoptados, son factores importantes para desarrollar o recuperar la sensación de control sobre la propia vida.

Si bien no se puede elegir ni manejar todos los aspectos de la vida, sí es posible tomar opciones, elegir caminos, adoptar estilos de vida más o menos saludables. Los estilos de vida, según la Organización Mundial de la Salud (OMS), se definen como patrones de conducta individuales o grupales sostenidos durante un plazo relativamente prolongado, los que están condicionados por valores, creencias, actitudes, hábitos conocimientos y condiciones socioeconómicas del grupo de referencia, y que directa o indirectamente condicionan la conducta personal.

El estilo de vida tiene por tanto varios componentes:

- **El componente material:** comprende los elementos tecnológicos producidos por el medio para adaptarse de manera adecuada al medio ambiente (por ejemplo: vivienda, vestuario, hábitos alimenticios).
- **El componente social,** caracterizado por las redes sociales y las agrupaciones formales de la sociedad.
- **El componente ideológico** que incluye los valores y creencias compartidos por los integrantes del grupo social que generan en el individuo expectativas y conductas específicas en todos los ámbitos.

La familia y la escuela pueden cumplir un importante rol dando confianza a los jóvenes y las jóvenes para imaginar su futuro y atreverse a trabajar para lograr lo que quieren.

- **Desarrollar y activar redes sociales:**

La red social personal está formada por la familia cercana, los amigos, los vecinos, los compañeros de estudio y/o trabajo, el personal de las instituciones a las que se acude y los conocidos.

El efecto protector de las redes sociales se relaciona con las funciones de apoyo emocional, contención de emociones negativas, apoyo instrumental, apoyo en situación de crisis, información y regulación de los comportamientos de riesgo o inadecuados que ellas brindan.

Las personas aisladas, aquellas que no tienen contacto habitual con sus familiares, amigos o conocidos, son mucho más vulnerables frente a situaciones adversas o crisis vitales. Es por tanto importante desarrollar y activar las redes sociales, para amortiguar el efecto de los factores de riesgo.

- **Desarrollar ciertas habilidades sociales:**

Se entiende por habilidades sociales, capacidades específicas que componen la conducta social y que son necesarias para asegurar que ésta sea exitosa y aceptada socialmente. La Organización Mundial de la Salud destaca algunas de ellas y las denomina “habilidades para vivir”.

Son habilidades sociales relevantes:

- La habilidad para tomar la perspectiva del otro.
- La habilidad para percibir las normas que prevalecen en el medio social y para actuar en función de ellas.
- La capacidad de tomar contacto con las propias sensaciones y emociones.
- La capacidad de autocontrol.
- La capacidad de anticipar las consecuencias de la propia conducta.
- La habilidad de comunicarse en forma efectiva.
- La capacidad de resolver conflictos positivamente.
- La capacidad de enfrentar y resolver problemas.

Estas habilidades se pueden desarrollar y fortalecer, con este fin existen numerosas técnicas, algunas de las cuales se presentan en el libro de Ana María Arón y Neva Milicic, *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*, citado en la Bibliografía.

- **La autoestima:**

Es la imagen y valoración que cada persona tiene de sí misma. Se refiere a diferentes aspectos como el aspecto físico, el académico y/o laboral y las relaciones sociales. Una persona con buena autoestima, con confianza en sí misma es menos vulnerable a las adversidades de la vida, o a los factores de riesgo. La creación de ambientes que favorecen la resolución exitosa de problemas, el señalamiento de los errores valorándolos como oportunidades de aprendizaje, el apoyo frente a las dificultades, ayudan a la formación de una autoestima saludable. El señalamiento permanente de los errores y la crítica negativa habitualmente disminuyen la confianza en sí mismo.

Uno de los factores que más se ha relacionado con la capacidad de recuperación de las personas que han vivido situaciones adversas es la existencia de por lo menos un adulto significativo

que haya tenido confianza en ellos. El sentir que los padres, los profesores, los amigos confían es fortalecedor de la autoestima. Esto resalta la importancia de desarrollar y cuidar contextos familiares, escolares, sociales, acogedores y apoyadores.

- **Los rituales:**

Son comportamientos simbólicos que desarrollan los distintos grupos sociales para enfrentar situaciones clave y críticas en la vida de las personas. Se relacionan con eventos importantes como el nacimiento, el matrimonio, la muerte, y ayudan a enfrentar estos sucesos, facilitando su elaboración psicológica y su integración al curso histórico del grupo familiar y social. Cada cultura tienen sus propios rituales, y también cada grupo social o familia. El contexto escolar tiene sus propios rituales como son el inicio y el fin de la escolaridad, las premiaciones, la incorporación de alumnos nuevos y la despedida de los que tienen que partir. Los rituales, además de ayudar a la elaboración de momentos y situaciones críticas forman parte de la identidad de las personas y de los grupos sociales. El respeto de ciertos rituales sociales y/o familiares actúa como factor protector. Así, por ejemplo, y contrariamente a lo que a veces se piensa, la preparación y participación en el funeral de un ser querido ayuda a elaborar el desgarro que puede significar su partida.

Documento 4.2.

Trastornos que afectan a los adolescentes

A. ANOREXIA NERVIOSA

La anorexia nerviosa es un trastorno que afecta principalmente a mujeres adolescentes, pero también a prepúberes y mayores, y en menor medida a hombres; se caracteriza por una pérdida de peso autoinducida por medio de una estricta restricción alimentaria, y/o el uso de laxantes y diuréticos, la provocación de vómitos o exceso de ejercicio físico. La persona se niega a mantener un peso mínimo dentro de la normalidad, manifiesta un miedo intenso a ganar peso y una profunda distorsión de su imagen corporal.

La edad más común de inicio de la anorexia nerviosa es de aproximadamente 15 años.

Se distinguen dos tipos de anorexia nerviosa (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (4^o versión), de la Asociación Americana de Psiquiatría, 1994):

- El *tipo restrictivo*, las personas logran bajar de peso restringiendo su ingesta voluntariamente.
- El *tipo compulsivo, o purgativo*: las personas no logran controlar lo que comen, entonces ingieren grandes cantidades de comida de una vez y lo eliminan mediante vómitos autoinducidos, el abuso de laxantes o diuréticos.

En muchos casos, la joven comienza una dieta y realiza ejercicio, para bajar de peso, lo cual le genera satisfacción y bienestar y pasa inadvertido en la familia. La enfermedad se hace evidente cuando la negativa a comer es muy marcada y la delgadez es extrema, o cuando se interrumpe el ciclo menstrual.

ETIOLOGÍA

Aunque las causas fundamentales siguen sin conocerse, hay cada vez mayor evidencia de que tanto factores biológicos, socioculturales como psicológicos contribuyen a su presentación.

MANIFESTACIONES CLÍNICAS

En todas las personas con anorexia está presente un miedo intenso a engordar y convertirse en obesos, se consideran gordas a pesar de estar muy delgadas.

Estas personas reducen drásticamente su ingesta (pueden llegar a la inanición total), eliminando especialmente los hidratos de carbono y los alimentos grasos.

La mayoría de las conductas para perder peso se realizan en secreto y se presentan conductas particulares acerca de la comida tales como:

- Gran preocupación por el contenido calórico de los alimentos.
- Rehusar comer con familiares o en lugares públicos.
- Esconder comida por toda la casa.
- Coleccionar recetas de cocina y preparar comida elaborada para los demás.
- Deshacerse del alimento durante las comidas, poniéndolo en la servilleta y escondiéndolo en los bolsillos. Cortar la carne en pequeños trozos y pasar mucho tiempo reordenándola en el plato.
- Tomar mucha agua.

Estas personas son muy hábiles para disimular su delgadez, suelen usar mucha ropa amplia y superpuesta. Son reservadas, mantienen secretos sus rituales alimentarios, niegan sus síntomas y se resisten al tratamiento.

Cabe destacar que se calcula que alrededor 5% de las mujeres jóvenes, si bien no cumplen con todos los criterios para recibir el diagnóstico, manifiestan algunos síntomas de anorexia nerviosa.

Algunas complicaciones médicas de los trastornos de la conducta alimentaria asociados con la pérdida de peso y con las purgas (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (4° versión), de la Asociación Americana de Psiquiatría).

Pérdida de masa muscular y tejido adiposo, reducción del metabolismo tiroideo, intolerancia al frío y dificultades para mantener la temperatura corporal.

Pérdida de la musculatura cardíaca, arritmias, bradicardia, taquicardia, muerte súbita.

Hinchazón, estreñimiento, dolor abdominal.

Cese de la menstruación, alteración de niveles hormonales.

Aparición de lanugo (pelo delgado en la cara), edemas, piel seca, áspera y fría.

Depresión, alteración del gusto, trastorno cognoscitivo leve.

Crisis epilépticas.

Fatiga, debilidad.

Osteoporosis.

Erosión del esmalte dental, especialmente de los incisivos.

Lesiones en los nudillos.

TRATAMIENTO

Considerando el riesgo de vida de quien padece esta enfermedad, resulta fundamental que la intervención sea precoz. En casos de mayor gravedad, la hospitalización es necesaria.

El tratamiento debe velar por la restauración del estado nutricional de la persona, así como hacerse cargo del estado psicológico individual y familiar del afectado.

B. BULIMIA NERVIOSA

La bulimia nerviosa es un trastorno que se caracteriza por episodios recurrentes de **atracones*** de comida, acompañados de intensos sentimientos de perder el control sobre lo que se come, culpa y autodesprecio; una persistente e indebida autoevaluación influenciada por la silueta y el peso, y el uso de métodos inapropiados para evitar engordar como la **purga***, el ayuno y el exceso de ejercicio.

*Atracón: ingesta voraz de grandes cantidades de comida en un periodo breve de tiempo.

*Purga: autoinducción del vómito, uso de laxantes o diuréticos.

En la bulimia nerviosa se pueden distinguir dos tipos de episodios (Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (en su cuarta versión), de la Asociación Americana de Psiquiatría, 1994):

- *Purgativo*: la persona se provoca vómitos regularmente y abusa de laxantes y diuréticos para compensar la gran ingesta de alimentos y evitar aumentar de peso.
- *No purgativo*: la persona recurre a otras conductas inapropiadas para evitar subir de peso, como el ayuno, el exceso de ejercicio, pero no a la purga.

La bulimia nerviosa es un trastorno más frecuente que la anorexia y, al igual que ésta, se da más en mujeres que hombres.

Su inicio suele ser más tardío en la adolescencia, puede ocurrir incluso al inicio de la madurez.

ETIOLOGÍA

En el origen de la bulimia nerviosa están implicados factores biológicos, sociales y psicológicos. Las personas afectadas tienden a presentar muy buenos rendimientos y a responder a las presiones sociales en torno a la delgadez, algunas de ellas han tenido problemas de obesidad o de sobrepeso, y frecuentemente tienen dificultad en el control de sus impulsos.

MANIFESTACIONES CLÍNICAS

La bulimia nerviosa se suele presentar en mujeres con un peso normal. Son personas que presentan una gran preocupación por el peso y por su figura corporal y tienen un intenso temor a engordar.

- Son personas extrovertidas, irritables e impulsivas, lábiles emocionalmente.
- Manifiestan altas tasas de ansiedad.
- Muestran una marcada obsesión por la comida, hablan de dietas y del aporte calórico de los alimentos.
- Intentan controlar su peso a través de dieta o ayuno.
- Evitan comer en compañía de otros, y procuran comer poco y evitar alimentos ricos en carbohidratos y grasas.
- Suelen desaparecer al baño luego de las comidas.

Cuando están solas, estas personas se dan **atracones**, con todos los alimentos “prohibidos” en los regímenes. Durante estos episodios, comen muy rápido, en poco tiempo (por ejemplo en un período de dos horas), volúmenes muy superiores a los que la mayoría de las personas comerían en ese mismo lapso de tiempo. Sienten que han perdido el control sobre lo que comen, que no pueden parar ni controlar ni el tipo ni la cantidad de comida que ingieren. Comen de preferencia alimentos dulces, altos en calorías, a veces incluso sin importar el sabor, y muchas veces sin masticar. Hacen desaparecer grandes cantidades de comida, o dinero, con el que compran alimentos fuera de su casa.

Los **vómitos** se inducen normalmente introduciéndose los dedos en la garganta, aunque algunas personas son capaces de vomitar a voluntad. El vómito disminuye el dolor abdominal y el sentimiento de estar lleno, y permite continuar comiendo sin miedo a ganar peso. Les sigue una profunda depresión, o **angustia post-atacón**, en el que surgen sentimientos de culpa y autodesprecio.

Cabe destacar que a diferencia de las personas con anorexia, quienes padecen de bulimia nerviosa sienten malestar frente a su descontrol con la comida, razón por la que suelen buscar ayuda.

CURSO Y TRATAMIENTO

La bulimia tiene mejor pronóstico que la anorexia nerviosa, pero éste depende en gran parte de la gravedad de las secuelas de las conductas purgativas.

En algunos casos se producen mejorías espontáneas en 1 o 2 años.

El tratamiento se basa en diferentes tipos de intervención como psicoterapia individual, terapia grupal, familiar y farmacoterapia.

C. DEPRESIÓN

Habitualmente, las personas experimentan un amplio abanico de estados del ánimo*, que varían entre lo normal, elevado o deprimido, y sienten que tienen cierto control sobre éste y su afectividad.

*Estado de ánimo: estado emocional interno continuo de una persona.

La depresión es un trastorno en el que la persona que lo padece pierde la sensación de control sobre su estado de ánimo y su afectividad, y experimenta un fuerte malestar general. Las personas con depresión muestran pérdida de energía e interés por las actividades habituales, sentimientos de culpa, dificultad para concentrarse, pérdida de apetito, a veces pensamientos de muerte o suicidio. También manifiestan cambios en su nivel de actividad, en sus funciones cognitivas, lenguaje y funciones vegetativas (sueño, apetito, actividad sexual, y otros ritmos biológicos). Generalmente este trastorno origina un deterioro del funcionamiento interpersonal, social y laboral (rendimiento académico en adolescentes).

Existen múltiples clasificaciones de tipos de depresión en uso, mencionamos una a continuación que distingue entre:

- **Depresión Reactiva:** está fuertemente ligada a situaciones desencadenantes externas. Los síntomas suelen presentarse con menor intensidad y oscilar según las circunstancias.
- **Depresión Endógena:** tiene factores desencadenantes internos, se distingue especialmente por la intensidad y la cantidad de sus síntomas.

Cabe destacar que el tratamiento farmacológico de ambos tipos de depresión tiende a ser el mismo.

ETIOLOGÍA

Se han identificado múltiples causas de la depresión, las que generalmente, interactúan entre sí:

- **Predisposición biológica:** herencia, alteración hormonal o bioquímica.
- **Biográfica:** estilo de personalidad, estilo de crianza, características familiares.
- **Situaciones ambientales:** situaciones estresantes (por ejemplo, cesantía), conflictos (por ejemplo, separación matrimonial), fracaso (económico), pérdidas (abandono amoroso, duelo).

MANIFESTACIONES CLÍNICAS

La falta de energía, el humor deprimido, la pérdida de interés y de la capacidad para el placer son síntomas claves de la depresión. Generalmente la persona deprimida distingue su estado de un estado normal de tristeza. Además en la depresión se puede observar:

Alteraciones emocionales:

- Ansiedad.
- Tristeza.
- Irritabilidad.

Alteraciones del pensamiento:

- Dificultad para concentración y memoria, dificultad para tomar decisiones.
- Desinterés.
- Indecisión.
- Desesperanza, visión negativa del mundo y de sí mismo.
- Ideaciones suicidas: 75% de los pacientes deprimidos piensan en suicidio, 10 a 15% lo cometen.
- Disminución de la velocidad y amplitud del discurso.

Alteraciones somáticas:

- Trastorno del sueño: dificultad para dormir, especialmente despertar precoz y múltiples despertares en la noche; o bien aumento del sueño.
- Alteración de la alimentación: generalmente disminuye el apetito (aunque en algunos pacientes éste aumenta).
- Cambio de peso.
- Disminución de la libido.
- Fatiga, falta de energía.

Alteración de los ritmos vitales:

- Puede alterar la regularidad del ciclo menstrual.
- Muchos pacientes observan las variaciones diurnas de sus síntomas, que tienen mayor intensidad por la mañana y se reducen considerablemente en el transcurso del día.

Alteración de la conducta:

- Llanto.
- Agitación/lentificación.
- Aislamiento de familia y amistades.
- Mutismo.
- Abandono de actividades que antes producían placer.
- Lentitud psicomotora generalizada.

El bajo rendimiento académico, el abuso de sustancias, las conductas antisociales, los problemas de conducta pueden ser síntomas de depresión en adolescentes.

Es importante destacar que los síntomas causan un observable sufrimiento, deterioro social, ocupacional o de otras áreas importantes.

TRATAMIENTO

La mayoría de las depresiones tienden a la recuperación, incluso de manera espontánea. Lo que hace indispensable el tratamiento es la disminución del período de sufrimiento emocional, las consecuencias de la enfermedad y prevenir el riesgo de suicidio.

El tratamiento se centra en farmacoterapia y psicoterapia individual.

El plan terapéutico debe encaminarse a los síntomas inmediatos y también al bienestar posterior del paciente, reduciendo el número y la gravedad de los factores estresantes.

D. ABUSO SEXUAL

Se define como abuso sexual la situación en la que un adulto o una persona al menos cinco años mayor (el abusador), involucra a otra (el abusado) en actividades sexuales de cualquier índole (insinuaciones, caricias, exhibicionismo, voyeurismo, masturbación, sexo oral, penetración anal o vaginal).

Estas actividades no son acordes al desarrollo psicosexual de la víctima, quien no da su consentimiento, ni logra comprender la situación.

Generalmente el abusador utiliza el poder que tiene sobre su víctima, para implicar su participación en dichas actividades sexuales y utiliza maniobras coercitivas tales como el chantaje, la manipulación, el engaño, la fuerza y la amenaza.

Se distinguen dos tipos de abuso sexual:

- **Abuso sexual extrafamiliar:** el abuso es cometido por una persona que no pertenece a la familia de la víctima. En este caso el abusador puede ser un extraño o alguien conocido del abusado o de su familia.
- **Abuso sexual intrafamiliar:** el abusador es un miembro de la familia del abusado.

Se ha demostrado que en la gran mayoría de los casos, el abuso es perpetrado por un conocido, tratándose de familiares o personas que forman parte del entorno social inmediato de la víctima.

MITOS Y FALSAS CREENCIAS SOBRE EL ABUSO SEXUAL

A pesar de ser un fenómeno presente a lo largo de la historia, sólo recientemente se ha advertido una preocupación y conciencia respecto de la magnitud e impacto del abuso sexual en la opinión pública. Lo cual no significa que hoy en día existan mayores tasas de abuso, sino que está siendo mayormente reconocido como problema.

La falta de información y el secreto alrededor del abuso sexual han facilitado la aparición de una serie de mitos o falsas creencias en torno al tema, de los cuales mencionamos algunos:

Sólo las mujeres sufren de abuso sexual: Si bien las víctimas de abuso sexual son prioritariamente mujeres o niñas, éste es un problema que también afecta a los varones. Es probable que se denuncien menos los abusos cometidos hacia los varones por temor al señalamiento o estigma social que implica.

El abuso sexual es un problema poco frecuente. El abuso sexual es un problema que afecta a muchísimos niños, adolescentes y jóvenes. Diversos estudios señalan que un 20% de las niñas y un 10% de los niños sufren algún tipo de abuso sexual antes de cumplir los 18 años.

El abuso sexual sólo se da en los niveles socioeconómicos bajos. El abuso sexual es un problema que ocurre en todas las clases sociales.

El abusador es un loco, de apariencia peligrosa: Los abusadores son expertos en el arte de la seducción. Saben cómo ganar la confianza de sus víctimas y de sus familias y, a veces, también saben cómo ganar el reconocimiento social de los demás. Son personas con una apariencia absolutamente normal, lo que dificulta creer que determinada persona haya cometido un abuso de esta naturaleza.

Los niños y los jóvenes mienten o inventan cuando denuncian un abuso: Los niños y jóvenes no mienten sobre estas materias, por el contrario, tienden a ocultarlo y no contarle a nadie lo ocurrido.

Las personas abusadas son responsables del abuso: En ocasiones se cree que las personas abusadas han incitado o provocado al abusador. Es importante considerar que la conducta erotizada de un niño es siempre consecuencia y no la causa de un abuso. Por otra parte, cuando el afectado es un adolescente, es probable que éste haya sido abusado durante muchos años y que el abusador haya asegurado su participación. Siempre existe una diferencia física, de edad y de experiencia entre un abusado y un abusador. Por lo tanto, el abusador es **siempre** el responsable del abuso y el abusado **nunca** es responsable.

Si esto le ocurriera a una persona cercana nos enteraríamos. Resulta fundamental recordar que los abusadores utilizan su poder sobre la víctima para asegurar que ésta guarde silencio.

El abuso sexual cometido por un conocido no consiste en un ataque violento o un evento aislado. Por el contrario, es un proceso relacional complejo, que se desarrolla paulatinamente a lo largo del tiempo. Por ello, es importante considerar que, por lo general, una persona es abusada durante varios años.

Al inicio del proceso abusivo el abusador comienza a seducir a su víctima, tratando de ganar su confianza. Poco a poco la incita a participar en actividades sexuales, ofreciéndole regalos a cambio o engañándola al decirle que se trata de juegos o formas de expresar el cariño. Estas actividades son gradualmente intrusivas.

Paralelamente a la involucración en actividades sexuales, el abusador impone a su víctima una “ley del silencio”. Le prohíbe contar lo que está ocurriendo, valiéndose de la amenaza y del amedrentamiento. Advierte sobre las desgracias que pueden ocurrir si la víctima divulga el abuso, señalándole que además nadie le va a creer. Junto con lo anterior, el abusador comienza a culpar a su víctima, convenciéndola que ella fue quien lo provocó.

La víctima, generalmente, pasa años atrapada en esta dinámica y tarda mucho en abrirse a alguien. En ocasiones, gracias a la atenta mirada y abierta acogida de adultos sensibles, el abuso es descubierto en fases más tempranas. Sin embargo, muchas veces éste no se descubre hasta la adolescencia, cuando el o la joven temen que sus hermanos u otros niños sean abordados por su abusador. Desgraciadamente, a veces la divulgación no llega nunca.

Frente al abuso cometido por un conocido la víctima ve fuertemente vulnerada su capacidad para confiar en otros, e internaliza el mensaje “quien te quiere te daña”. Junto con lo anterior, desarrolla un autoconcepto negativo, sintiéndose “sucio”, “malo” y “culpable”.

El abuso sexual es un fenómeno que trasciende al abusador y la víctima. Podemos referirnos a un sistema abusivo, en el cual también participan terceros.

Terceros son las personas que rodean a la víctima y al abusador e incluye a otros familiares y a todos los agentes sociales y comunitarios. Los terceros tienen una importancia fundamental dentro del sistema abusivo, pues son quienes pueden descubrir el abuso y denunciar el hecho. Cuando los terceros o el entorno acogen la denuncia y protegen al niño o joven, el abuso se detiene. Por el contrario, si dudan de su relato y no hacen nada al respecto, el niño o joven afectado puede sufrir una revictimización. Tan dañino como el abuso mismo, es que nadie crea en el relato de la víctima y que nadie la proteja después de la denuncia.

E. CONSUMO DE DROGAS

Se entiende por droga cualquier sustancia natural o sintética que al ser introducida en el organismo a través de diferentes vías (nasal, inyectable, fumada o tragada), altera la actividad psíquica y el funcionamiento del organismo, por los efectos que produce principalmente en el sistema nervioso central.

Existen muchos tipos de drogas. Una de las clasificaciones en uso es la que distingue entre:

- Legales o lícitas: alcohol, tabaco o los fármacos de prescripción médica.
- Ilegales o ilícitas: marihuana, cocaína, heroína, pasta base, lsd, éxtasis.

Se entiende por consumo el uso de cualquier droga lícita y/o ilícita una o más veces durante el transcurso de la vida.

El abuso de drogas es un patrón desadaptativo de consumo de sustancias que conlleva a corto, mediano o largo plazo, un significativo deterioro o malestar. Este se manifiesta a través del incumplimiento de obligaciones en el trabajo, la escuela o en casa: ausencias repetidas, pobre rendimiento, expulsiones, suspensiones de la escuela relacionadas con sustancias, descuido de las obligaciones; pone en riesgo la integridad; ocasiona problemas legales repetidos relacionados con consumo de sustancias. Se mantiene el consumo a pesar de recurrentes problemas sociales o interpersonales causados o exacerbados por los efectos de la sustancia.

El consumo prolongado de sustancias puede ocasionar alteraciones físicas y neurológicas, fenómeno denominado dependencia física. Este se entiende como la necesidad fisiológica que desarrolla el organismo, acostumbrado a una cantidad determinada de sustancia para funcionar.

La necesidad de consumir una droga aumenta progresivamente hasta llegar a ser de tal intensidad que domina la vida del sujeto, perdiendo éste el interés por su trabajo, estudios, familia y, en general, por todo aquello que no tenga relación con consumir y conseguir droga.

CONSECUENCIAS DEL CONSUMO DE DROGAS

Cada una de las sustancias produce efectos diferentes en el organismo y las consecuencias de su uso también son distintas entre una droga y otra.

A continuación mencionamos algunos de las principales consecuencias sobre los sistemas nervioso central, cardio-respiratorio, digestivo y reproductivo de las sustancias ilícitas más utilizadas en Chile.

Marihuana	Cocaína
<ul style="list-style-type: none"> • Disminución de memoria de corto y largo plazo. • Disminución de atención y concentración. • Alteración de reflejos y coordinación. • Alteración del tiempo y del espacio. • Disminución de la capacidad de aprendizaje. • Riesgo de gatillar cuadros psicóticos latentes. • Alteración de la ovulación y el ciclo menstrual, mayor incidencia de abortos, partos prematuros y bajo peso al nacer. • Disminución de número y movilidad de espermatozoides. • Irritación de bronquio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Irritabilidad, temblor, ansiedad, intranquilidad. • Insomnio, desgano. • Alteración de la percepción y del juicio. • Agresividad, alucinaciones. • Pérdida de coordinación. • Dolor de cabeza. • Desarrollo de cuadros paranoicos. • Psicosis. • Aceleración del ritmo cardíaco y respiratorio. • Secreción nasal, úlceras en mucosa nasal. • Aumento de presión sanguínea. • Pérdida da apetito, náuseas, diarrea. • Hepatitis.

Pasta Base	Inhalantes
<ul style="list-style-type: none"> • Irritabilidad, temblor, ansiedad, intranquilidad. • Insomnio, desgano. • Alteración de percepción y del juicio. • Agresividad. • Alucinaciones. • Pérdida de coordinación. • Dolor de cabeza. • Desarrollo de cuadros paranoicos. • Psicosis. • Aceleración del ritmo cardíaco y respiratorio. • Secreción nasal, úlceras en mucosa nasal. • Aumento de presión sanguínea. • Pérdida de apetito, náuseas, diarrea. • Hepatitis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dolor de cabeza, vértigo, somnolencia. • Destrucción de neuronas. • Atrofia del nervio óptico (ceguera). • Cambio de personalidad. • Disminución de capacidades mentales. • Bronquitis, tos, asfixia. • Efecto cancerígeno. • Secreción y úlceras nasales. • Náuseas, pérdida de peso. • Destrucción del hígado (hepatitis, cirrosis). • Destrucción de riñón (insuficiencia renal, nefritis). • Impotencia, anomalía en cromosomas.

Fuente: CONACE www.conace.cl

Se ha estudiado los múltiples efectos individuales y las consecuencias sociales del consumo abusivo de drogas, encontrándose, entre otros, los siguientes:

- Deterioro de la autoestima y de la imagen personal.
- Rechazo social y aislamiento.
- Estigmatización.
- Deterioro de las relaciones interpersonales, la relación de pareja y vida familiar.
- Disminución del interés y motivación por las tareas a realizar, lo cual afecta el rendimiento escolar y/o desempeño laboral, la productividad, la eficiencia y eficacia.
- Problemas conductuales y conductas delictuales.
- Altos costos de tratamiento.

Otros riesgos asociados al consumo de sustancias:

- **Violencia.**
- **Riesgo de accidentes:** es especialmente crítico en ocupaciones que involucran manejo de maquinarias, responsabilidad sobre valores e información o sobre la seguridad de terceros.
- **Riesgo de contraer el SIDA:** no sólo por el uso de drogas vía intravenosa, sino por el aumento de conductas promiscuas.

FACTORES DE RIESGO Y FACTORES PROTECTORES ASOCIADOS AL ABUSO DE DROGAS

Se entiende por factor de riesgo aquellas características individuales, familiares o sociales que contribuyen a aumentar la posibilidad de generar problemas con el consumo de drogas; los más relevantes tienen relación con la agresividad, pares o amigos consumidores, problemas

escolares y familiares. El nivel socioeconómico no permite detectar categorías con mayor riesgo de consumo.

Los factores de riesgo no son cada uno por sí solo causa del consumo, sino elementos que contribuyen, en conjunto, y en interacción con otros, a que este fenómeno se desarrolle. Tampoco es necesaria la presencia de todos estos factores para que el consumo de drogas ocurra. Cada caso de consumo es el resultado de una particular combinación de estos factores.

Algunos factores protectores frente al consumo habitual (pero no necesariamente al consumo ocasional) son una buena relación con el colegio, pertenencia a una familia que cumple bien sus funciones, y la religiosidad.

Pese a la importancia de factores familiares e individuales en relación con el inicio del consumo de drogas, el ambiente escolar (colegio y pares) parece más importante y condicionante de la frecuencia de esta conducta.

MAGNITUD DEL CONSUMO DE DROGAS EN ESCOLARES DE CHILE

EL CONSUMO DE DROGAS ILÍCITAS ENTRE ESCOLARES ES UN FENÓMENO NACIONAL

En Chile, según un estudio realizado por CONACE (1999), el promedio de edad del primer consumo de marihuana es de 14,4 años, de 13,5 años para la pasta base y de 14,8 años para la cocaína.

La droga ilícita más consumida por los escolares de Chile es la marihuana, casi 22 de cada 100 escolares la han consumido al menos una vez en su vida.

En general, la diferencia entre el consumo de drogas ilícitas de hombres y mujeres es pequeña. En el consumo de tabaco y tranquilizantes las mujeres superan a los hombres, y en el consumo de alcohol la diferencia es mínima.

A medida que aumenta la edad de los escolares, también aumenta el consumo de drogas. En escolares de menos de 14 años, 9 de cada 100 declaran haber consumido alguna vez drogas ilícitas. Entre los escolares de 18 años de edad o más, son 38 de cada 100 los que declaran haber consumido drogas alguna vez en su vida. Se aprecia la misma relación al realizar la observación por curso: 37 de cada 100 estudiantes de 4° Medio declaran haber consumido drogas ilícitas alguna vez, contra 11 de 100 en 8° Básico.

Drogas de fácil acceso, como los solventes volátiles y los estimulantes, han ido ganando espacio entre los consumidores en edad escolar y superan a la pasta base y a la cocaína, al nivel de prevalencia.

Se observa que el riesgo de consumir cualquier droga ilícita con posterioridad al inicio del consumo de alcohol es 10 veces mayor respecto de aquellos que no han consumido alcohol. En el caso del tabaco, el riesgo de consumo de drogas ilícitas es casi 5 veces mayor respecto de quienes no han consumido cigarrillos.

TRATAMIENTO

Los procedimientos terapéuticos para tratar el abuso de sustancias varían en función de cada una de ellas, del patrón de consumo, de la disponibilidad de apoyo psicosocial y de las características individuales de cada paciente.

Sin embargo, en términos generales, los programas de tratamiento persiguen dos objetivos:

- La abstinencia de la sustancia, o en algunos casos, cambiar el patrón de abuso por un patrón de consumo más moderado.
- Obtener el bienestar físico, psiquiátrico y psicosocial del paciente. Cabe destacar que durante el período de abuso de sustancias se produce a menudo un importante deterioro del sistema de apoyo psicosocial.

Si bien en muchos casos la hospitalización se hace necesaria, la tendencia actual es acortar la estancia del paciente en la institución especializada y ofrecer fundamentalmente tratamiento ambulatorio.

Considerando los costos personales, familiares, sociales, y las dificultades y costo económico de los tratamientos, resulta fundamental otorgar mayor énfasis a los factores protectores, destacando la importancia del contexto escolar en la prevención del uso de sustancias. A su vez, los programas de prevención del consumo de drogas deben presentar un enfoque integral, que apele a la participación de todos los actores involucrados e interesados en el desarrollo social y el mejoramiento de la calidad de vida de la población.

¿UN AMIGO O FAMILIAR ESTÁ CONSUMIENDO DROGAS DE MANERA PROBLEMÁTICA?

Responda a las siguientes preguntas:

- ¿Pasa mucho tiempo encerrado en su pieza, baño u otro lugar, aparentemente haciendo nada?
- ¿Ha tendido a aislarse de la familia?
- ¿Ha cambiado bruscamente sus gustos o intereses?
- ¿Ha decaído su interés o dedicación en el colegio, trabajo, por sus amigos o en la casa?
- ¿Ha bajado notoriamente su rendimiento escolar o ha tenido problemas en el trabajo?
- ¿Ha tenido frecuentes problemas de conducta durante el último tiempo?
- ¿Ha notado cambios bruscos en su estado de ánimo, mayor irritabilidad, impulsividad, aislamiento?
- ¿Parece estar menos contento o feliz en comparación a como era antes?
- ¿Se ha visto excesivamente confundido o distraído?
- ¿Se ha puesto más egoísta, menos preocupado de los demás o más peleador con sus familiares y amigos cercanos?
- ¿Lo ha notado más descuidado con sus responsabilidades en la casa o en el colegio?
- ¿Ha desaparecido últimamente en la casa algún objeto valioso, ropa o dinero?
- ¿Ha cambiado repentinamente sus antiguos amigos por otros mayores?
- ¿Evitan sus antiguos amigos visitarlo en la casa?
- ¿Ha cambiado su presentación personal o forma de vestir, se ve más descuidado o desaseado?

- ¿Ha inventado con cierta frecuencia coartadas o excusas por no estar donde debiera estar?
- ¿Siente que ha perdido la comunicación con esta persona?
- ¿Ha mentido para encubrir pérdida de dinero o cosas?

Una respuesta afirmativa a cualquiera de estas preguntas no resulta un indicador válido, sin embargo varias respuestas pueden ser una alerta. Resulta fundamental atender a cualquiera de estas señales, ya que, aunque no signifiquen necesariamente problemas por consumo de drogas, pueden reflejar la presencia de otro conflicto.

Lo principal es mantener una buena comunicación dentro de la familia y entre los amigos, promover la conversación, afrontar juntos los conflictos y crear un ambiente de confianza, de manera que si se presenta un problema de este tipo, todos se sientan con la libertad y el apoyo suficiente para expresarlo.

Fuente: www.conace.cl

Bibliografía

- Arón, A.M. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal: Un programa de mejoramiento*. Ed. Andrés Bello Santiago.
- Barudy, J. (1999). *Maltrato Infantil*. Editorial Galdoc, Santiago.
- Brown, R.J. (1998). *Prejuicio: su psicología social*. Psicología y Educación Alianza Editorial, Madrid, España.
- Campomanes, César Tejedor (1997). *Introducción a la filosofía*. Ediciones SM, Madrid, España.
- CONACE (1999). *Consumo de drogas ilícitas en población escolar de Chile*. Resultados del estudio en escolares de 1999.
- CONACE (1998). *Resumen ejecutivo*. Informe de la situación de drogas en Chile 1998. Sistema Nacional de Información sobre drogas.
- CONACE (1998). *Tercer estudio nacional sobre el consumo de drogas en Chile, 1998*.
- CONACE (2000). página web www.conace.cl
- Erikson, Erik (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Editorial Paidós, Buenos Aires, p.19.
- Edelman Gerald (1992). *Bright air; Brilliant fire. On the matter of the mind*. Basic Books.
- Elsner P. y otros (1993). *La familia una aventura*. Ediciones Universidad Católica de Chile. 4ª edición, Santiago.
- Florenzano, R. (1998). *El adolescente y sus conductas de riesgo*. Ed. Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Gilligan, Carol (1977). *In a different voice: women's conceptions of the self and morality*. En *Harvard Education Review* N° 49.
- Halcartegaray, M° Alicia (1991). *Inserción de lo moral en el ámbito escolar*. En "Educación para la convivencia en el ámbito escolar". Ediciones CPU, Santiago de Chile.
- Hersh, R.; J. Reimer; D. Paolitto (1997). *El crecimiento moral, de Piaget a Kohlberg*. Editorial Narcea. Madrid, España
- Kaplan, H.; Sadock, B (1999). *Sinopsis de psiquiatría, ciencias de la conducta, psiquiatría clínica*. Editorial Médica Panamericana, Madrid.
- Myers, D.G. (2000). *Psicología Social*. Sexta Edición. McGraw-Hill, Santiago, Chile.
- Ministerio Secretaría General de Gobierno (1999). *Ojo, pestaña y ceja*. Un aporte a la prevención de abusos sexuales en niños y adolescente. Santiago.
- Naranjo, Claudio MD. *Carácter y neurosis: Una visión integradora*. Ediciones La Llave, Vitoria, España.
- Papalia, D. & Wendkos, S. (1989.) *Psicología del desarrollo*. Ed. Mc-Graw Hill, México.
- Papalia, D. & Wendkos, S. (1993). *Desarrollo humano*. Ed. Mc-Graw Hill, México.
- Piaget, Jean (1975). *El criterio moral en el niño*. Editorial Morata. España.
- Puig Rovira, J.M. y X. Martín García (1998). *La educación moral en la escuela*. Teoría y práctica. EDEBÉ. Colección Innova. Barcelona, España.

Rauch H.; Bay L. (1995). *Anorexia nerviosa y bulimia, amenaza a la autonomía*. Paidós. Buenos Aires.

Retamal, P. (1999). *Depresión: Guías para el paciente y su familia*. Editorial Universitaria, Santiago de Chile.

Varela, Francisco, Hayward Jeremy (editores) (1997). *Un puente para dos miradas. Conversaciones con el Dalai Lama sobre las Ciencias de la Mente*, Dolmen, Santiago.

(Es posible que algunas direcciones hayan dejado de existir o se modifiquen después de la publicación de este programa).

*“...haz capaz a tu escuela de todo lo grande
que pasa o ha pasado por el mundo.”*

Gabriela Mistral



www.mineduc.cl