

14.3: Teóricos cognitivos- Piaget, Elkind, Kohlberg y Gilligan

Jean Piaget: Etapa Operativa Formal del Desarrollo Cognitivo

La cognición se refiere a procesos de pensamiento y memoria, y **el desarrollo cognitivo** se refiere a cambios a largo plazo en estos procesos. Una de las perspectivas más conocidas sobre el desarrollo cognitivo es la teoría de la etapa cognitiva de un psicólogo suizo llamado **Jean Piaget**. Piaget creó y estudió un relato de cómo los niños y jóvenes poco a poco se vuelven capaces de pensar lógica y científicamente. Debido a que su teoría es especialmente popular entre los educadores, nos enfocamos en ella en este capítulo.

Piaget era un **constructivista psicológico**: en su opinión, el aprendizaje se procedía por la interacción de la asimilación (ajustando nuevas experiencias para adaptarse a conceptos anteriores) y acomodación (ajustando conceptos para adaptarse a nuevas experiencias). El vaivén de estos dos procesos conduce no sólo al aprendizaje a corto plazo, sino también a un **cambio de desarrollo** a largo plazo. Los desarrollos a largo plazo son realmente el foco principal de la teoría cognitiva de Piaget.

Como recordarás, Piaget propuso que la cognición se desarrolló a través de distintas etapas desde el nacimiento hasta el final de la adolescencia. Por etapas se refería a una secuencia de patrones de pensamiento con cuatro características clave:

1. Siempre suceden en el mismo orden.
2. Nunca se salta ninguna etapa.
3. Cada etapa es una transformación significativa de la etapa anterior a ella.
4. Cada etapa posterior incorporó las etapas anteriores en sí misma.

Básicamente este es el modelo de desarrollo de “escalera”. Piaget propuso cuatro etapas principales del desarrollo cognitivo, y las llamó (1) inteligencia sensoriomotora, (2) pensamiento preoperativo, (3) pensamiento operativo concreto y (4) pensamiento operativo formal. Cada etapa se correlaciona con un periodo de edad de la infancia, pero solo aproximadamente. El pensamiento operativo formal aparece en la adolescencia. 4

Durante la etapa operativa formal, los adolescentes son capaces de comprender principios abstractos. Ya no están limitados por lo que se puede ver o escuchar directamente, y son capaces de contemplar construcciones como la belleza, el amor, la libertad y la moralidad. Adicionalmente, mientras los niños más pequeños resuelven problemas a través de ensayo y error, los adolescentes demuestran un **razonamiento hipotético-deductivo**, el cual está desarrollando hipótesis basadas en lo que lógicamente podría ocurrir. Son capaces de pensar en todas las posibilidades en una situación de antemano, y luego probarlas sistemáticamente, (Crain, 2005) porque son capaces de dedicarse a un verdadero pensamiento científico.



Figura14.3.1: El pensamiento adolescente se caracteriza por la capacidad de razonar lógicamente y resolver problemas hipotéticos como la forma de diseñar, planificar y construir una estructura. (Imagen del Ejército de los Estados Unidos CCDC está licenciada bajo [CC BY 2.0](https://creativecommons.org/licenses/by/2.0/))

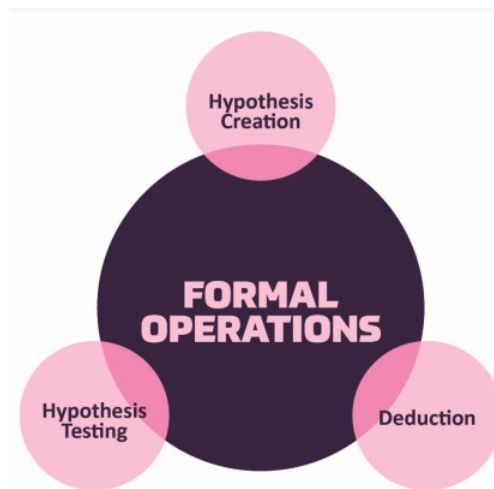


Figura14.3.2: Piaget propuso que el pensamiento operativo formal es la última etapa en el desarrollo cognitivo. (La imagen de Ian Joslin está licenciada bajo [CC BY 4.0](#))

¿Todos llegan a operaciones formales?

Según Piaget, la mayoría de las personas alcanzan cierto grado de pensamiento operativo formal, pero utilizan las operaciones formales principalmente en las áreas de su mayor interés (Crain, 2005). De hecho, la mayoría de los adultos no demuestran regularmente un pensamiento operativo formal. Una posible explicación es que el pensamiento de un individuo no ha sido suficientemente desafiado como para demostrar un pensamiento operativo formal en todos los ámbitos.

Egocentrismo adolescente

Una vez que los adolescentes pueden entender los pensamientos abstractos, entran en un mundo de posibilidades hipotéticas y demuestran **egocentrismo**, un mayor autoenfoque. La egocentricidad viene de atribuir poder ilimitado a sus propios pensamientos (Crain, 2005). Piaget creía que no era hasta que los adolescentes asumieron roles adultos que podrían aprender los límites de sus propios pensamientos.

David Elkind: Sobre la teoría de Piaget

David Elkind (1967) amplió el concepto de egocentricidad adolescente de Piaget. Elkind teorizó que los cambios fisiológicos que ocurren durante la adolescencia hacen que los adolescentes se preocupen principalmente por sí mismos. Adicionalmente, dado que los adolescentes no logran diferenciar entre lo que otros están pensando y sus propios pensamientos, creen que otros están igual de fascinados con su comportamiento y apariencia. Esta creencia da como resultado que el adolescente anticipe las reacciones de los demás y, en consecuencia, construya una audiencia imaginaria. El **público imaginario** es la creencia del adolescente de que quienes los rodean están tan preocupados y enfocados en su apariencia como ellos mismos (Schwartz, Maynard, & Uzelac, 2008, p. 441). Elkind pensó que el público imaginario contribuyó a la autoconciencia que se produce durante la adolescencia temprana. El deseo de privacidad y la renuencia a compartir información personal pueden ser una reacción adicional a sentirse bajo constante observación por parte de otros.



Figura14.3.3: Este adolescente probablemente esté pensando, “deben estar susurrando sobre mí”. (Imagen de Twentyfour Students está licenciada bajo [CC BY-SA 2.0](#))

Otra consecuencia importante del egocentrismo adolescente es la **fábula personal** o creencia de que uno es único, especial e invulnerable al daño. Elkind (1967) explica que debido a que los adolescentes se sienten tan importantes para los demás (audiencia

imaginaria) se consideran a sí mismos y a sus sentimientos como especiales y únicos. Los adolescentes creen que solo ellos han experimentado emociones fuertes y diversas, y por lo tanto otros nunca pudieron entender cómo se sienten. Esta singularidad en las propias experiencias emocionales refuerza la creencia del adolescente de invulnerabilidad, especialmente hasta la muerte. Los adolescentes se involucrarán en conductas de riesgo, como beber y conducir o tener relaciones sexuales sin protección, y sentirán que no sufrirán ninguna consecuencia negativa. Elkind creía que la egocentricidad adolescente surgió en la adolescencia temprana y disminuyó en la adolescencia media, sin embargo, investigaciones recientes también han identificado la egocentricidad en la adolescencia tardía (Schwartz, et al., 2008).

Consecuencias del Pensamiento Operativo Formal

Como los adolescentes ahora son capaces de pensar abstracta e hipotéticamente, exhiben muchas nuevas formas de reflexionar sobre la información (Dolgin, 2011). Por ejemplo, demuestran una mayor **introspección** o pensar en los pensamientos y sentimientos de uno. Comienzan a imaginar cómo podría ser el mundo, lo que los lleva a volverse **idealistas** o a insistir en altos estándares de comportamiento. Debido a su idealismo, pueden llegar a ser críticos con los demás, especialmente los adultos en su vida. Adicionalmente, los adolescentes pueden demostrar **hipocresía**, o pretender ser lo que no son. Ya que son capaces de reconocer lo que otros esperan de ellos, se ajustarán a esas expectativas por sus emociones y comportamiento aparentemente hipócritas para ellos mismos. Por último, los adolescentes pueden exhibir **pseudoestupidez**, que es cuando abordan los problemas a un nivel demasiado complejo y fallan porque las tareas son demasiado simples. Su nueva capacidad para considerar alternativas no está completamente bajo control y parecen “estúpidos” cuando de hecho son brillantes, solo inexpertos. 8

Lawrence Kohlberg: Desarrollo moral

Kohlberg (1963) se construyó sobre la obra de Piaget y estaba interesado en conocer cómo cambia nuestro razonamiento moral a medida que envejecemos. Quería saber cómo la gente decide lo que está bien y lo que está mal (justicia moral). Así como Piaget creía que el desarrollo cognitivo de los niños sigue patrones específicos, Kohlberg argumentó que aprendemos nuestros valores morales a través del pensamiento y el razonamiento activos, y que el desarrollo moral sigue una serie de etapas. Las seis etapas de Kohlberg se organizan generalmente en tres niveles de razones morales. Para estudiar el desarrollo moral, Kohlberg planteó dilemas morales a niños, adolescentes y adultos. Tal vez recuerdes uno de esos dilemas, el dilema de Heinz, que se introdujo en el Capítulo 12:9

Una mujer estaba en su lecho de muerte. Había una droga que los médicos pensaban que podría salvarla. Era una forma de radio que un farmacéutico de la misma localidad había descubierto recientemente. El medicamento era caro de fabricar, pero el farmacéutico estaba cobrando diez veces lo que le costaba producir el medicamento. Pagó 200 dólares por el radio y cobró \$2,000 por una pequeña dosis del medicamento. El marido de la mujer enferma, Heinz, acudió a todos los que conocía para pedir prestado el dinero, pero sólo pudo reunirse alrededor de mil dólares que es la mitad de lo que costaba. Le dijo al farmacéutico que su esposa se estaba muriendo y le pidió que lo vendiera más barato o que le dejara pagar más tarde. Pero el farmacéutico dijo: “No, descubrí la droga y voy a ganar dinero con ella”. Entonces Heinz se desesperó e irrumpió en el laboratorio del hombre para robarle la droga a su esposa. ¿Debería Heinz haber irrumpido en el laboratorio para robarle la droga a su esposa? ¿Por qué o por qué no? 10

Basado en su razonamiento detrás de sus respuestas (no si pensaban que Heinz tomó la decisión correcta o no), Kohlberg colocó a cada persona en una de las etapas como se describe en la imagen de la siguiente página:

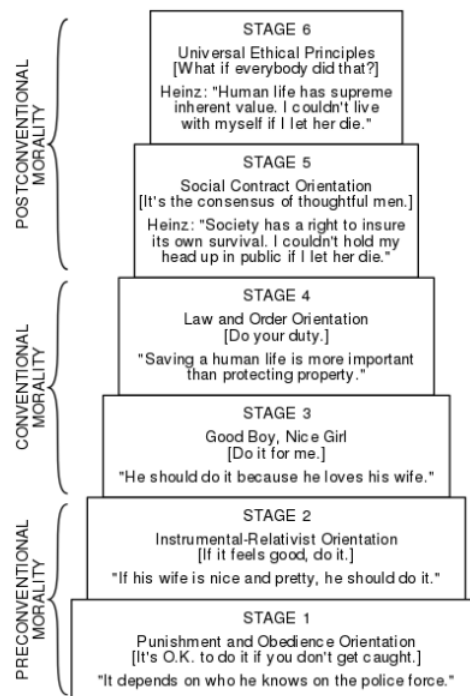


Figura14.3.4: Las seis etapas de desarrollo moral de Kohlberg. (Imagen de Lawrence Kohlberg, Em Griffin y cmglee está licenciada bajo [CC BY-SA 4.0](#))

Aunque la investigación ha apoyado la idea de Kohlberg de que el razonamiento moral cambia de un énfasis temprano en el castigo y las reglas y regulaciones sociales a un énfasis en principios éticos más generales, como con el enfoque de Piaget, el modelo escénico de Kohlberg es probablemente demasiado simple. Por un lado, los niños pueden usar niveles más altos de razonamiento para algunos tipos de problemas, pero volver a niveles más bajos en situaciones en las que hacerlo es más consistente con sus metas o creencias (Resto, 1979). En segundo lugar, se ha argumentado que este modelo de etapa es particularmente apropiado para países occidentales, más que no occidentales, muestras en las que la lealtad a las normas sociales (como el respeto a la autoridad) puede ser particularmente importante (Haidt, 2001). Además, hay poca correlación entre cómo puntúan los niños en las etapas morales y cómo se comportan en la vida real.

Quizás la crítica más importante de la teoría de Kohlberg es que puede describir mejor el desarrollo moral de los niños que el de las niñas. Carol Gilligan ha argumentado que, debido a las diferencias en su socialización, los hombres tienden a valorar los principios de justicia y derechos, mientras que las mujeres valoran cuidar y ayudar a los demás. Si bien hay poca evidencia de que niños y niñas puntúen de manera diferente en las etapas de desarrollo moral de Kohlberg (Turiel, 1998), es cierto que las niñas y las mujeres tienden a enfocarse más en temas de cuidado, ayuda y conexión con los demás que los niños y los hombres (Jaffee & Hyde, 2000). 12

Carol Gilligan: La moralidad del cuidado

Carol Gilligan, cuyas ideas se centran en una **moralidad de cuidado**, o sistema de creencias sobre las responsabilidades humanas, el cuidado y la consideración hacia los demás, propuso tres posiciones morales que representan diferentes grados o amplitud del cuidado ético. A diferencia de Kohlberg, o Piaget, no afirma que las posiciones formen una secuencia estrictamente de desarrollo, sino solo que pueden clasificarse jerárquicamente según su profundidad o sutileza. En este sentido su teoría es "semi-desarrollada" de manera similar a la teoría de la motivación de Maslow (Brown & Gilligan, 1992; Taylor, Gilligan, & Sullivan, 1995). La siguiente tabla resume las tres posiciones morales de la teoría de Gilligan:

Tabla14.3.1: Posiciones del desarrollo moral según Gilligan

Posiciones Moral	Definición de lo que es moralmente bueno
Posición 1: Orientación de supervivencia	Acción que considera solo las necesidades personales

Posiciones Moral	Definición de lo que es moralmente bueno
Posición 2: Cuidado Convencional	Acción que considera las necesidades o preferencias de los demás pero no las propias
Puesto 3: Atención Integrada	Acción que intenta coordinar las propias necesidades personales con las de los demás

Posición 1: El cuidado como supervivencia

El tipo más básico de cuidado es una **orientación de supervivencia**, en la que una persona se ocupa principalmente de su propio bienestar. Como posición moral, una orientación de supervivencia obviamente no es satisfactoria para las aulas a una escala generalizada. Si cada estudiante solo se cuidaba solo de sí mismo, la vida en el aula podría llegar a ser bastante desagradable. Sin embargo, hay situaciones en las que preocuparse principalmente por usted mismo es a la vez un signo de buena salud mental y también relevante para los maestros. Para un niño que ha sido acosado en la escuela o abusado sexualmente en casa, por ejemplo, es saludable y moralmente deseable hablar sobre el acoso o abuso, esencialmente cuidando las propias necesidades de la víctima a expensas de las de los demás, incluidos los del acosador o abusador. orientación y es saludable porque en este caso, la niña al menos se preocupa por sí misma.

Posición 2: Cuidados Convencionales

Una posición moral más sutil es el **cuidado de los demás**, en el que una persona se preocupa por la felicidad y el bienestar de los demás, y por reconciliar o integrar las necesidades de los demás donde entran en conflicto entre sí. En las aulas, los estudiantes que operan desde la Posición 2 pueden ser muy deseables de alguna manera; pueden ser amables, considerados y buenos para encajar y trabajar cooperativamente con otros. Debido a que estas cualidades son muy bienvenidas en un aula ocupada, puede ser tentador para los maestros recompensar a los estudiantes por desarrollarlos y usarlos en gran parte de sus carreras escolares. El problema de recompensar la ética del Puesto 2, sin embargo, es que al hacerlo se descuida la identidad del alumno, sus propias metas o valores académicos y personales. Tarde o temprano, las metas personales, los valores y la identidad necesitan atención, y los educadores tienen la responsabilidad de ayudar a los estudiantes a descubrirlos y aclararlos. Desafortunadamente para los maestros, los alumnos que saben lo que quieren a veces pueden ser más asertivos y menos automáticamente obedientes que aquellos que no lo hacen.

Puesto 3: Cuidados Integrados

La forma de cuidado moral más desarrollada en el modelo de Gilligan es el **cuidado integrado**, la coordinación de las necesidades y valores personales con los de los demás. Ahora la elección moralmente buena toma en cuenta a todos *incluyéndote* a ti mismo, no a todos *excepto* a ti mismo.

En las aulas, el cuidado integrado es más probable que surja cada vez que los maestros dan a los estudiantes una libertad amplia y sostenida para tomar decisiones. Si los estudiantes tienen poca flexibilidad sobre sus acciones, hay poco espacio para considerar las necesidades o valores de alguien, ya sean los suyos o los de otros. Si el maestro dice simplemente: “Haz la tarea en la página 50 y dale la vuelta mañana por la mañana”, entonces el cumplimiento se convierte en el tema principal, no en la elección moral. Pero supongamos en cambio que ella diga algo como esto: “En los próximos dos meses, averiguaremos un proyecto de indagación sobre el uso de los recursos hídricos en nuestro pueblo. Organízalo de la manera que quieras: habla con la gente, lee ampliamente al respecto y compártelo con la clase de una manera que todos nosotros, incluyéndote a ti mismo, encontraremos significativa”. Si bien una tarea esta general o abstracta puede no ser adecuada para algunos profesores o alumnos, sí plantea retos morales para quienes sí la utilizan. ¿Por qué? Por un lado, los estudiantes no pueden simplemente llevar a cabo instrucciones específicas, sino que deben decidir qué aspecto del tema realmente les importa. La elección es en parte una cuestión de valores personales. Por otra cosa, los estudiantes tienen que considerar cómo el tema puede ser significativo o importante para otros en la clase. Tercero, debido a que la línea de tiempo para completar está relativamente lejos en el futuro, los estudiantes pueden tener que sopesar las prioridades personales (como pasar tiempo con la familia el fin de semana) contra las prioridades educativas (trabajar un poco más en la tarea el fin de semana). Algunos estudiantes pueden tener problemas para tomar buenas decisiones cuando se les da este tipo de libertad y, por lo tanto, sus maestros podrían ser cautelosos al dar tal tarea. Pero en cierto modo estas dudas son parte del punto de Gilligan: el cuidado integrado es, de hecho, más exigente que el cuidado basado en la supervivencia o la orientación hacia los demás, y no todos los estudiantes pueden estar preparados para ello. 13

Hemos aprendido que grandes cambios en la estructura y funcionamiento del cerebro ocurren durante la adolescencia y dan como resultado las teorías sobre los desarrollos cognitivos y conductuales (Steinberg, 2008). Estos cambios cognitivos incluyen cómo se procesa la información, y son fomentados por mejoras en la función cognitiva durante la adolescencia temprana, como en la memoria, la codificación y el almacenamiento, así como la capacidad de pensar en el pensamiento, mejorando así en las funciones de procesamiento de información. 14

Colaboradores y Atribuciones

4. [Psicología Educativa — Desarrollo Cognitivo: La Teoría de Jean Piaget](#) por Kelvin Seifert y Rosemary Sutton está licenciada bajo [CC BY](#)

8. [Desarrollo de la vida útil: una perspectiva psicológica](#) por Martha Lally y Suzanne Valentine-French está licenciado bajo [CC BY-NC-SA 3.0](#)

9. [Desarrollo de la Vida — Módulo 6: La Infancia Media](#) hace referencia a [Psyc 200 Lifespan Psychology](#) por Laura Overstreet, que está licenciada bajo [CC BY](#)

[Psicología inicial — Capítulo 6: Crecimiento y desarrollo](#) de Charles Stangor está licenciado bajo [CC BY-NC-SA 3.0](#)

10. El dilema de Heinz por Wikipedia está bajo la licencia [CC BY 3.0](#)

12. [Psicología inicial — Capítulo 6: Crecimiento y desarrollo](#) de Charles Stangor está licenciado bajo [CC BY-NC-SA 3.0](#)

13. [Psicología Educativa - 4.5 Desarrollo Moral: formar un sentido de derechos y responsabilidades](#) por parte de [CNX Psicología](#) está licenciada bajo [CC BY 4.0](#)

[Psicología Educativa Contemporánea/Capítulo 3: Desarrollo Estudiantil/Desarrollo Moral](#) por Wikibooks está licenciado bajo [CC BY-SA 3.0](#)

14. El contenido de Dawn Rymond está licenciado bajo [CC BY 4.0](#)

This page titled [14.3: Teóricos cognitivos- Piaget, Elkind, Kohlberg y Gilligan](#) is shared under a [CC BY](#) license and was authored, remixed, and/or curated by [Paris, Ricardo, Raymond, & Johnson](#) (College of the Canyons) .