

El desenvolupament durant l'adolescència

Amparo Moreno Hernández

PID_00216469

Índex

Introducció	5
Objectius	8
1. La noció d'adolescència	9
1.1. La definició d'adolescència	9
1.2. L'adolescència com a construcció cultural	13
2. Aproximacions a l'estudi de l'adolescència	19
2.1. Enfocaments teòrics	19
2.1.1. Enfocaments teòrics clàssics	21
2.1.2. Enfocaments teòrics més recents	25
3. El desenvolupament físic en l'adolescència	29
3.1. La pubertat	29
3.1.1. Variacions en el desenvolupament puberal	33
3.2. Els canvis en el cervell adolescent	34
3.3. Canvis físics i canvis psicològics	36
3.4. La identitat de gènere	38
3.5. La sexualitat en l'adolescència	40
3.6. L'experiència de la pubertat i el context	44
4. El desenvolupament cognitiu en l'adolescència	47
4.1. El pensament adolescent des del punt de vista d'Inhelder i Piaget: l'estadi de les operacions formals	47
4.2. El pensament adolescent des del punt de vista del processament de la informació	52
4.3. La capacitat de reflexió en l'adolescència	55
4.4. El pensament intuïtiu i la presa de decisions en l'adolescència	58
4.5. El coneixement social	60
4.6. El desenvolupament moral	64
4.7. El desenvolupament cognitiu en context	66
5. El desenvolupament psicosocial en l'adolescència	70
5.1. El desenvolupament de la identitat	70
5.1.1. L'autoconcepte i l'autoestima en l'adolescència	71
5.1.2. Els diferents estatus d'identitat	73
5.2. Les relacions familiars en l'adolescència	76
5.3. Les relacions amb els amics	79
5.4. Salut i problemes psicosocials en l'adolescència	82

5.5. Desenvolupament psicoafectiu i context	88
Resum	93
Exercicis d'autoavaluació	97
Solucionari	100
Glossari	101
Bibliografia	103

Introducció

Al llarg de la història, cada cultura ha anat desenvolupant diverses representacions sobre cada etapa de la vida. A Occident, tradicionalment, la infantesa ha estat concebuda com l'edat de la innocència, l'adulthood com l'edat de l'equilibri, i la vellesa com l'edat de la saviesa.

No oblidem, tanmateix, que les caracteritzacions anteriors pequen de simplicitat, ja que, respecte a cada edat, sempre hi ha hagut estereotips contradictoris.

Exemple

En aquest sentit podem recordar les paraules de Sant Agustí respecte als nens en les *Confessions*: "el que té d'innocent el nen, és la debilitat dels seus òrgans, però no la seva ànima" o les afirmacions de Freud sobre "els perversos polimorfs".

Per a això, a més de reflexionar sobre aquestes representacions socials, ens interessem pels enfocaments teòrics i la seva evolució.

Quina imatge ha correspost a l'adolescència? Davant la innocència infantil, la força dels impulsos sexuals; davant l'equilibri adult, la desmesura en les actuacions; davant la saviesa de la vellesa, la falta de reflexió i la ignorància de la realitat.

En aquest mòdul, ens proposem, en primer lloc, revisar aquesta concepció de l'adolescència –mantinguda pels llecs i alimentada per alguns especialistes– per tal d'arribar a un coneixement més profund i real de la naturalesa adolescent.

Quan ens aproximem a aquesta etapa de la vida, després de salvar l'obstacle que representa l'existència d'estereotips simplistes, ens hem d'enfrontar a un problema de més envergadura i responsable del fet que s'hagi atorgat tradicionalment menys rellevància a l'estudi de l'adolescència comparat amb el de la infantesa.

Així, des de la definició mateixa d'adolescència que ens trobem als manuals –"període de transició entre la infantesa i l'adulthood"–, l'hem de considerar com una etapa sense definició en la qual s'ha deixat de ser nen i s'està esperant a ser adult. En conseqüència, les persones dedicades a l'estudi del desenvolupament humà farien bé a centrar-se en la infantesa i en l'adulthood.

Ara bé, tot i que és veritat que, respecte a les etapes que l'emmarquen, l'adolescència –fonamentalment, respecte als seus marges d'edat– pot presentar més dificultats de delimitació, no és menys cert que tots els canvis que hi ocorren tenen una entitat pròpia i singular.

Acceptat en l'actualitat el fet de la naturalesa particular d'aquest moment evolutiu que el fa digne de ser estudiat per si mateix, es podria continuar mantenint que la infantesa continua sent el moment clau del desenvolupament en tant que prefigura els moments posteriors.

Sense negar la rellevància dels primers anys de vida, no ens podríem apuntar a una visió tan determinista de l'evolució humana. Durant el seu curs, nombrosos esdeveniments de naturalesa individual i social poden introduir canvis en les nostres trajectòries vitals. Concretament, l'adolescència constitueix un període en el qual augmenta la probabilitat d'aquestes reorientacions.

Atès que l'adolescència és l'etapa en què la persona ha d'elegir de diferents maneres –i té més capacitat i oportunitats per a això– respecte a un bon nombre de qüestions (acadèmiques, de gènere, ideològiques, etc.), les seves decisions afectaran clarament el seu futur. I per això els adults –en especial, els pares i mares– consideren amb raó aquesta edat de més risc que la infantesa.

Sens dubte, des de la nostra perspectiva teòrica,

l'adolescència no es podrà comprendre justament si es fa cas omís dels processos de desenvolupament infantil.

Encara que la societat i les persones que acompanyen quotidianament els nens i nenes, només es facin conscients de la importància d'aquesta etapa en les seves declaracions formals, els adolescents amb qui ens trobem són els que hem anat gestant en les edats anteriors. I seran, al seu torn, els adults que formaran la nostra societat.

Per aquesta raó, en aquest mòdul, tractarem d'abordar cada aspecte del desenvolupament en el marc de **l'evolució completa de la persona**. Respecte a l'estudiant, això significa la necessitat de recordar els continguts de l'assignatura anterior, *Psicologia del desenvolupament I*, en la qual es van revisar els diversos continguts relacionats amb la infantesa.

Amb relació a aquests diferents aspectes, com es pot observar en l'índex, treballarem fonamentalment sobre el desenvolupament físic, cognitiu i socioafectiu. És la nostra intenció fugir de la fragmentació entre aquests aspectes evolutius i avançar en la mesura que sigui possible cap a la integració.

En cada apartat, subratllarem la relació necessària entre allò físic i allò psicològic, allò intel·lectual i allò afectiu, allò afectiu i allò social, etc.

Finalment, resultaria més apropiat parlar d'adolescències enfront d'adolescència. Amb aquesta afirmació volem significar la diversitat d'experiències que pot enfrontar un adolescent atesa la riquesa de situacions en les quals pot viure i desenvolupar-se.

Així, quan definim una persona com a *adolescent* fem referència a la seva pertinença a un grup d'edat determinat i passem per alt molts altres trets que el determinen com a persona i que també són fonamentals per a comprendre'n la trajectòria vital: ser noi o noia, la seva família de procedència, el fet d'estudiar o treballar, el seu entorn geogràfic, ser o no emigrant...

En la descripció i explicació dels comportaments, pensaments o creences adolescents, no es pot excloure la presència i influència recíproca de l'ambient familiar, escolar, de companys, social, en què es desenvolupen aquestes persones.

Així en cada apartat hem fet un esforç per a establir vincles entre el desenvolupament d'un aspecte particular i el context.

Les tres qüestions bàsiques apuntades:

- la inclusió de l'adolescència en el cicle vital complet,
- la vinculació entre els diferents aspectes del desenvolupament,
- les determinacions contextuals,

tenen rellevància no solament des d'un punt de vista acadèmic, sinó que resulten crucials a l'hora de treballar amb adolescents –sigui en l'àmbit educatiu, clínic o d'integració social.

Lectures recomanades

Novel·les i pel·lícules representen una via alternativa i interessant per a arribar a conèixer aquestes diverses maneres de viure l'adolescència o la joventut. Així, podem recórrer, entre d'altres, a *Ragazzi di vita* de Pasolini o les pel·lícules *Deprisa*, *Deprisa* de Saura i *Barrio de León* i comparar-les amb *Últimas tardes con Teresa* de Marsé o *Historias del Kronen* de Mañas.

Objectius

Els objectius d'aquest mòdul didàctic són els següents:

- 1.** Prendre consciència de les representacions estereotipades sobre l'adolescència.
- 2.** Proporcionar un conjunt de coneixements procedents de la psicologia actual que ajudin a revisar els estereotips i obtenir un coneixement profund dels adolescents.
- 3.** Encoratjar l'estudi interdisciplinari en l'adolescència mitjançant el coneixement de diferents disciplines implicades: història, pediatria, antropologia, sociologia, dret, biologia.
- 4.** Revisar i discutir críticament els models teòrics i metodològics usats en l'estudi de l'adolescència.
- 5.** Establir relacions entre les diferents àrees en les quals es produeixen els canvis adolescents.
- 6.** Comprendre la continuïtat entre el desenvolupament infantil i l'adolescència.
- 7.** Concedir un paper rellevant als diferents contextos en els quals es desenvolupen els adolescents.
- 8.** Oferir coneixements bàsics que puguin servir per a fonamentar processos d'intervenció en la població adolescent.
- 9.** Preocupar-se per les poblacions adolescents que puguin ser objecte de discriminació per raons ètniques, econòmiques, de gènere...

1. La noció d'adolescència

En la ment de qualsevol persona profana, tots els períodes de la vida estan associats a representacions determinades que han estat elaborades a partir d'experiències personals, informacions transmèses pel seu entorn personal i social més proper i per aquells mitjans de comunicació que disposen de més facilitats per a crear opinió.

L'adolescència no escapa a aquesta llei. El contacte quotidià amb adolescents, els comentaris del món adult sobre les seves actuacions, les notícies aparegudes en la premsa o les sèries juvenils de televisió ens proporcionen materials amb què anem construint la nostra visió peculiar de l'adolescència.

Aquest període de la vida resulta, a més, un subjecte especialment atractiu per a l'obra literària. La seva condició de moment de canvis profunds, la seva aurèola de romanticisme i exaltació, el seu afany de llibertat i la seva dosi notable de risc la converteixen en un tema magnífic per a la creació de faules.

En aquest primer apartat, la nostra tasca com especialistes consistirà a reflexionar sobre els estereotips més comuns sobre els adolescents, buscar-ne els orígens i oferir una imatge més adaptada a la realitat de l'essència d'aquesta etapa adolescent.

Com veurem, l'empresa no resultarà fàcil per diverses raons lligades totes elles a la diversitat d'experiències vitals que es poden incloure sota el rètol *adolescència*. Malgrat això, en els epígrafs següents comentarem els criteris que es poden utilitzar a l'hora de definir aquesta etapa i subratllarem, posteriorment, aquesta diversitat de patrons que acabem d'esmentar.

1.1. La definició d'adolescència

Quan definim un fenomen, mirem de precisar-ne el significat determinant un conjunt de trets generals que li són propis. En aquest sentit, l'adolescència es caracteritza per ser un moment vital en què se succeeixen multitud de canvis que afecten tots els aspectes fonamentals d'una persona. Tan importants són les transformacions que alguns autors en parlen com d'un segon naixement. De fet, en aquests anys es modifica la nostra estructura corporal, els nostres pensaments, la nostra identitat i les relacions que mantenim amb la família i la societat.

El mateix terme llatí *adolescere* de què deriva el català *adolescència* assenyala aquest caràcter de canvi: *adolescere* significa 'créixer', 'madurar'.

L'adolescència constituïria així una etapa de canvis que compta com a nota diferencial respecte a altres etapes el fet de conduir-nos a la maduresa.

L'adolescència com a segon naixement

La coneguda psicoanalista F. Dolto compara l'adolescència amb un segon naixement. En aquest cas, no es tracta d'abandonar el si matern, sinó d'abandonar la infantesa, la protecció familiar.

Podríem parlar igualment d'adolescència com el **període de transició entre la infantesa i l'adultesa** que transcorre entre els onze i els dotze anys i els divuit i els vint anys, aproximadament. L'ampli interval temporal que correspon a l'adolescència ha creat la necessitat d'establir-ne subetapes. Així se sol parlar d'una adolescència primerenca entre els onze i els catorze anys; una adolescència intermèdia, entre els quinze i els divuit anys, i una adolescència tardana o joventut, a partir dels divuit anys.

Sens dubte, els problemes que enfronten les persones en cadascuna d'aquestes subetapes tenen una naturalesa molt diferent, tant que comencen a aparèixer publicacions referides específicament a cadascuna d'elles, fonamentalment, les que es troben a la frontera amb la infantesa i l'adultesa. Així, l'**adolescència primerenca** es constitueix com un moment de singularitat especial, ja que s'hi esdevenen un bon nombre de canvis físics i contextuais (per exemple, el començament de l'educació secundària). D'altra banda, *la transició a l'adultesa* –joventut, edat adulta emergent– mereix un estudi especial, que desenvoluparem en el mòdul següent.

Les dues definicions anteriors d'adolescència –etapa que condueix a la maduresa i etapa de transició entre infantesa i edat adulta– amaguen un problema important: la determinació precisa dels moments en què comença i acaba aquesta etapa.

Indefinició del període adolescent

L'estatus d'indefinició del període adolescent respecte a la infantesa o l'adultesa es pot veure reflectit en la seva eliminació per a incorporar-lo al període anterior o al període posterior. Així la Convenció sobre els drets de l'infant –adoptada per l'ONU el novembre de 1989– defineix en el seu capítol I *infant* com a "qualsevol ésser humà menor de divuit anys d'edat". De la mateixa manera, el terme *joventut* engloba, de vegades, el que amb més precisió hem denominat *adolescència intermèdia* –l'Informe Juventud en España 2004 es refereix a persones entre catorze i vint-i-nou anys– i, d'altres, arriba a incloure tota l'adolescència –per exemple, Rutter, Giller i Hagell parlen de conducta antisocial dels joves i presten una atenció especial a les persones d'entre deu i dinou anys.

De fet, encara que hem inclòs criteris cronològics, aquests només es poden utilitzar com a indicatius. D'aquesta manera, si ens cenyim al que hem expressat unes línies més amunt, l'adolescència s'estén des del final de la infantesa fins a l'assoliment de la maduresa. Però a quina categoria de maduresa ens referim?

- Ens podríem estar referint, en primer lloc, a

una **maduresa biològica**, entesa com l'assoliment d'un desenvolupament físic i sexual complet.

Aquesta maduresa està lligada a l'arribada de la pubertat i, de fet, els canvis biològics es fan servir com a criteri d'inici de l'adolescència.

Pubertat i adolescència

Pubertat i adolescència no són conceptes sinònims. Entenem *pubertat* com el conjunt de transformacions físiques que condueixen a la maduresa sexual i, per tant, a la capacitat de reproduir-se. L'adolescència inclou, a més, transformacions psicològiques, socials i culturals significatives.

- En segon lloc, ens podríem referir a

una **maduresa psicològica**, caracteritzada per la construcció d'una nova identitat.

La construcció d'aquesta nova identitat, que implica fonamentalment un nou autoconcepte, l'autonomia emocional, el compromís amb un conjunt de valors, i una presa d'actitud davant de la societat, s'estén al llarg de tota l'adolescència.

- En tercer lloc, podríem parlar

d'una **maduresa social** vinculada al procés d'emancipació que permet que els joves accedeixin a la condició d'adults.

Aquesta maduresa social, els índexs de la qual serien l'assoliment de la independència econòmica, l'autoadministració dels recursos, l'autonomia personal i la formació d'una llar pròpia (Zárraga, 1985, pp. 23-24), marcaria el final de l'adolescència-joventut i l'ingrés de ple dret en la categoria de persona adulta.

Com podem inferir, tant la maduresa psicològica com la social es comencen a construir en l'adolescència, però ocupen també la joventut, tal com es descriurà en el mòdul següent. Això ho podem dir, fonamentalment, de determinades societats occidentals i grups socials, ja que, en altres circumstàncies, en les edats fixades per a l'adolescència, es compleixen aquests processos d'emancipació.

A l'Estat espanyol

En l'actualitat, a l'Estat espanyol, l'estatut de persona adulta, si prenem com a criteri l'emancipació econòmica, bé es pot aconseguir passats els trenta anys.

A partir d'allà, si reflexionem sobre els diversos aspectes amb què es pot relacionar el concepte de maduresa, ens adonarem de en quin grau les edats cronològiques que estableixen els límits de l'adolescència són susceptibles de variacions derivades de les característiques individuals de cada persona o de les condicions socials, culturals i històriques en les quals es desenvolupa.

L'absència de criteris cronològics universals, atemporals i precisos no despulla l'adolescència de la seva naturalesa singular dins del desenvolupament humà.

El nombre, la magnitud i l'amplitud dels canvis que se succeeixen al llarg d'aquesta etapa –i que anirem revisant en aquest mòdul– proporcionen a la persona una nova organització corporal, psicològica i social.

Resulta essencial subratllar en aquest sentit que les persones immerses en aquest procés no són criatures que continuen en la infantesa i esperen pujar al tren de l'adultesa –de fet, l'espera seria excessivament llarga, ja que l'ampliació de l'adolescència la converteix en un període tan extens com la infantesa. Tampoc no constitueixen els adolescents projectes de persones adultes futures, sinó éssers dotats de realitat que viuen i s'enfronten amb estructures noves a situacions noves que resoldran igualment creant solucions noves.

D'altra banda, l'accent que hem posat en les transformacions no ha de conduir a oblidar un fet igualment rellevant: hi ha continuïtats importants entre la infantesa i l'adolescència, i entre aquesta i l'adultesa.

Com bé afirmen Martín Serrano i Velarde (1996, p. 12), arribada l'adolescència i la joventut, se sabrà quina infantesa van fer l'escola, la família i els mitjans de comunicació; ahora, assolida la maduresa, coneixerem l'abast dels projectes que es van gestar en l'adolescència i joventut.

Per tant, la comprensió total del fenomen adolescent exigeix situar-lo en la perspectiva més àmplia del cicle vital complet per a comprendre millor així que l'adolescent no és un ésser completament aliè al nen que va ser; al contrari, l'experiència de l'individu més jove influirà en la manera com afronta l'adolescent les noves situacions que se li presenten. Contemporàniament, aquesta etapa de la vida té un futur a més d'un passat, i dins del seu projecte es trobarà avançar cap a un estadi de maduresa que potser assolirà en l'adultesa.

Fins aquí hem ofert una definició de l'adolescència desenvolupada pels especialistes en aquesta matèria. Però, com es defineixen a si mateixos els adolescents? Quins trets subratllen com a característics?

Exemple

En una recerca duta a terme per Scheer, Unger i Brown (Scheer, Unger i Brown, 1994, cit. a Steinberg, 1996, p. 4), els adolescents –en preguntar-los sobre les diferències entre la seva etapa i l'adultesa– posaven l'accent en factors psicològics com ara la responsabilitat sobre les seves accions o la presa de decisions per si mateixos.

1.2. L'adolescència com a construcció cultural

Un dels debats teòrics fonamentals amb relació a l'adolescència ha estat la pertinència d'utilitzar aquest concepte en absència de coordenades històriques i culturals concretes.

En certs moments hi ha hagut dubtes sobre l'existència d'aquest període de la vida al llarg de la història. Així s'ha afirmat que l'adolescència com un estadi singular de la vida humana només sorgeix en societats occidentals industrials al final del segle XIX i amb especial referència a la burgesia (Kett, 1977; Gillis, 1974).

Bibliografia

En castellà tenim la traducció dels dos volums de l'obra *Historia de los jóvenes*, editada per Levi i Schmitt. N'aconsellem la lectura a qualsevol estudiant interessat per aquests aspectes històrics.

Levi, G. i Schmitt, J. C. (1996). *Historia de los jóvenes* (2 vol.). Madrid: Taurus.

Previ a aquest moment històric, els nens des dels vuit-deu anys participaven en moltes de les activitats adultes. El procés d'industrialització va provocar transformacions crucials que van repercutir en la segregació d'una classe d'edat –l'adolescència– del món dels adults.

Aquestes transformacions estan vinculades especialment a:

- **Reformes legals:** en el camp laboral, la fixació dels setze anys com a edat mínima per a treballar un nombre d'hores determinat; en l'àmbit penal, la promulgació de lleis especials relatives al nou fenomen de la delinqüència juvenil; en l'àmbit educatiu, l'obligatorietat de l'escolarització fins als setze anys.
- **Canvis en la situació dels joves en la família en virtut d'aquestes reformes legals:** l'extensió de la dependència dels adults en no accedir a la feina.
- **Canvis en la naturalesa de l'educació:** instrucció formal cada vegada més allunyada del món de la feina i dels problemes reals a què s'enfrontaran els joves en abandonar la institució escolar.

Totes aquestes transformacions es poden considerar avenços positius en tant que defineixen els adolescents com a persones encara en desenvolupament i necessitades de protecció, però també es poden veure com a creadors d'un nou

col·lectiu marginat socialment i políticament en veure's obligat a dependre estretament dels adults. A més, pel que fa al nostre camp –la psicologia– aquesta marginació i dependència no pot deixar de tenir importants conseqüències.

L'antropologia ha estat de vegades una disciplina més sagaç a l'hora de detectar els efectes de les estructures socials. Així, la cèlebre antropòloga Margaret Mead va assenyalar que els problemes dels nostres adolescents occidentals – inseguretats, tensions, falta de definició– no procedien del fet de ser pròpiament adolescents, sinó de l'estructura social en la qual es desenvolupen.

Adolescència y sexo en Samoa (1928)

El llibre clàssic d'M. Mead, *Adolescència y sexo en Samoa* (1928), ha contribuït a difondre una idea avui en dia bàsicament acceptada: les conductes adolescents adopten significats particulars en relació estreta amb les pautes culturals de la societat en la qual viuen els adolescents. La seva descripció d'una joventut samoana que transitava plàcidament de la infantesa a l'adulesa en un ambient de llibertat i en absència de conflictes contrastava agudament amb les visions contemporànies sobre l'adolescència a Occident, centrades substancialment en els seus aspectes problemàtics. L'obra d'M. Mead ha estat objecte de controvèrsia al llarg dels anys i ha tingut detractors (Freeman, 1983) i seguidors (Côté, 1994).



Portada del llibre d'M. Mead *Adolescència y sexo en Samoa* (1928)

Per la seva banda, R. Benedict, una altra antropòloga de renom, va relacionar el grau de dificultat de l'adolescència amb el grau de discontinuïtat entre la societat infantil i l'adulta.

D'acord amb aquesta autora, hi ha tres dimensions al llarg de les quals es pot mesurar aquesta continuïtat o discontinuïtat: la responsabilitat–no-responsabilitat, la dominància–submissió i l'activitat o inactivitat sexual. Com més suau sigui la transició d'un pol a l'altre d'aquestes dimensions, més petita serà, al seu torn, la dificultat de la transició entre infantesa i edat adulta. En la nostra cultura, prevaldria la discontinuïtat i, per tant, l'adolescència comportaria dificultats importants.

Finalment, diversos estudis de caràcter antropològic, dedicats a analitzar els ritus de pas s'han ocupat d'il·lustrar com altres grups humans redueixen la incertesa que provoca en les persones la falta de definició d'aquesta etapa adolescent mitjançant la submissió de l'adolescent a uns ritus de transició que el separen de la infantesa i l'incorporen a la societat adulta segons cerimònies prefixades.

Què podríem dir dels adolescents espanyols en el moment actual?

D'acord amb Martín Serrano (2002), els nostres adolescents i joves són marcats per la incongruència entre els seus processos de desenvolupament individual i social: avancen d'una manera primerenca respecte a la maduresa biològica i relacional mentre que es retarda la seva independència material i emocional durant quinze anys.

Aquests fets es produeixen, i són conseqüència, al si d'un conjunt de circumstàncies socials que defineixen aquest principi de segle XXI (Oliva, 2003):

- Canvis demogràfics que inclouen una natalitat baixa, menys adolescents i més ancians.
- Canvis en l'accés al mercat laboral: més dificultats per a accedir a una feina estable.
- Canvis en la família: famílies amb menys fills, amb diferents relacions, estructures familiars noves.
- Canvis en la composició ètnica i cultural i en les actituds cap al gènere. Hi ha una població immigrant més gran i perduren els prejudicis racistes.
- Influència dels mitjans de comunicació: socialització mitjançant la imatge, importància de la Xarxa, del mòbil, dels videojocs.
- Canvis en les institucions educatives.

Si volem ampliar aquest retrat dels adolescents i la societat espanyola, una eina imprescindible són l'*Informe Anual Joven* i l'*Informe Juventud en España* (IJE) que publica l'Instituto de la Juventud (INJUVE). L'últim informe anual és el de l'any 2012. Els IJE es fan amb una periodicitat de quatre anys i l'últim és *Informe Juventud en España 2012*, publicat l'any 2013 (es pot accedir a tots aquests documents a la Xarxa). Aquest informe assenyala diverses claus socials generals que creiem que és interessant presentar molt breument:

- 1) Consolidació del sistema econòmic capitalista neoliberal que converteix la feina en un bé escàs i l'atur en una amenaça constant.
- 2) La importància excessiva dels diners com a font de poder i d'estatus social, i també les pràctiques de consum excessiu i alienant.
- 3) El fenomen de la construcció europea.
- 4) La influència dels mitjans de comunicació i de les noves tecnologies en un procés globalitzador mundial.
- 5) La implantació social d'una secularització creixent amb valors contradictoris: una visió individualista del món (més importància de la vida privada i del lleure basada en un gaudi hedonista i immediat) i aparició d'una consciència social (comportaments solidaris, participatius i integradors en defensa de la igualtat i la inclusió social).

Aquests trets, que configuren el món adult, constitueixen igualment la societat en la qual es crien els nens i nenes i van permeabilitzant les experiències, els valors i les expectatives dels nostres adolescents.

Lectura complementària

Informe Juventud en España.
Madrid: Instituto de la Juventud.
www.injuve.es

Juntament amb aquests determinants que influeixen, juntament amb el temps i el lloc, en la història de vida que construirà cada adolescent, volem assenyalar altres condicions influents, com, per exemple, la pertinença a diferents **gèneres** i a diferents **ètnies**.

En el primer cas, sabem que hi ha molts aspectes del desenvolupament que poden viure d'una manera diferent els nois i les noies. D'aquesta manera, podem enumerar com viuen els canvis corporals, les representacions i conductes sexuals, els problemes d'alimentació, la incidència de la depressió, el desenvolupament de la seva identitat, les concepcions de l'amistat, les addiccions, els tipus de violència, el rendiment acadèmic...

Respecte a les comunitats ètniques, la primacia dels autors anglosaxons té com a resultat un important nombre d'estudis sobre totes les comunitats presents, principalment, als Estats Units: afroamericans, llatins, xinesos... Al nostre país, ens comencem a interessar pel fenomen dels immigrants adolescents. De fet, l'Informe Juventud en España 2004 és el primer que tracta d'aquesta qüestió. Encara ens queda molt per saber sobre aquest fenomen: com es forgen una identitat aquests joves, com són les seves relacions familiars, quins són les seves diferències causades pel gènere, etc.

Els experts faríem bé a interessar-nos per altres grups que han quedat al marge dels estudis més divulgats: aquells que pateixen la pobresa, els prejudicis ancestrals –la minoria gitana– o la malaltia –adolescents amb problemes greus físics i mentals.

Per acabar aquest apartat, ens agradaria aturar-nos en dos punts a tall de conclusió.

En primer lloc, quan ens referim a qualsevol període de la vida estem parlant no tant de categories naturals –dictades per la biologia, definides per trets universals i immutables–, sinó més aviat de categories socials, dotades de significat per una cultura i societat particular.

Amb relació a l'adolescència i la joventut, podríem dir que constitueixen un producte generat socialment que en cap lloc ni període històric no es pot definir a partir de criteris purament biològics, psicològics o jurídics.

Levi i Schmitt (1995, p. 14 de la traducció castellana)

En segon lloc, més que preocupar-nos per la presència o no-presència al llarg de la història d'una categoria d'edat denominada *adolescència* –en realitat, aquesta categoria pot rastrejar des del món grec i romà– ens preocupen les seves representacions actuals, atès que influeixen en la nostra conducta com a investigadors, educadors o clínics.

Lectures recomanades

La persona interessada en els aspectes del desenvolupament relatiu a les noies pot acudir a diversos llibres sobre psicologia de la dona. Recomanem:

Barberá, E. i Martínez Benlloch, I. (Coords.). (2004). *Psicología y Género*. Madrid: Prentice Hall.

Hyde, J. S. (1991). *Psicología de la mujer*. Madrid: Morata, 1995.

Des del nostre punt de vista –i d'una manera molt general– coexisteixen dues visions sobre els adolescents.

- La primera –hereva dels canvis assenyalats lligats a la industrialització– ens presenta un retrat adolescent traçat a partir de les manques o aspectes negatius que sorgeixen de la comparació amb una persona adulta idealitzada. Així, es titlla l'adolescent d'immadur, irresponsable, insegur, confús, negatiu, dependent davant un adult madur, responsable, segur, positiu, independent.

Aquesta representació peca d'inexactitud, ja que, en primer lloc, no fa justícia a molts adolescents i, en segon lloc, l'adolescent –encara que té molt camí per davant en el seu desenvolupament– ha avançat enormement si el comparem amb l'infant que va ser. A més, aquesta valoració negativa pot tenir com a efecte –en formular-se no tant com a punt de partida per a avançar, sinó com a desconfiança en les capacitats dels adolescents– un abandonament de metes que es podrien aconseguir en aquesta edat.

Exemple

Així, podríem observar que a la família i a l'escola no es proporcionen als adolescents oportunitats d'escollir i de fer-se càrrec de les seves decisions basant-se en la irresponsabilitat característica d'aquesta edat. Aquesta manera d'actuar funciona com una profecia autocomplerta: l'adolescent no viu situacions que fomentin l'aprenentatge de la responsabilitat i, per tant, no avança en aquest terreny.

- Davant aquestes visions de l'adolescència que assenyalen, fonamentalment, les limitacions d'aquest grup d'edat, alguns autors (Elkind, 1994) apunten l'emergència d'una concepció contraposada, **postmoderna**, en tant que ens presenta un adolescent refinat, madur, amb conductes molt elaborades. Llegida aquesta visió, novament, amb relació a les seves conseqüències, la principal d'aquestes és l'abandonament dels adolescents per part dels adults, ja que els primers no els necessiten.

Exemple

En aquest sentit, cada vegada més tots som espectadors de com es conceben els adolescents –fins i tot els nens– com a dotats de possibilitats intel·lectuals o emocionals que de fet no tenen. I com aquesta suposició és acompanyada de deixar els adolescents sense la guia i la supervisió que els resulten crucials per a continuar-se desenvolupant.

Des del nostre punt de vista, les concepcions anteriorment descrites influeixen en el comportament dels adults d'una manera que no contribueix a facilitar aquest avenç cap a la maduresa que significa l'adolescència, bé perquè subestimen les capacitats dels nois i noies, o bé perquè les sobrevaloren.

El nostre objectiu en els apartats següents d'aquest mòdul serà situar les capacitats de l'adolescent en el seu pla just per tal d'intentar adaptar els esforços socials, educatius i clínics a les seves necessitats. Sens dubte, sense oblidar que aquestes necessitats es relacionen amb les demandes i valors d'una societat concreta.

Activitat 1

Analitzeu la influència de les condicions socials esmentades en el text en la manera de viure dels adolescents actuals, les seves expectatives de futur, la seva visió de l'educació, etc.

2. Aproximacions a l'estudi de l'adolescència

L'interès pels adolescents i els joves és antic. Aquesta preocupació ha suscitat variades i nombroses observacions sobre el comportament usual en aquesta etapa de la vida i sobre com s'han d'educar aquestes persones.

2.1. Enfocaments teòrics

Tal com esmentem en la introducció, aquest conjunt d'observacions, reflexions i prescripcions ha anat generant al llarg de la història estereotips sobre l'adolescència i la joventut que encara perviuen. Aquestes visions –que, per tant, no tenen l'origen en recerques científiques encara que no per això s'han d'ignorar– ens presenten un adolescent, usualment home i de classe burgesa, que encarna els ideals de la bellesa, la força, la renovació i, alhora, els riscos de la irreflexió, la falta de control i la intolerància.

Una figura que ha influït decisivament en el desenvolupament d'aquesta visió arquetípica –i en molts altres aspectes de la psicologia i l'educació– ha estat **J. J. Rousseau**. Aquest autor, a la seva obra clàssica *Emili o de l'educació*, ens ha llegat una imatge de l'adolescència que té precedents i encara perdura:

"Lo mismo que el bramido del mar precede de lejos a la tempestad, esta tormentosa revolución se anuncia mediante el murmullo de las pasiones que nacen: una sorda fermentación advierte de la proximidad del peligro. Un cambio en el humor, arrebatos frecuentes, una continua agitación de espíritu, hacen al niño casi indisciplinable. Se vuelve sordo a la voz que lo hacía dócil: es un león enfurecido, desconoce a su guía, ya no quiere ser gobernado."

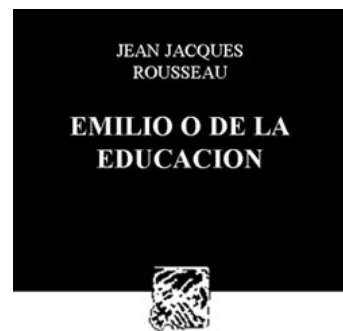
J. J. Rousseau (1762, p. 312 de la traducció castellana)

En aquesta citació de Rousseau podem trobar ja els trets que gran part de les caracteritzacions posteriors de l'adolescència han inclòs com a definitoris de la personalitat adolescent: canvi tempestuós, domini de les passions, inestabilitat emocional, indisciplina, rebel·lió.

Activitat 2

Reflexioneu fins a quin punt la vostra representació de l'adolescència és propera a la presentada per Rousseau.

De fet el que ha estat nomenat "pare" de l'estudi de l'adolescència, **G. Stanley Hall**, es va referir a aquesta etapa, 250 anys després de Rousseau, com una etapa de *Sturm und Stress*, en català, *tempesta i tensió*. Aquest autor, en els dos volums de la seva ambiciosa obra publicada el 1904, *Adolescence. Its psychology and its relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*, va defensar tres idees que considerem fonamentals, ja que, encara



EDITORIAL PORRÚA
AV. REPÚBLICA ARGENTINA 15. MÉXICO, 2005
"SE PAN CUANTOS..." NUM. 159

Portada del llibre de J. J. Rousseau, *Emilio*

que la teoria de Hall hagi estat desqualificada en la seva globalitat, han estat recollides, revisades i posades al dia per altres enfocaments molt influents en la psicologia de l'adolescència més clàssica.

Sturm und Drang

Aquest terme, que va inspirar a Stanley Hall la seva caracterització de l'adolescència, fa referència (Muus, 1975) a un moviment literari romàntic alemany de finals del segle XVIII que combatia l'ordre antic i tenia entre els seus valors l'idealisme i la passió.

En primer lloc, Stanley Hall va atorgar a l'adolescència el rang de període de decisiu de la vida humana, atès que marcava una transició tan fonamental com el pas del salvatgisme a la civilització.

La conceptualització de l'adolescència com a etapa crucial va resultar decisiva en el context de la psicologia del desenvolupament, ja que implicava conseqüentment proposar la necessitat d'un estudi específic, tal com va fer Hall.

En segon lloc, la teoria de l'adolescència de Hall la descrivia com una etapa que es diferencia qualitativament de la resta d'etapes anteriors i que representa un segon i definitiu naixement en tant que representa la culminació del desenvolupament humà.

En aquest sentit, la majoria de les teories de la personalitat, del desenvolupament intel·lectual o el desenvolupament social coincideix a afirmar el canvi qualitatiu en els raonaments i comportaments adolescents i l'establiment al final de l'etapa d'una identitat, una lògica i un paper social madurs i estables.

Finalment, s'adverteix una altra influència notable de la teoria de Hall amb relació a la seva visió de l'etapa com un moment d'importants conflictes i tensions.

Sens dubte, les hereves més fidels d'aquesta concepció s'encarnen en els corrents psicoanalítics més clàssics que consideren l'adolescència com un espai de gran vulnerabilitat psicològica, en el qual es revifen els conflictes viscuts en etapes anteriors (es podria veure aquest fenomen com un altre tipus de recapitulació).

Una vegada revisada la contribució de Hall a l'estudi de l'adolescència, ens proposem descriure les grans orientacions teòriques que han dominat el panorama de la psicologia de l'adolescència i els nous enfocaments que han irromput i que estan contribuint a desenvolupar noves formes d'abordar aquest mateix objecte d'estudi.

Aportacions de Hall

Recordem que Hall mantenia posicions recapitulacionistes, la qual cosa significa, en essència, afirmar que el desenvolupament ontogenètic repeteix el desenvolupament filogenètic.

Teoria de Piaget

Les operacions formals representen en la teoria de Piaget el cim del desenvolupament intel·lectual individual, però també la manera de raonar genuïna de l'espècie humana en la seva expressió més avançada, el pensament científic.

Activitat 3

Enumereu les principals contribucions de Hall a l'estudi de l'adolescència i apunteu les influències que reconegueu en teories posteriors o en imatges populars de l'adolescència.

2.1.1. Enfocaments teòrics clàssics

En primer lloc, revisarem els enfocaments clàssics en el camp de la psicologia de l'adolescència, entre els quals incloem l'enfocament psicoanalític, l'enfocament psicosocial i l'enfocament piagetian.

1) Amb relació a l'**enfocament psicoanalític**, de sobres és conegut que el període de la vida privilegiat des d'aquesta perspectiva no és l'adolescència sinó la primera infantesa. S'hi formen les vinculacions afectives que seran decisives en períodes posteriors del desenvolupament i al llarg de tota la vida. Això no obsta que la psicoanàlisi hagi fet contribucions de primer ordre a la comprensió de l'adolescència, pel que fa, fonamentalment, a l'estudi de la construcció de la personalitat.

Contribucions de la psicoanàlisi

Autores i autors com S. Freud, A. Freud, P. Blos, H. S. Sullivan o E. Erikson són cites inexcusables en tractar l'adolescència.

Començant pel pare de la psicoanàlisi, S. Freud va determinar una sèrie d'estadis dins del desenvolupament psicosexual. A l'adolescència hi correspon l'**etapa genital**. En aquest període del desenvolupament, a causa, en gran part, dels canvis fisiològics que acompanyen la pubertat, brollen els impulsos sexuals i es produeix una primacia de l'erotisme genital.

L'etapa genital comporta, d'una banda, reviure els conflictes edípics infantils, i, de l'altra, la necessitat de resoldre'ls amb una independència més gran dels progenitors i un traspàs dels llaços afectius a nous objectes amorosos.

La força de les pulsions, enteses com energia psicològica, determina que en l'adolescència es produeixi una vulnerabilitat accentuada de la personalitat, tal com apuntava A. Freud (1936), autora de la primera anàlisi sistemàtica de l'adolescència en la teoria psicoanalítica.

D'acord amb aquesta autora, la tasca fonamental de l'adolescent consistia a aconseguir l'autonomia i, en aquest camí, la independència afectiva dels progenitors. La culminació d'aquesta empresa, beneficiosa tant per als joves com per als progenitors, no deixava de comportar tensions i conflictes que es podien expressar com a ambivalència i inconformisme.

Amb relació a aquests aspectes problemàtics,

"l'adolescència constitueix per definició una interrupció del creixement plàcid que recorda aparentment diversos problemes emocionals i trastorns estructurals... Ser normal durant l'adolescència és per si mateix anormal."

A. Freud (1958, pp. 257-267)

D'altra banda, l'angoixa generada per la força de les pulsions en aquesta etapa requereix que l'adolescent, segons A. Freud, utilitzi nous mecanismes de defensa no adquirits en la infantesa amb la finalitat fonamental de reduir l'ansietat i dirigir l'energia d'una manera socialment acceptable.

En l'adolescència sorgirien així l'ascetisme i la intel·lectualització, dues maneres de mantenir controlats els impulsos o bé per la via de negar el plaure, o bé per la via de convertir conflictes concrets en problemes abstractes.

Quan la capacitat d'aquestes defenses psicològiques no va al mateix nivell que la intensitat dels conflictes poden aparèixer comportaments mal adaptats.

Altres autors psicoanalítics, com P. Blos o H. S. Sullivan, han fet contribucions igual de rellevants, o encara més, que les anteriors en elaborar un estudi més detallat de l'adolescència i establir diferents fases dins d'aquest període. Igualment els devem teoritzacions ja clàssiques sobre el procés d'independència respecte a la família (Blos, 1962) o sobre la importància de les relacions d'amistat (Sullivan, 1953).

Tanmateix, l'autor de tradició psicoanalítica més influent i innovador en el nostre camp ha estat E. Erikson (1968). Davant la divisió freudiana del desenvolupament en estadis psicosexuals, Erikson ens presenta un conjunt d'estadis psicosocials que inclouen des del naixement a la vellesa. Aquest canvi d'adjectivació –**psicosocial** enfront de **psicosexual**– reflecteix la importància fonamental que aquest autor concedeix a l'entorn cultural a l'hora d'explicar el desenvolupament humà.

Des de la seva visió, en l'experiència de les persones influeixen decisivament els patrons culturals del seu entorn que, a més, exigeixen comprendre'l i adaptar-s'hi per a aconseguir un desenvolupament personal equilibrat. Aquesta funció d'adaptació l'assumeix el jo, component de la personalitat a què Erikson atribueix un gran pes des de la seva concepció de les persones com a éssers racionals les accions, sentiments i pensaments dels quals són controlats pel jo. Això no implica negar l'existència de l'això i el superjo, sinó subratllar el paper de l'altra instància, el jo.

Inquietud

La descripció que Erikson fa del desenvolupament psicosocial es basa en la noció de *crisi*. Aquest terme no conserva dins d'aquesta teoria els aspectes negatius que hi atribuïm en la vida quotidiana. Al contrari, la presència d'un conflicte constituiria un esperó per a progressar en l'evolució.

Respecte a l'adolescència, Erikson s'aparta de la visió psicopatològica que ens ofereixen autores com la ja esmentada A. Freud. Per a ell, l'adolescència

P. Blos

Va encunyar el concepte de separació-individuació, que dóna compte dels sentiments contradictoris dels adolescents a l'hora d'aconseguir l'autonomia davant els progenitors.

"no constitueix una malaltia, sinó una crisi normativa, és a dir, una fase normal de conflicte augmentat, caracteritzada per una fluctuació aparent de l'energia de l'ego i, així mateix, per un potencial de creixement elevat."

Erikson, 1969 (p. 22, citat a Coleman, 1985, p. 77)

En l'adolescència, el problema central que haurà d'afrontar la persona es relaciona amb la construcció d'una nova identitat davant el risc de caure en la confusió de papers. Si l'adolescent supera aquesta crisi, obtindrà un fort sentit d'individualitat i d'acceptació social, mentre que, si fracassa, en la seva vida adulta quedaran senyals d'immaduresa.

Vegeu també

Les aportacions d'E. Erikson les analitzarem amb més detall dins de l'apartat 5, "El desenvolupament psicosocial en l'adolescència", en el subapartat dedicat al desenvolupament de la identitat.

Activitat 4

Busqueu en la vostra pròpia història exemples d'ambivalència cap als vostres pares i d'utilització de mecanismes de defensa com els proposats per A. Freud. Compareu, després, la teoria psicoanalítica més clàssica amb la proposada per Erikson.

2) Davant els enfocaments psicoanalítics que centren les seves anàlisis fonamentalment en els factors interns que contribueixen al desenvolupament de la personalitat adolescent, els **models psicosocials** subratllaran la influència decisiva de factors ambientals en l'aprenentatge dels nous patrons de conducta lligats a aquesta etapa.

Des d'aquesta perspectiva psicosocial, la tasca fonamental en l'adolescència consistirà a desenvolupar nous papers socials, que comprendran nous comportaments, actituds, valors i també una nova definició de si mateix. Aquest aprenentatge social pot resultar font de problemes o produir-se sense tensions greus, depenent de les institucions socialitzadores.

La adolescència a *Walden Dos*

Podem recordar en aquest sentit com Skinner proposava en la seva obra *Walden Dos* (Skinner, 1948) una organització social en la qual els adolescents, una vegada assolida la pubertat, poguessin satisfer les seves necessitats sexuals a fi d'evitar l'aura de secretisme i culpa que envolta usualment el sexe. També caldria recordar que aquests adolescents havien de consultar també un *conseller matrimonial* per a dilucidar si la seva elecció de parella era l'adequada.

En aquest sentit, Bandura (1997, p. 162) no considera l'adolescència un període essencialment problemàtic, sinó una etapa en què –com les restants de la vida– hi haurà una important variabilitat amb relació al grau en què les persones s'adapten al seu medi.

En primer lloc, les influències en l'aprenentatge dels nous papers vindran del marc social general. Així, podem recordar l'obra d'M. Mead i d'una altra antropòloga clàssica, R. Benedict (1938), la qual afirmava que el grau de dificultat de la transició adolescent era determinat per la discontinuïtat més gran o més petita de les pautes de socialització.

Una gran discontinuïtat en la socialització implica que els joves han d'aprendre en poc temps papers per als quals no han estat preparats. Per exemple, en societats en què els nens es troben molt integrats en la vida adulta, se'ls concedeixen responsabilitats i certa autonomia, l'adolescència comportarà menys tensions que en les societats en les quals la vida infantil i l'adulta estan molt separades i el lloc dels nens és de forta dependència. Societats com la nostra actual, que concedeixen un paper social difús als adolescents, que no n'aclareixen les expectatives i, alhora, no brindem guies, poden contribuir a augmentar les dificultats de ser adolescent.

En segon lloc, el grau de dificultat de la transició dependrà de l'ambient més proper a les persones. D'aquesta manera,

si els adolescents han tingut oportunitat d'aprendre a la família i a l'escola comportaments que els ajuden a ser independents, es rebaixarà la possibilitat de conflictes.

L'adaptació

La forma més o menys reeixida en la qual l'adolescent s'enfronta als nous problemes tindrà relació amb els models que els entorns familiars i escolars proporcionin.

Indubtablement, la personalitat de l'adolescent també compleix el seu paper. En aquest sentit, Bandura (Bandura i Wood, 1989) ens fa reflexionar sobre la influència de les representacions que elabora cada individu sobre si mateix i les situacions en les quals actua.

Activitat 5

Enumereu els factors d'ordre social i cultural que modelen l'adolescència i intenteu posar algun exemple en el qual s'observi fins a quin punt poden actuar conjuntament aquests factors per a produir joves responsables respecte a si mateixos, els altres i l'entorn o, al contrari, joves egocèntrics i infantilitzats.

3) El tercer enfocament que comentarem en aquest apartat, l'**enfocament piagetianà**, ha concentrat els esforços en l'últim aspecte que acabem d'esmentar: la representació del món físic i social pels adolescents.

Exemple

Aquesta perspectiva (vegeu Inhelder i Piaget, 1955) considera que apareix en aquesta etapa un tret fonamental i qualitativament distintiu que permet comprendre les actuacions i motivacions adolescents.

La marca que distingeix el raonament adolescent és constituïda per la capacitat acabada d'estrenar d'anar més enllà del present i elaborar teories sobre si mateix, la realitat física i social.

Davant els dos enfocaments anteriors que situaven l'origen de la "rebel·lió adolescent" o bé en l'aparició de nous impulsos, o bé en el fracàs de la socialització, la visió piagetiana relaciona aquest fenomen amb l'avenç en el desenvolupament intel·lectual. Així, la possibilitat de raonar sobre hipòtesis causaria

que l'adolescent imaginés diferents formes de comportar-se, de relacionar-se, concebés societats diferents, cosa que li serviria de base per a criticar l'ordre familiar o social establert i tractar de reformar-lo.

D'altra banda, l'adolescent desconixeria els límits dels seus nous poders intel·lectuals la qual cosa es converteix en font d'un nou egocentrisme que fa creure l'adolescent que pensar en canvis i efectuar-los exigeix el mateix esforç. La dificultat de les transformacions la comprendrà, sens dubte, quan s'integri al món adult i intenti efectivament portar les teories a la pràctica.

Activitat 6

Amb relació als tres enfocaments anteriors, repasseu-ne les respectives explicacions sobre els problemes que poden plantejar els adolescents a la societat adulta i penseu si aquestes són incompatibles o es poden integrar.

Aquesta visió que privilegia l'estudi dels canvis en la capacitat de reflexionar i raonar l'estudiarem detalladament en l'apartat "El desenvolupament cognitiu en l'adolescència", referit al desenvolupament intel·lectual. Amb aquesta visió acabem l'exposició succinta dels enfocaments teòrics que han predominat en la psicologia de l'adolescència durant molt de temps. Per això, hem denominat aquestes tres visions anteriors –psicoanalítica, psicosocial i piagetiana– **enfocaments clàssics**. Aquest apel·latiu no ens ha de fer oblidar que representen, amb formulacions noves, línies actuals de recerca que veurem reflectides en el transcurs del mòdul.

2.1.2. Enfocaments teòrics més recents

Els models anteriors tenen un tret important en comú: s'ocupen del desenvolupament de les persones sense concedir una importància privilegiada a l'ambient específic en el qual aquest ocorre. Es tracta de teories que al·ludeixen a universals, o bé mitjançant l'establiment d'estadis generals de desenvolupament, o bé de mecanismes igualment generals d'aprenentatge. Aquesta preocupació universalista és al mateix nivell que l'oblit de les diferències individuals o grupals causades pel gènere, la classe o la cultura dels adolescents.

En el panorama present trobem altres enfocaments el senyal d'identitat dels quals consisteix a abundar en la importància d'apropar-se a l'estudi de l'adolescència sense perdre de vista els diferents contextos en els quals es desenvolupa. Això significa, a més, preocupar-se per adolescents que no pertanyen als grups hegemònics.

Dins d'aquests models destacarem la perspectiva del cicle vital i la perspectiva ecològica.

1) Des de la **perspectiva del cicle vital**, podem considerar Baltes, Reese i Lipsitt (1980) com a autors pioners a l'hora de subratllar la necessitat de considerar en l'estudi del desenvolupament humà diversos tipus d'influències.

Així doncs, hi ha tres grups clau d'influències evolutives:

- influències normatives dependents de l'edat,
- influències normatives dependents de la història,
- influències no normatives relacionades amb esdeveniments vitals.

a) Les **influències normatives dependents de l'edat** es refereixen a diferents tipus de determinants biològics i ambientals relacionats amb l'edat cronològica que afecten d'una manera similar molts individus. En l'adolescència, aquestes influències es podrien referir, per exemple, a la maduració biològica, el desenvolupament cognitiu o el nivell escolar corresponent a l'adolescència.

b) Les **influències normatives dependents de la història** consisteixen en processos biològics i ambientals que es produeixen en un moment històric concret. Així, els adolescents nascuts en una època determinada han pogut viure determinats esdeveniments històrics (guerres, canvis polítics, situacions econòmiques diverses) o evolucions culturals (canvis en les normes de relació amb els progenitors o amb el sexe oposat) que n'afectin la conducta i pensament d'una manera diferent dels adolescents nascuts en una altra època.

c) Les **influències no normatives relacionades amb esdeveniments vitals** inclouen esdeveniments importants en la vida d'una persona particular. Aquests esdeveniments poden estar vinculats al mateix adolescent –un canvi de col·legi o residència, una experiència amorosa– o afectar-ne l'entorn social –la pèrdua d'un amic o la mort d'un avi.

Dins d'aquest enfocament del cicle vital, podem singularitzar el que s'ha denominat una *teoria del curs vital sociohistòrica*, que s'interessa fonamentalment pels condicionants històrics i la societat concreta en què es produeix el desenvolupament. D'acord amb Thomas (2000, pp. 543-547), des d'aquest punt de vista, hi ha quatre components fonamentals d'aquest model, que són els següents:

a) L'estudi de l'**estabilitat social** i el **canvi social**. Les fases de canvi i estabilitat social que afecten diferents camps (per exemple, política, economia, composició ètnica, mitjans de comunicació, ordre públic i seguretat, condicions de salut, etc.) poden influir en el desenvolupament.

b) La influència del **moment** i el **lloc**. Per exemple, un dels màxims exponents d'aquest enfocament en l'estudi de l'adolescència, Elder, va dedicar un llibre ja clàssic a l'estudi de les experiències dels adolescents nord-americans durant la Gran Depressió el 1930 (Elder, 1974).

c) Els **mediadors** –pares, germans, companys, docents, veïns, mitjans de comunicació– entre els subjectes i les característiques socials.

Lectura recomanada

Una mostra actual dels treballs creats dins d'aquest enfocament el constitueix el llibre de Crockett, L. i Silbereisen, R. (2000). *Negotiating adolescence in times of social change*. Cambridge: University Press. Hi podem trobar capítols dedicats a la influència de la reunificació alemanya en els adolescents, les influències dels companys o del barri, o el paper de les pressions econòmiques.

d) Les **històries evolutives individuals**.

2) Per la seva banda, la **perspectiva ecològica** es proposa estudiar els individus dins d'un context compost per nivells de coordinació múltiples i integrats entre els quals s'inclouen el biològic, l'individual-psicològic, l'interpersonal-social, l'institucional, el cultural i l'històric (Lerner i Galambos, 1998, p. 415).

Un dels investigadors que més ha participat en l'elaboració d'aquesta aproximació, Bronfenbrenner (1995), concep el desenvolupament al si d'un conjunt d'interaccions cada vegada més complexes entre diferents persones, grups i escenaris. L'ambient en el qual ens movem inclou diferents sistemes, des del més proper a la persona –el microsistema– format per les relacions i contextos més propers, com la família, els companys, la institució educativa, o la feina dels adolescents, fins al més allunyat de la persona –el macrosistema–, integrat per valors i normes culturals de la societat.

Tant l'enfocament del curs vital com l'enfocament ecològic s'han convertit en els últims anys en aproximacions imprescindibles en l'estudi de l'adolescència ja que presten una atenció especial als diversos camps en els quals es produeixen els canvis individuals, socials i històrics, al moment en què aquests tenen lloc, a les influències recíproques entre els esdeveniments que viuen els adolescents, i tot això dins del marc sociocultural més ampli que els dota de significat.

Tanmateix, no hem d'oblidar que aquests enfocaments no reemplacen els anteriors. Cauríem en un contextualisme buit –tan perillós com l'individualisme anterior– si menyspreéssim l'estudi dels processos psicològics interpersonals i intrapersonals que mitjancen en les influències del context a l'hora de promoure el desenvolupament (Steinberg, 1995, pp. 251-252).

Activitat 7

Feu una síntesi a partir dels tres tipus d'influències que assenyala l'enfocament del cicle vital i les quatre dimensions aportades per la teoria sociohistòrica del curs vital. A continuació, analitzeu la vostra pròpia adolescència o la d'alguna persona propera respecte a cadascun dels punts que sorgeixin de la síntesi.

En aquest sentit, recollint els punts forts dels diversos enfocaments, s'han elaborat marcs generals que podrien adoptar el paper de guies en el camí de comprendre millor la naturalesa de l'adolescència. Amb aquest objectiu, oferim el model de Grotevant (1998, p. 1100) que ens sembla un exemple clar del que hem afirmat anteriorment.

Model de Grotevant (1998) sobre l'adolescència

1. Continuïtats evolutives des de la infantesa	
2. Canvis primaris	Desenvolupament biològic Canvis en el nivell social Canvi cognitiu
3. Contextos del desenvolupament	<p>Característiques personals</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gènere • Raça • Ètnia • Orientació sexual <p>Relacions interpersonals i llocs d'activitats</p> <ul style="list-style-type: none"> • Família • Companys • Connexions pares-companys • Escola • Feina • Barri i comunitat • Religió • Lleure <p>Macrosistemes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Història i cohort • Cultura • Normes socials • Experiències de racisme, discriminació o prejudici • Mitjans de comunicació • Economia • Ambient polític
4. Productes adolescents	Transformacions en les relacions Desenvolupament de la identitat Salut emocional Conducta competent a l'escola, la feina i la vida diària

3. El desenvolupament físic en l'adolescència

Un dels índexs més clars de l'"adéu a la infantesa" es relaciona amb el conjunt de canvis físics que comencen a experimentar els nens i les nenes al començament de l'adolescència. L'amplitud i profunditat d'aquests canvis no té parangó en altres etapes de la vida a excepció de la primera infantesa.

Aquests canvis se succeiran al llarg de diversos anys en una seqüència prefixada que conduirà a la maduresa física i sexual. No tots els adolescents els viuran en el mateix moment ni representaran el mateix per a tots ells.

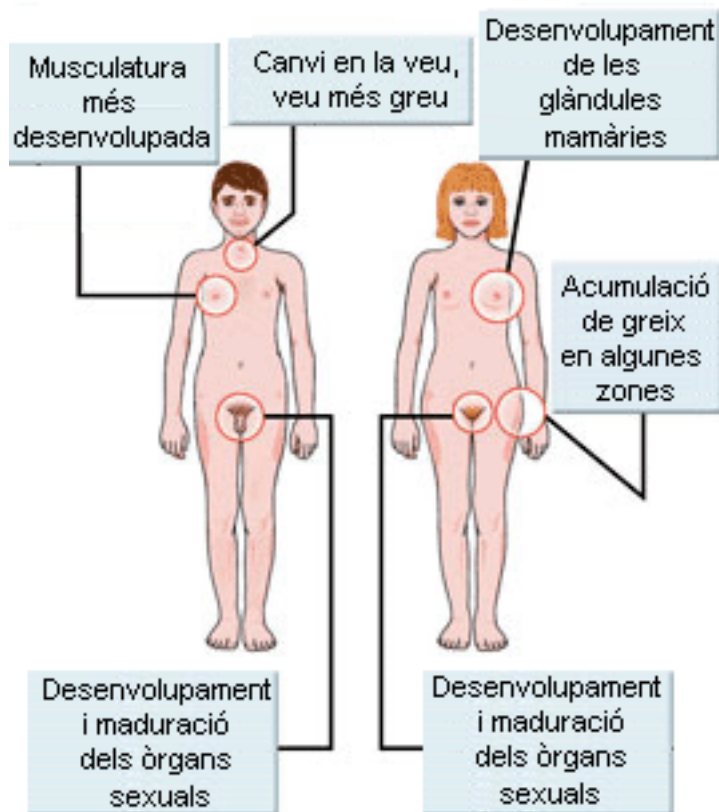
D'altra banda, l'experiència adolescent d'aquestes transformacions, que pertanyen al camp de la biologia, no es pot entendre al marge dels altres canvis intel·lectuals, afectius i socials. Les transformacions del cos, juntament amb les altres esmentades, tenen relació igualment amb els canvis en el desig i el comportament sexual dels nois i noies.

Així doncs, en aquest apartat mirarem de descriure els principals canvis, les seves variacions individuals i socials, les seves connexions amb els altres aspectes de la vida adolescent, la sexualitat adolescent i la influència del medi en l'adaptació a aquestes transformacions.

3.1. La pubertat

El terme *pubertat* fa referència a l'aparició del borrisol púbic. Així, en les llengües derivades del llatí, l'adjectiu *pubescent* remet a *púber* i a *vellós* en el camp de la botànica. Al seu torn, la paraula *púber* s'aplica als nens i nenes en els quals es comencen a manifestar els caràcters de la maduresa sexual.

Canvis en la pubertat en noies i nois



La utilització científica del terme *pubertat* remet al conjunt de trets següent:

"Canvis morfològics i fisiològics que es produeixen en el desenvolupament del noi o noia a mesura que les gònades canvien de l'estat infantil a l'estat adult."

Marshall i Tanner (1986, p. 171)

Aquest procés, denominat *pubertat*, es completa amb la maduresa física i sexual de l'adolescent i l'adquisició de les característiques adultes del sexe propi.

D'acord amb els autors abans esmentats (Marshall i Tanner, 1986), les manifestacions principals de la pubertat són les següents:

1) L'"**estirada**" **adolescent**: una acceleració seguida d'una desacceleració del creixement en la major part de les dimensions de l'esquelet i en molts òrgans interns.

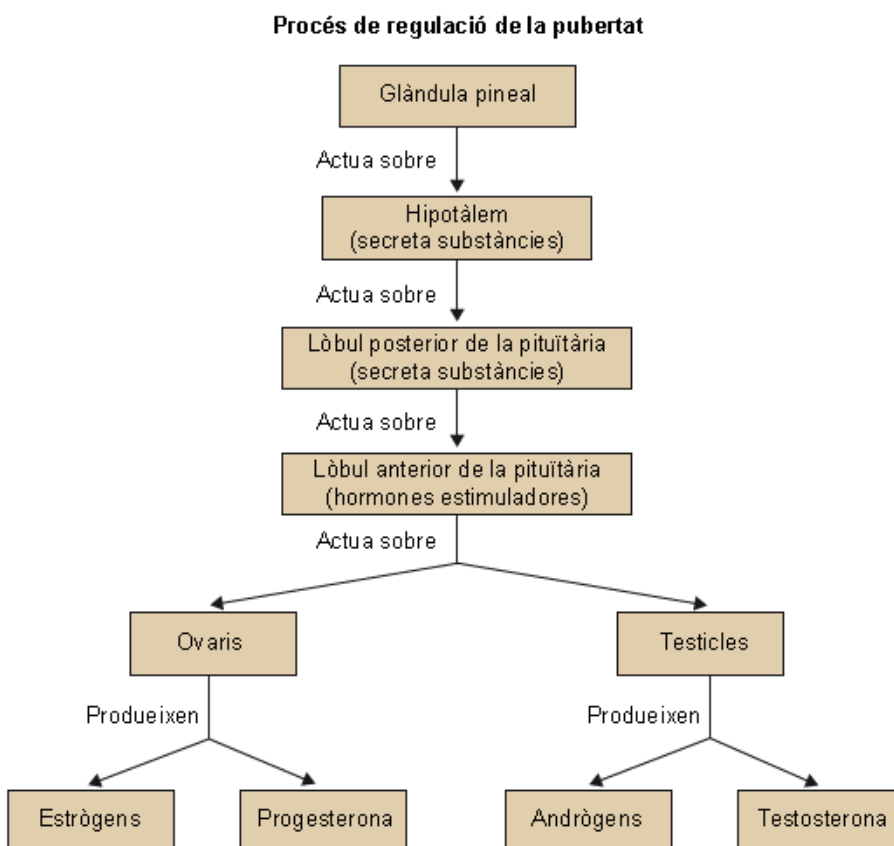
2) El **desenvolupament de les característiques sexuals primàries**: és a dir, les implicades directament en la reproducció, per exemple, el desenvolupament dels òrgans sexuals o la primera menstruació en les noies i la primera ejaculació en els nois.

3) **El desenvolupament de les característiques sexuals secundàries:** és a dir, els trets importants per a distingir homes i dones però que no són claus per a la reproducció. En l'home podem esmentar l'aparició de borrisol a la cara o al pubis o els canvis en la veu; en la dona, l'aparició del borrisol púbic o l'augment del pit.

4) **Els canvis en la composició corporal:** en la quantitat i la distribució del greix en associació amb el creixement de l'esquelet i la musculatura. Les variacions en la forma del cos fan que les proporcions relatives de les seves parts experimentin un canvi important respecte a la infantesa. Així, ens sembla que els adolescents homes tenen unes cames molt llargues respecte al tronc o que a les noies els ha augmentat clarament el diàmetre dels malucs.

5) **El desenvolupament dels sistemes circulatori i respiratori** que comporta un augment de la força i la resistència.

Sabem que el començament de les manifestacions que acabem d'enumerar és regulat pel cervell i el sistema endocrí, encara que l'establiment dels mecanismes pels quals s'inicia la pubertat continua sent objecte de controvèrsia (Tejero, 1996, p. 184). Un resum d'aquest procés es pot observar en l'esquema següent:



Les diferències entre els dos sexes no es deuen a la presència de diferents hormones a la sang (testosterona en nois i estrògens en noies), sinó a la seva concentració diferent. Així, els nois superen les noies en nivells d'andrògens i les noies als nois en nivells d'estrògens.

L'augment de la concentració d'andrògens comporta els canvis interns i externs en l'aparell reproductor masculí. L'acció de la testosterona es reflecteix en l'augment de la mida dels testicles i el penis, la producció d'esperma, el borrisol a la cara i el cos, i el canvi del to de veu.

En les adolescents, la producció d'estrògens i progesterona influeix en el desenvolupament de l'úter i la vagina, l'augment del pit, la distribució corporal del greix i la regulació del cicle ovulatori.

En general, respecte a aquests canvis que comporten la maduresa física i sexual, caldria assenyalar que no succeeixen bruscament sinó que, al contrari, constitueixen un procés amb fases diferents que, normalment, pot durar quatre o cinc anys.

La taula següent (Rodríguez i Moreno, 1985, p. 41, citada a López i Fuertes, p. 67) mostra aquesta seqüència en noies i nois.

Estadis puberals	En nenes	En nens
Estadi I	Prepuberal. No hi ha desenvolupament mamari.	Prepuberal. Mida testicular (2,5 cm).
Estadi II	S'inicia el desenvolupament del teixit mamari subareolar (botó mamari), s'eixampla l'arèola i pot aparèixer el borrisol axil·lar i/o pubià.	<ul style="list-style-type: none"> • Augment de la mida testicular (2,5-3,2 cm). • S'inicia la pigmentació escrotal. • S'inicia el creixement del borrisol pubià.
Estadi III	<ul style="list-style-type: none"> • Augmenta el desenvolupament del teixit mamari i el de l'arèola. • Augmenta el borrisol axil·lar i/o pubià. • Hi ha desenvolupament de llavis majors i menors i canvis en la mucosa vaginal. • Comença l'olor corporal característica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Continua l'augment de la mida testicular (3,3-4 cm). • S'inicia el creixement longitudinal del penis. • Augmenta el borrisol pubià i s'inicia el borrisol axil·lar.
Estadi IV	<ul style="list-style-type: none"> • Augmenta el desenvolupament del teixit mamari i l'arèola sobresurt. • Borrisol pubià d'adult i distribució horitzontal. • Acne. • Augmenta la mida del coll uterí. • Pot ocórrer la menarquia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mida testicular (4,1-4,5 cm). • Continua el creixement en longitud i diàmetre del penis. • Borrisol pubià en quantitat normal. • Augmenta el borrisol axil·lar i de la resta del cos. • Apareix la barba i olor corporal característica. • Veu greu, acne i ejaculacions.
Estadi V	<ul style="list-style-type: none"> • Mames i arèoles d'adult. • Menarquia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mida testicular (4,5 cm). • Genitals externs d'adult. • Borrisol pubià i axil·lar d'adult. • Espermatogènesi completa.

La lectura de la taula dóna una idea de la importància i nombre de canvis que afronten els nens i nenes durant l'adolescència. També permet constatar que el fet que per a moltes persones profanes marca la transformació clau –la primera menstruació i la primera ejaculació– succeeix ben avançat el procés.

Activitat 8

Expliqueu quina és la diferència entre característiques sexuals primàries i secundàries. A continuació, repasseu la taula que resumeix els estadis del desenvolupament puberal, anoteu amb relació a quins aspectes es produeixen els canvis més visibles i recordeu, si podeu, quin us va resultar personalment més vistós.

3.1.1. Variacions en el desenvolupament puberal

L'edat en la qual es comencen a manifestar els diversos canvis associats a la pubertat no és la mateixa en les noies que en els nois. Per tant, trobem una primera diferència deguda al sexe.

En general, les noies arriben a la pubertat un any o dos abans que els nois (com a norma, el procés pot començar en les noies als deu o onze anys i en els nois als onze o dotze anys).

D'acord amb Marshall i Tanner (1986, p. 189) aquesta diferència entre sexes es relaciona fonamentalment amb l'augment d'estatura, o estirada, però no amb l'aparició de les primeres característiques sexuals. Les noies semblen tenir una pubertat més primerenca, ja que la seva estirada i el desenvolupament del pit resulten molt visibles, mentre que els canvis corresponents als nois – desenvolupament dels genitals– no ho són.

Hi ha, a més, diferències individuals importants relatives al començament de la pubertat i el seu ritme de progressió. Això fa que, al si d'un grup de noies d'entre onze i tretze anys i al si d'un grup de nois d'entre tretze i quinze anys, puguem trobar des d'impúbbers fins a individus amb una aparença física d'adults.

Les diferències en l'edat en la qual comença la pubertat fan que parlem d'adolescents precoços, en els quals la pubertat s'avança a la norma, i d'adolescents tardans, que assoleixen la maduració amb un retard respecte a la mitjana.

Hem de subratllar que la classificació anterior cobra sentit només respecte a la norma i que aquesta norma canvia, com comentarem a continuació, d'acord amb la història o les poblacions concretes. El 1871, als Estats Units, es consi-

derava precoç una noia que començava a menstruar entre els 11,5 i els 12,5 anys (Unger i Crawford, 1992, p. 273). Avui, l'edat mitjana de la menarquia a Espanya és de 12,5 anys.

Les diferències en la manifestació de la pubertat semblen estar lligades a **components genètics** i poc associades a factors ètnics. Tanmateix, sí que hi influeixen els **factors ambientals**. Entre aquests, l'alimentació exerceix un paper fonamental. Concretament, la mala alimentació retarda el creixement i la pubertat, encara que no els impedeix. El nivell de riquesa desigual explicaria l'avenç o retard de la pubertat quan fem comparacions entre països o entre classes socials.

Amb relació a aquests aspectes ambientals, des del final del segle XIX i al llarg del segle XX, l'edat mitjana en què comença la pubertat i es produeix la denominada *estirada* s'ha anat avançant considerablement.

Aquest avenç progressiu en la maduració física ha rebut el nom de *tendència secular*.

Tendències al nostre país

Al nostre país, del 1956 al 2000, s'ha observat una tendència secular que suposa un augment de 9,6 cm en l'estatura (Marco, Méndez i Marco, 2003). De la interacció entre diversos factors, ens dóna una idea la dada següent: el pes ha augmentat en els nois (8 kg des del 1987), però **no** en les noies (Carrascosa, Yeste, Copil i Gussinyé, 2004).

Entre els factors ambientals, hem d'incloure també els factors psicològics. Així, no és nova la idea que la privació d'afecte produeix retards en el creixement físic en la infantesa –un dels símptomes de la síndrome d'hospitalisme en nens estudiada per Spitz– i podria tenir el mateix efecte en l'adolescència.

A favor dels efectes en el desenvolupament físic de les situacions psicosocials, però en una direcció diversa, una dada sorprenent és la possible influència de conflictes familiars en l'avenç de la pubertat, concretament, la menarquia en les noies (Moffitt, Caspi, Belsky i Silva, 1992). Encara no disposem d'una confirmació clara d'aquest fet i, per tant, la seva possibilitat de generalització i explicació es manté en el dubte.

Activitat 9

Enumereu els factors implicats en les variacions en el començament i ritme de la pubertat.

3.2. Els canvis en el cervell adolescent

Gran part dels manuals sobre adolescència es limiten a descriure els canvis relatius a la pubertat i no fan menció dels canvis al cervell, potser a causa de l'escàs nombre d'investigacions en aquest camp. Tanmateix, els nous coneix-

Clima i pubertat

Malgrat les creences populars, el clima no sembla influir decisivament en un avenç o retard en el començament de la pubertat.

Vegeu també

Vegeu l'assignatura de *Psicologia del desenvolupament I*.

xements teòrics i tècniques d'estudi –per exemple, la ressonància magnètica– han portat a concloure que el cervell adolescent –en la seva estructura, bioquímica i fisiologia– és diferent del cervell del nen.

Dues diferències fonamentals sorgeixen de la comparació del cervell abans i després de la pubertat (Blakemore i Choudhury, 2005).

- **En l'esfera de neurones**, els cossos cel·lulars i les dendrites no canvien gaire en l'adolescència, però sí que ho fan els axons, concretament, la seva mielinització. Aquest procés augmenta la velocitat de transmissió de la informació nerviosa a l'escorça frontal. Respecte a les connexions entre neurones, hi ha dos processos complementaris: la proliferació i l'eliminació de sinapsi. Durant la infantesa i la pubertat, es produeix un augment de les sinapsis en l'àmbit de l'escorça prefrontal. Després de la pubertat, hi ha una eliminació i reorganització d'aquestes sinapsis. Aquesta *poda* sinàptica es produeix al llarg de l'adolescència i comporta un descens en la densitat sinàptica dels lòbuls frontals. El procés d'eliminació sinàptica compleix un paper essencial en l'ajustament precís de les xarxes funcionals del teixit cerebral i fa guanyar eficiència als circuits sinàptics que resten.
- Respecte a l'**estructura del cervell**, entre els tres i els quinze anys es produeixen avenços significatius. Així, entre els sis anys i la pubertat, el creixement es produeix fonamentalment als lòbuls temporals i parietals, relacionats amb funcions lingüístiques i espacials. El lòbul frontal es continua desenvolupant durant l'adolescència fins a l'adulthood (Santrock, 2004).

Aquests canvis cerebrals s'han vinculat a transformacions en diverses àrees de la conducta. Així, les autores abans citades (Blakemore i Choudhury, 2006) apunten la influència d'aquests canvis en el desenvolupament de funcions intel·lectuals executives com, per exemple, l'atenció selectiva, la presa de decisions o la inhibició de respostes. El processament de la informació no és l'únic camp afectat pel desenvolupament cerebral. Burunat (2004) ha assenyalat la coincidència entre la falta de maduresa de l'escorça prefrontal –i el corresponent dèficit de control inhibitori– i trets psicològics d'aquest període com la impulsivitat, l'increment de la recerca d'estímuls o les conductes de risc. En la mateixa línia, altres estudis (Baird *et al.*, 1999) han trobat una diferència important entre el processament d'informació emocional adolescent i adult. En els adolescents, l'activitat de l'amígdala era superior a la detectada al lòbul frontal, i es va trobar el patró invers en els adults. Atès que l'amígdala està més relacionada amb l'emoció i el lòbul frontal, amb el raonament, els autors suposen una càrrega de visceralitat més gran en els adolescents que en els adults. Sense negar aquestes explicacions, no hem d'oblidar mai que es tracta de relacions i no de determinacions causals i que necessitem sempre propostes multicausals a l'hora d'explicar conductes complexes.

3.3. Canvis físics i canvis psicològics

Les últimes línies ens permeten reflexionar sobre les relacions complexes entre la biologia, la psicologia i la societat.

En aquest sentit, ens sembla fonamental desterrar la concepció que la biologia és un factor causal dels canvis psicològics o a la inversa. Un retrat adequat del que succeeix en la realitat ha de ser més complex que la descripció d'aquestes causes simples i lineals.

En conseqüència, quan ens referim al cos i les seves transformacions, estem parlant d'alguna cosa més que de la seva dimensió biològica:

"L'accés al nostre propi cos no és mai immediat, sinó que la nostra experiència és mesurada per un univers de representacions, imatges i símbols que articulen la història personal de cada subjecte amb la riquesa cultural de la societat a la qual pertany."

Tubert (1999, p.174)

D'aquesta manera, la forma que es viuen les novetats respecte al cos és influida no sols per la seva aparició, sinó per altres trets psicològics de l'adolescent, per les reaccions de la família i els companys i pels patrons culturals generals.

Els canvis en l'aparença no deixen fred cap adolescent. Comporta per a ells una reelaboració de la seva imatge corporal i una interrogació sobre el seu atractiu. Aquests fets presenten, doncs, implicacions en processos psicològics fonamentals lligats especialment a la definició que fem de nosaltres mateixos, el grau de satisfacció amb aquesta definició i l'assumpció d'una identitat i un paper masculins i femenins.

Dins del conjunt de canvis que constitueixen la pubertat, la **menarquia** ha estat un dels aspectes més estudiats amb relació a les reaccions que suscita en les adolescents. L'**espermarquia**, o primera ejaculació, sembla passar més desapercebuda pels trets concrets del fet i per ocórrer un bon nombre de vegades durant el son.

La major part dels treballs estan d'acord a l'hora d'afirmar que la primera menstruació suposa un cert impacte emocional per a les noies i que el signe d'aquestes emocions és l'ambivalència.

Així, l'estudi de Petersen (1983) va revelar que les noies es representen la menstruació com un esdeveniment que pot produir por però també alegria. Juntament amb les seves condicions com a fet físic, la menstruació significa l'accés a la categoria de **dona** enfront de la categoria de **nen**a i, per tant, pot ser desitjada, ja que significa un nivell diferent i superior, o temuda, ja que comporta l'abandonament de l'estat infantil.

Menstruació i cultura

L'ambient de tabú que ha envoltat aquest fet no ajuda a considerar-lo un esdeveniment normal en la vida de cap dona.

L'impacte de la primera menstruació serà moderat, al seu torn, pel moment en què apareix, les reaccions de la família, de les altres persones que envolten l'adolescent i del medi cultural.

Amb relació al moment en què apareix la menarquia, les noies precoces semblen experimentar més dificultats (Petersen, 1983). Un altre aspecte igualment important és la informació prèvia rebuda sobre el fet. En aquest sentit, alguns estudis (Rierdan, 1983, citat a Unger i Crawford, 1992, pp. 277-278) troben que les dones, quan recorden retrospectivament, admeten haver estat ben informades dels trets biològics, però no de la seva significació personal.

Com més gran sigui el producte de la suma del desconeixement –i, per tant, la sensació de falta de control– sobre en què consisteix la menstruació, l'ambient de secret que n'impedeix la manifestació en públic, els tabús culturals sobre la sang i la impuresa associada a la menstruació, i la utilització del cos de les dones com a objecte, més gran serà la probabilitat de reaccions negatives.

Davant això, una millor **educació sexual**, la possibilitat de manifestar la seva presència en els ambients quotidians, la superació dels tabús i prejudicis sobre el cos i la sexualitat femenina obriran el pas a considerar la menstruació tal com és: una manifestació que el desenvolupament segueix un curs normal i saludable.

Sens dubte, no sols la menarquia o l'espermarquia, criden l'atenció dels adolescents. Hi ha altres canvis corporals igualment decisius; per exemple, l'augment de pes i el desenvolupament mamari en les noies o l'aparició del borrisol facial, el canvi de veu, l'augment del penis en els nois. Tots aquests canvis transformen la imatge que tenim i oferim de nosaltres mateixos.

La percepció que tenim del nostre propi cos forma una part important del nostre *autoconcepte* i, alhora, influeix en la nostra autoavaluació o autoestima.

La mesura d'aquesta influència la podem comprendre si atenem el fet que el judici sobre el nostre atractiu físic constitueix una dimensió especialment rellevant de la nostra autoestima des de la infantesa a l'adulthood i per a ambdós sexes.

Amb relació a la variable sexe, diferents investigacions han trobat que, al final de la infantesa i en l'adolescència, el grau de satisfacció amb l'aparença física es comença a diferenciar entre els nois i les noies: les noies mostren clarament una satisfacció inferior, cosa que, al seu torn, influeix en la seva autoestima.

És molt conegut que les noies estan molt menys satisfetes que els nois amb el seu cos –i, concretament, amb el seu pes. En el cas de les noies, els preocupa el que elles entenen com a excés de pes, problema que pot començar en la infantesa i manifestar-se en la propensió a adoptar règims d'alimentació restrictius. En cas dels nois, també els pot preocupar l'excés de pes però, principalment els inquieta estar massa prim i així fan dieta per a engreixar-se (Fleischer i Read, 1982).

En la línia del que hem comentat anteriorment, aquest és un dels índexs de l'empremta de la cultura en la confecció d'una imatge ideal. Fonamentalment, però no exclusivament, en les adolescents, la comparació amb cànons de bellesa absurds i inabastables pot conduir a una imatge distorsionada d'elles mateixes que, en el vessant més greu, pot ser un dels símptomes dels trastorns d'alimentació anomenats **anorèxia i bulímia nerviosa**, de què es tractarà en el subapartat dedicat a la salut i als problemes psicosocials en l'adolescència.

3.4. La identitat de gènere

Les diferències entre els nois i les noies respecte a la imatge corporal i l'autoestima ens condueixen al problema de la identitat de gènere i els papers sexuals. Per *identitat de gènere* entenem el següent:

"El resultado de un proceso evolutivo por el que se interiorizan las expectativas y normas sociales relativas al dimorfismo sexual, y hace referencia al sentido psicológico del individuo de ser varón o mujer con los comportamientos sociales y psicológicos que la sociedad designa como masculinos o femeninos."

Martínez Benlloch i Bonilla (2000, p. 90)

El desenvolupament de la identitat de gènere, com a procés personal i grupal, comença en el naixement i podríem dir que continua al llarg de la vida, tal com ens mostra la taula següent (Fernández, 2000, p. 10):

Identitats de gènere	Edat
Assignació de gènere	0-2
Discriminació de gènere segons dimorfisme sexual aparent	3
Identificació segons el gènere	4-7

L'aparença física

En l'adolescència, el sentiment de ser atractius es relaciona no solament amb una autoestima alta, sinó també amb millors relacions amb els companys, els professors i els pares (Lerner *et al.*, 1990).

Vegeu també

Vegeu el subapartat 5.4, "Salut i problemes psicosocials en l'adolescència", d'aquest mòdul didàctic.

Identitats de gènere	Edat
Constància/flexibilitat de gènere	8-11
Redefinició de gènere	12-17
Realització de gènere	18-49
Reajustament de gènere	50...

Així doncs, l'adolescència representa un moment crucial perquè s'hi produeix una reelaboració de la definició respecte al gènere –lligada al procés de desenvolupament de la identitat personal.

De fet, tal com es passa de la infantesa a l'adolescència, les diferències entre noies i nois augmenten. En aquesta reafirmació de la identitat i dels papers de gènere influeixen processos biològics –ja hem descrit els canvis corporals–, psicològics i socioculturals.

Tradicionalment, la psicologia de les diferències ens ha parlat d'un paper de gènere de les dones, denominat **expressiu**, que significa ser persones afectuoses, cooperatives, amables, conscients dels sentiments i necessitats dels altres. Com a complement, el paper masculí, denominat **instrumental**, inclou lideratge, assertivitat, competitivitat, independència.

Aquestes definicions de la naturalesa d'homes i dones es transmeten des de la socialització més primerenca i es manifesten en els àmbits familiars, de relacions entre companys i en els entorns educatius.

Conceptualitzacions desenvolupades des d'una perspectiva feminista, com la de Gilligan, també van trobar que les dones, quan s'han de definir, ho fan descrivint una relació –*mare futura, esposa actual, filla adoptiva o antiga amant*– i ometent les activitats acadèmiques i professionals que de fet duen a terme (Gilligan, 1994, p. 258). Sabem que, en part, aquestes definicions i metes estan canviant, encara que continuen sent certs nuclis de definició ancestral relacionats amb la definició de *masculinitat* i *feminitat*. Amb relació a com els nostres nois defineixen la seva masculinitat, s'ha indagat menys, comparativament. Tot i així, treballs recents ens ofereixen pistes per a conèixer els valors associats al model masculí hegemònic (Hernández *et al.*, 2007).

Respecte als **estereotips**, en un estudi sociològic de fa dues dècades, Ortega (1996) trobava, en joves d'entre quinze i vint-i-cinc anys, tres estereotips fonamentals: el masculí tradicional (18%), l'igualitari (37%) i el pragmàtic (45). El primer, es trobava més entre els homes i els més joves i afirmava la superioritat masculina. Les noies apostaven més per l'igualitari, i el pragmàtic es distribuïa de la mateixa manera entre noies i nois.

Vegeu també

Vegeu l'apartat 5, "El desenvolupament psicosocial en l'adolescència", d'aquest mòdul didàctic.

Passats els anys, podríem pensar que estereotips i prejudicis sexistes annexos han desaparegut. Al contrari, noves dades (Barberá, 2004) assenyalen que els prejudicis continuen sent presents encara que n'hagi canviat la manifestació. Glick i Fiske (2001) parlen de noves formes de **sexisme** denominades *sexisme hostil* i *benevolent*. Algunes investigadores (Lameiras i Rodríguez, 2002) han trobat una proporció més gran de sexisme hostil en els nostres nois d'entre tretze i setze anys.

Sexisme

Reconèixer el sexisme resulta crucial per a combatre'l i, tanmateix, un percentatge significatiu de nois i noies d'entre dotze i setze anys no conceptualitzen com a violència de gènere una situació de maltractament que se'ls narra (Sastre i Moreno, 2004).

Aquestes definicions de la naturalesa i funcions de dones i homes tenen conseqüències negatives per a noies i nois. Els nois que no s'adapten a la masculinitat prescrita en pateixen també les conseqüències. Com afirma Gilligan (2003, p. 29) té tant poc sentit renunciar a les relacions per a conservar la veu personal –estratègia masculina–, com silenciar la veu pròpia per a conservar les relacions –estratègia femenina.

Estereotips en l'educació

Amb relació a la nostra professió, resulta molt útil conèixer com es manifesten aquests estereotips en el context educatiu. El treball d'M. Rovira (2001) amb estudiants de secundària a Catalunya es va proposar esbrinar la influència que exerceixen les diferències de gènere i classe social a l'escola sobre tres aspectes: agressivitat en les relacions, existència d'espais segregats i percepció del sexisme.

Respecte a l'agressivitat, aquesta sembla manifestar-se d'una manera diferent en nois i noies: l'agressivitat directa o física és més freqüent en els nois, fonamentalment de classe obrera, i l'agressivitat indirecta (verbal, exclusió) en les noies. A més, els nois agredeixen nois i noies, mentre que les noies rarament agredeixen els nois.

L'espai també és marcat pel gènere i les activitats que fan.

Els treballs esmentats al llarg d'aquest apartat ens permeten representar-nos la rellevància en el pla psicològic de les transformacions corporals alhora que assenyalen la necessitat que es tingui en compte la variable gènere –com a categoria individual i social– a l'hora d'entendre els adolescents, els seus sentiments i comportaments.

Activitat 10

Analitzeu un programa sobre desenvolupament afectiu i sexual que inclogui activitats sobre els papers de gènere i el sexisme. Podeu escollir entre diversos. Us proposem: Lameiras, M., Rodríguez, Y., Ojea, M., i Dopereiro, M. (2004). *Programa Agarimos. Programa coeducativo de desarrollo psicoafectivo y sexual*. Madrid: Pirámide.

El sexisme

El perceben més les adolescents que els seus companys i més els nois de classe mitjana que els de classe obrera, encara que tots ells han integrat prejudicis sexistes en el seu discurs sobre els homes i les dones.

3.5. La sexualitat en l'adolescència

Per començar, amb relació amb la sexualitat, hem de fer algunes reflexions generals bàsiques (López, 1995, p. 149):

- 1) La sexualitat inclou tot el nostre ésser corporal, psicològic i social.
- 2) Les persones som éssers sexuats des del naixement fins a la vellesa.
- 3) La sexualitat no es relaciona només amb la reproducció, sinó que significa una manera de viure la tendresa, la comunicació, els afectes o el plaer.

Com a període general de canvis, l'adolescència també comporta transformacions en aquest terreny. Així hem començat aquest capítol descrivint el fenomen de la pubertat, en tant que procés que condueix a la maduresa física i sexual.

Sens dubte, arribar a tenir la capacitat de reproduir-se revesteix una gran importància biològica, i aquesta no és menor des del punt de vista psicològic i social. En aquest sentit, hem vist que aquestes transformacions biològiques comporten una nova representació del nostre cos i una nova definició de qui sóc i quins papers hem d'adoptar.

La sexualitat formarà part d'aquesta nova identitat dels adolescents i, de fet, aquests poden sentir-se més preocupats per aspectes lligats a la seva personalitat que pels mateixos actes sexuals:

"Hacer el ridículo, ponerse en evidencia, descubrir la propia incapacidad delante de los demás, el miedo a que se rían de uno o una, son experiencias (y las distintas formas de evitarlas o disimularlas) que suelen tener más importancia que las decisiones racionales que atañen a la propia sexualidad."

Centerwall (1996, p. 48 de la traducció castellana)

El fet que els adolescents tinguin noves capacitats per a mantenir relacions sexuals no significa una posada en pràctica automàtica d'aquestes possibilitats.

En part, aquest fet es pot atribuir a la necessitat que els adolescents avancin en tots aquests aspectes psicològics implicats en la sexualitat: seguretat en si mateixos, habilitats de relació amb els altres, desinhibició, etc. D'altra banda, la societat adulta no reconeix aquesta maduresa sexual i tem la imatge dels adolescents com a persones sexualment actives.

Ho admetin o no els adults, els adolescents manifesten un conjunt de comportaments sexuals que resumim a continuació.

Fins i tot abans de la pubertat, apareixen les **fantasies i somnis eròtics**. En l'adolescència aquestes fantasies suposen un mitjà d'experimentació mental sense riscos i es poden utilitzar per a potenciar l'excitació sexual (Moreno *et al.*, 1995, p. 29).

La **masturbació**, present ja en la infantesa com autoestimulació dels genitals i altres zones erògenes, serà la principal manifestació sexual en l'adolescència. Malgrat els tabús que n'han envoltat la pràctica, l'autoerotisme exerceix funcions positives: ajuda a conèixer el propi funcionament sexual i és un mitjà per a alleugerir la tensió sexual. La freqüència de la masturbació sembla estar subjecta a diferències de gènere i culturals: els homes més que les dones i, per exemple, els llatinoamericans menys que els suecs (Centerwall, 1996, p. 82).

Les **carícies** constitueixen una manera d'iniciar les relacions sexuals i permeten conèixer-se i conèixer l'altre.

Respecte a les **relacions sexuals completes**, i comparant les dades entre l'Informe Juventud España 2004 i 2012, l'edat de la primera relació sexual completa sembla haver disminuït clarament (passant del 5,2% de menors de quinze anys el 2004 al 12,3% el 2012). Tanmateix, pel que fa als adolescents entre 16 i 18 anys, l'edat de la primera relació sexual completa sembla haver augmentat (passant del 44,6% d'adolescents el 2004 al 36,5% el 2012). L'edat mitjana sembla estar situada al voltant dels 17 anys i no hi ha diferències significatives entre nois i noies, per bé que les noies tindrien una tendència més precoç.

Altres dades d'interès

Els informes esmentats ofereixen altres dades de gran interès. Així, l'IJE 2004 (el 2012 presenta les dades en bloc per a 15-29 anys) mostra que una tercera part dels entrevistats es van negar a contestar preguntes sobre sexualitat (no apareixen diferències per edat, per gènere, per ocupació, per nivell d'estudis, per hàbitat ni per escala ideològica). Això ens parla de la persistència de tabús importants amb relació al sexe i ens alerta de la precaució amb què hem de llegir les dades. En aquest mateix sentit, l'informe assenyala que els homes exageren la seva precocitat i resulten més de confiança les edats apuntades per les noies. Així, l'edat mitjana més probable per a ambdós gèneres serien els divuit anys, amb una forquilla d'entre els divuit i els vint anys en la qual es produiria la major part de les iniciacions sexuals. D'altra banda, l'*Enquesta Schering sobre sexualitat i contracepció* (2005), elaborada per l'equip Daphne, ens parla de la freqüència del canvi de parelles en períodes breus de temps. L'estabilitat avança amb l'augment de l'edat.

Respecte a l'ús de **mètodes anticonceptius**, el preservatiu i la píndola són els més utilitzats i els més joves són els que assumeixen més riscos. Aquells que no els utilitzen al·ludeixen als motius expressats en la taula:

Motius per a no usar el preservatiu	Noi	Noia
El caràcter imprevist de la relació	64,8%	73,0%
Estat d'eufòria (alcohol...)	29,5%	18%
Ús d'un altre mètode	16,8%	8,8%

Base: declaren usar preservatiu com a mètode anticonceptiu 1.127 persones.
Font: *Enquesta Schering* (2005)

Motiu per a no usar el preservatiu	Noi	Noia
No va voler la parella	7,2%	5,3%
D'altres	4,8%	4,7%
NS/NC	6,2%	4,5%

Base: declaren usar preservatiu com a mètode anticonceptiu 1.127 persones.
Font: *Enquesta Schering* (2005)

Respecte als **embarassos adolescents**, el seu nombre, així com el d'avortaments, han anat en augment al nostre país. És de sobres conegut que la maternitat imprevista produeix per a moltes adolescents conseqüències negatives en el seu desenvolupament educatiu afectiu i social.

Els motius dels embarassos són diversos i complexos: manca d'informació, actituds contradictòries de la societat adulta sobre el sexe, amor al risc i a l'experimentació o pressió grupal. No hem de deixar de banda que una de les raons per a algunes adolescents –amb oportunitats de realització baixes en altres terrenys– podria ser trobar una font d'autoestima com a dona (en adaptar-se al model femení maternal) i aconseguir una independència que, en la realitat, moltes vegades és més fantasia que realitat. Així sabem que hi ha una relació estreta entre les condicions socioeconòmiques i la possibilitat de convertir-se en mare adolescent.

En aquest moment, hem de començar a estudiar també els pares homes adolescents i fugir d'una visió totalment negativa de la maternitat i paternitat adolescent, ja que aquesta experiència, sens dubte negativa en molts casos, per si mateixa podria ser també una oportunitat per a enfrontar un nou repte i fer-se més grans. Amb aquesta afirmació volem subratllar, d'una banda, la inutilitat d'estigmatitzar aquestes persones i, de l'altra, la necessitat que la societat proveeixi com a eina preventiva no solament d'informació sinó també de les millors condicions de desenvolupament educatiu, personal i grupal i, un cop produït l'embaràs, adapti les estructures perquè els adolescents, fonamentalment les noies, prossegueixin amb la seva evolució.

Les pràctiques sexuals amb altres persones poden tenir diferents orientacions. L'**heterosexualitat** seria l'orientació sexual més freqüent. Tanmateix, no hem d'oblidar que hi ha joves **homosexuals**, gais i lesbianes, i joves **bisexuals**. Les xifres que ofereix l'IJE 2004 sobre relacions homosexuals són del 3,4% per a nois i 2% per a noies. Sabem així que no és un fet tan excepcional com es pot pensar, tenint en compte que moltes vegades roman ocult pel grau d'homofòbia present en la nostra societat. Aquesta ocultació té repercussions greus: els adolescents homosexuals poden presentar problemes de salut mental la causa dels quals no s'ha de buscar en la seva orientació sexual sinó en l'aïllament i l'estigma social que encara comporta pertànyer a aquesta categoria (Coyle, 1998, citat a Coleman i Hendry, 2003).

Embaràs adolescent i condicions socioeconòmiques

L'IJE 2004 ens parla que les joves amb embarassos no desitjats no han acabat la Primària en gairebé un 50% dels casos.

Al començament d'aquest apartat sobre la sexualitat en l'adolescència, començem que aquesta implica tot el nostre ésser psicològic i social. Per tant, no hem d'oblidar que a més d'aquestes conductes ja descrites, associades típicament amb la satisfacció del desig, en l'adolescència també cobra nou impuls la sensació d'enamorament, la imaginació romàntica i les fantasies sentimentals.

L'enamorament i l'amor compleixen en l'adolescència funcions positives, d'una manera comparable a les que compleixen l'amistat. Ajuden els adolescents (Lutte, 1987, p. 265) a dur a terme les funcions següents:

- desenvolupar la seva personalitat,
- definir-se millor i acceptar el cos i la identitat sexual,
- arribar a ser autònoms respecte a les afeccions infantils,
- conjugar la tendresa i la sensualitat.

Sens dubte, aquestes experiències d'enamorament també poden incloure situacions en les quals predomini l'ansietat, la insatisfacció, la desil·lusió o el sofriment.

Totes aquestes sensacions –les més agradables i les menys agradables– augmenten el coneixement de l'adolescent sobre un aspecte important de la vida i s'experimenten totes elles a través del tamís de la cultura expressada en novel·les, pel·lícules de cinema i televisió, parelles populars, etc.

Activitat 11

Feu una lectura completa de l'apartat dedicat a la sexualitat en l'IJE 2004 (consulteu per això el web) i extraieu-ne les conclusions principals.

3.6. L'experiència de la pubertat i el context

Al llarg dels punts anteriors, hem tingut ocasió de descriure el procés de desenvolupament biològic, la pubertat, que marca l'edat adolescent.

Aquest procés biològic no ocorre en el buit:

- 1) Des del punt de vista pròpiament biològic, si bé el rang d'edats en les quals apareixen les primeres manifestacions de la pubertat està associat amb components hereditaris, aquest procés no deixa de veure's influït per factors ambientals com l'alimentació o l'exercici físic.
- 2) L'experiència personal de l'adolescent, la representació que construeix sobre aquest procés, és igualment decisiva.
- 3) Tant l'experiència com la representació dels canvis tenen lloc al si d'una cultura, una comunitat, un entorn familiar i educatiu i un grup de companys.

Lectura recomanada

Dos llibres clàssics sobre l'amor i l'enamorament són:
 Fromm, E. (1956). *El arte de amar*; i Alberoni, F. (1979). *Enamoramiento y amor*.



Si recorrem als enfocaments teòrics contextuals anteriorment revisats (Bronfenbrenner, 1995), el **macrosistema**, integrat per valors i normes culturals de la societat, estaria influïnt d'una manera crucial en la manera com es viu la pubertat. Així, per exemple, la representació de la menarquia pot variar segons les cultures i els moments històrics des d'una concepció com fet impur i digne d'ocultar-se fins a la seva assumpció com a símptoma de salut.

En el mateix context general, les normes d'atractiu físic i els estereotips de gènere constitueixen materials bàsics per a definir la identitat i l'autoestima. En els nostres dies, tots els mitjans es fan ressò de la pressió social sobre els adolescents d'ambdós sexes cap a una figura corporal definida per la primesa. Igualment, subratllen la possible influència d'aquests models en l'aparició de trastorns lligats a l'alimentació.

Activitat 12

Feu una recerca de pàgines freqüentades per adolescents i analitzeu les representacions del cos, la sexualitat i el gènere. Us suggerim analitzar pàgines com Vota mi Cuerpo, Fotolog, Tuenti.

Aquesta influència cultural no es deixa d'exercir respecte als papers considerats com a masculí i femení. Malgrat els canvis socials, encara hi ha, com hem vist en línies anteriors, prejudicis sobre el que és normal o desitjable respecte a la conducta i els sentiments d'homes i dones. El prejudici masclista perjudica tant les noies com els nois que no s'adapten a aquest model de masculinitat.

Quant a la sexualitat, el doble joc d'ocultació i sobreexposició, prohibició i sobrevaloració, que desenvolupa la societat adulta, lluny d'aportar una guia als adolescents en aquest terreny complex, els confon encara més.

Respecte al **microsistema** –format per les relacions i contextos més propers com ara la família, els companys, la institució educativa– queda clara la rellevància del seu paper.

En primer lloc, el grup de companys constitueix un lloc privilegiat per a fer arribar als adolescents missatges sobre la seva adequació a la norma i el seu atractiu físic. Així, els adolescents precoços o tardans reaccionen positivament o negativament en consonància no amb el ritme dels seus processos biològics, sinó en virtut de la seva semblança o diferència –amb la seva valoració afegida– respecte als coetanis.

Les amistats exerceixen igualment la seva influència respecte als estereotips de gènere, en mantenir actituds més igualitàries i flexibles o més discriminatòries i rígides.

Lectura recomanada

El llibre de **Martín Gaité**, *Usos amorosos de la postguerra española*, il·lustra magníficament els canvis històrics esdevinguts al nostre país en matèria d'estereotips de gènere i costums amorosos.

Mitjans

Quan parlem de mitjans, pensem en els més tradicionals –televisió o revistes– i en les fonts de coneixement, valors i opinió més recents –Internet. Gràcies a la Xarxa, els nostres adolescents poden accedir autònomament a continguts (explícits i implícits) relacionats amb la sexualitat o els models de gènere inclosos en pàgines generals d'informació, testimonis d'altres adolescents, pàgines personals creades per ells mateixos, etc.

Quant a la sexualitat (Fuertes, 1996, p. 197), els amics poden influir mitjançant la informació que s'intercanvia i les actituds que s'adopten. Aquesta influència pot resultar positiva o negativa. En aquest últim sentit, les conductes sexuals de risc estan molt associades a la interacció amb grups que en participen.

Els adults propers poden influir igualment en els adolescents d'una manera positiva o negativa. En primer lloc, els adults haurien de concedir a la pubertat la importància que realment té i infravalorar els esforços d'adaptació que requereix per part dels adolescents. Ridiculitzar-los o menysprear la seva preocupació pel físic són comportaments sense sentit, si repassem el que s'ha dit en aquest apartat sobre la importància quantitativa i qualitativa dels canvis físics, socials i psicològics associats a la pubertat.

La família, concretament, proporciona a les persones informació sobre la seva condició d'home i dona, els papers de gènere, l'atractiu físic i la sexualitat des del moment del naixement. Respecte als papers de gènere, d'acord amb Fuertes (1996, p. 196), els pares semblen continuar reforçant en l'adolescència els patrons més tradicionals: permeten més transgressions als nois, són més permissius amb ells en matèria de sexualitat o tenen menys expectatives sobre l'èxit acadèmic de les noies.

D'altra banda, la família i la institució educativa abonarien el terreny per a un millor desenvolupament psicològic si actuessin contra el desconeixement dels fets en la seva faceta biològica però, molt fonamentalment, en la seva faceta d'experiència personal.

Educació afectiva i sexual

En aquest sentit, respecte a la sexualitat, en aquest moment disposem amb la inclusió d'aquests coneixements a l'escola, gràcies a l'educació afectiva i sexual. Amb aquesta finalitat s'han publicat a Espanya treballs excel·lents i que poden resultar de gran ajuda per als docents i les persones que orientin des de la psicologia i la psicopedagogia. Entre d'altres esmentem els de Centerwall (1996), Font (1999), López (1995), López García (1995), Marinis i Colman (1995), Moreno *et al.* (1995).

L'escola hauria de continuar avançant en aquest camí i preocupar-se a més pel currículum implícit en els seus ensenyaments, en els seus espais, en les seves activitats en els descansos, en la mesura que representen una part molt important del que noies i nois aprenen sobre la seva definició com a dones i homes en una societat determinada.

Activitat 13

Reflexioneu sobre els models de gènere que transmeten els mitjans –publicacions periòdiques, televisió, cinema, Internet– als nostres adolescents. Repareu la importància de les anomenades *revistes femenines* per a adolescents. Analitzeu-ne els continguts respecte al gènere.

Lectura recomanada

L'obra Epstein i Johnson (1998). *Sexualidades e institución escolar* aporta una mirada crítica fonamental al tractament de la sexualitat en la societat i l'escola.

4. El desenvolupament cognitiu en l'adolescència

Quan parlem de desenvolupament cognitiu, ens estem referint a una varietat d'aspectes relacionats tradicionalment amb el funcionament del que s'ha denominat *intel·ligència*. Aquests aspectes inclourien el pensament, el raonament, el coneixement, la solució de problemes, etc.

Tanmateix, tal com argumenten Flavell, Miller i Miller (1993, p. 2), a aquests components tradicionals del camp cognitiu, caldria afegir-ne d'altres vinculats bé al processament de la informació –és a dir, percepció, atenció, memòria–, o bé al camp del desenvolupament motor o del coneixement social.

Des del nostre punt de vista, el fet fonamental rau a subratllar que en qualsevol àrea del funcionament psicològic hi ha implicats elements que solem definir com a cognitius. I, per tant, l'anàlisi de la ment i el comportament adolescent ha de tenir en compte sempre aquesta premissa.

En aquest apartat, el nostre objectiu és revisar els diferents camps en els quals es manifesta el desenvolupament intel·lectual en aquestes edats i utilitzarem per a això les teories i dades empíriques més rellevants en l'actualitat.

Per això, començarem amb una exposició de la teoria piagetiana i continuarem amb els avenços en el processament de la informació i les capacitats de reflexió. Finalment, resumirem els canvis produïts en l'adolescència en el terreny del coneixement social i moral.

4.1. El pensament adolescent des del punt de vista d'Inhelder i Piaget: l'estadi de les operacions formals

Les exposicions usuals sobre el punt de vista de l'Escola de Ginebra se solen centrar exclusivament en la seva caracterització dels canvis que succeeixen entre la infantesa i l'adolescència en les estructures lògiques, és a dir, el pas de les operacions concretes a les operacions formals.

Tanmateix, les consideracions d'Inhelder i Piaget en el seu llibre clàssic de 1955, *De la lògica del niño a la lògica del adolescente*, superen aquest àmbit i s'endinsen en una reflexió més àmplia i rica sobre el fenomen general del pensament adolescent que la que trobem recollida repetidament en els manuals.

Així, per a aquests autors,

"el carácter fundamental de la adolescencia es la inserción del individuo en la sociedad de los adultos."

Inhelder i Piaget (1955, p. 282 de la traducció castellana)

Lectura recomanada

Aconsellem la lectura de l'últim capítol del llibre d'**Inhelder i Piaget** (1955), *De la lògica del nen a la lògica de l'adolescent*, perquè serveix per a dues finalitats igualment rellevants per a la formació de l'estudiant: primer, presenta reflexions centrals sobre la naturalesa de l'adolescència. Segon, ajuda a desterrar estereotips simplistes sobre l'eliminació en la teoria piagetiana dels factors socials i educatius.

Aquesta inserció té tres significats: en primer lloc, considerar-se igual als adults i jutjar-los en un nivell d'igualtat i reciprocitat; en segon lloc, traçar un programa de vida futura, i finalment, reformar la societat en la qual s'inserirà.

Aquesta entrada al món adult requerirà instruments intel·lectuals i afectius diversos dels que utilitzen els nens i nenes. I aquí és on exerceix el seu paper aquesta nova estructuració lògica que es denomina *operacions formals*.

La novetat central en el pensament de l'adolescent serà la capacitat de reflexionar més enllà del present, és a dir, prendre com a objecte del raonament situacions que poden no haver-se encarnat encara en la realitat.

Així, l'adolescent construeix teories –representacions abstractes del que és real i el que és possible– i sistemes –conjunts de coneixements organitzats. Tal com il·lustren Inhelder i Piaget, hi ha nens enamorats, però el que distingeix un adolescent enamorat d'un nen és que el primer complica els seus sentiments mitjançant la construcció d'una novel·la o la referència a ideals socials o literaris (Inhelder i Piaget, 1955, p. 282 de la traducció castellana).

Les **teories adolescents** poden semblar a l'adult una mica ingènues, poc originals o profundes. Tanmateix, des de la perspectiva de l'avenç en el desenvolupament cognitiu, el fonamental és que suposen una teorització sobre la realitat que es prolonga més enllà de la vivència particular i actual, fet que no esdevenia en la infantesa. Aquesta capacitat intel·lectual servirà a l'adolescent per a raonar sobre si mateix i sobre la societat, i, finalment, com diuen els autors repetidament citats, en no ser la lògica estranya a la vida, li servirà per a actuar.

Les línies anteriors ens ofereixen una visió comprensiva de l'acostament piagetianà al pensament adolescent. Si avancem una mica més, resulta necessari conèixer les situacions experimentals i les anàlisis teòriques que han comportat la caracterització anterior. Per a això, oferim l'exemple següent en el qual es contraposa un raonament concret i un raonament formal:

Exemple

La tasca proposada consistia a combinar diferents líquids de tal manera que es produís un cert color, una vegada que els experimentadors havien fet veure el subjecte que era possible aquest resultat. Els subjectes havien d'explicar, a més, l'efecte que produïa cada

líquid en barrejar-se amb la resta. El quadre següent il·lustra els materials utilitzats en l'experiència i els resultats de les combinacions.

4 flascons semblants que contenen líquids incoloros i inodors, idèntics en la seva aparença
 1 = àcid sulfúric
 2 = aigua
 3 = aigua oxigenada
 4 = tiosulfat
 comptagotes = iodur de potassi
 1 + 3 + comptagotes = color groc
 1 + 3 + comptagotes + 2 = color groc
 1 + 3 + comptagotes + 4 = incolor

Davant aquesta situació, els raonadors "concrets" es limitaven a produir algunes combinacions –normalment de cada líquid amb el comptagotes, combinacions de 2 en 2, o bé de tots alhora. Si no aconseguien l'aparició del color, assajaven alguna combinació més d'una manera sistemàtica. Si es produïa el color, l'atribuïen a la presència d'un dels elements en comptes de considerar-ho el producte d'una interacció. Finalment, no sabien quines proves efectuar per a explicar el paper exercit per cada element (és a dir, no sabien afegir a la mescla ja aconseguida, primer aigua i veure el resultat, i després tiosulfat i veure novament què succeïa).

Al contrari, l'exemple prototípic de raonador formal emprava un mètode sistemàtic per a generar totes les combinacions, la qual cosa comportava que, encara que trobés la combinació correcta, en continuava provant la resta. Al costat d'això, entenia que el color era el resultat de la interacció entre els elements i no es devia a la naturalesa d'un d'ells aïllat. Finalment, no tenia problemes ni sobre la manera d'esbrinar el paper del líquid 2 (aigua) i el 4 (tiosulfat) –agafava la mescla que produïa el groc (1 + 3 + comptagotes) i els agregava alternativament– ni sobre les deduccions vàlides que es podien fer a partir dels resultats d'aquestes proves.

Aquesta descripció de les diferències entre un enfocament "concret" i "formal" a l'hora de resoldre un problema específic pot facilitar la comprensió de les característiques generals del **raonament formal** davant el **raonament concret**. Per a dibuixar-les no utilitzarem només fonts piagetianes, sinó també revisions posteriors que han treballat sobre la mateixa qüestió (Flavell, 1985; Keating, 1980).

1) Raonar sobre possibilitats. El nen s'aproxima a bona part dels problemes conceptuals manejant directament les dades concretes i tan ràpid com sigui possible. Soluciona les tasques concentrant-se principalment en el que és perceptible, comença treballant sobre la realitat propera i només es mou amb dificultat cap a allò virtual. Al contrari, l'adolescent examina el problema acuradament per intentar determinar totes les solucions possibles i, només en un segon moment, tractarà de descobrir quina d'elles s'ha convertit en real en aquest cas particular. Per a un raonador formal el que compta és el que "podria ser" i no solament el que "és".

2) Raonar sobre el futur. El futur s'inclou en el món de les possibilitats i, per tant, això facultarà l'adolescent per a pensar-hi més i amb més sistema. A més, això representarà una capacitat més gran de planificar abans d'actuar i de controlar el seu comportament a partir d'aquestes reflexions prèvies.

3) Raonar sobre hipòtesi. Els nens estableixen les proves a partir de les dades concretes proporcionades i elaboren les conclusions com una generalització parcial dels resultats concrets trobats. Els adolescents parteixen, sens dubte, d'una inspecció de les dades del problema, però a continuació el seu raonament gira entorn d'una teoria o explicació hipotètica que pogués ser la correcta. D'aquesta manera, el que se sotmet a prova no és ja una representació concreta de la realitat sinó una elaboració conceptual. A partir d'aquesta es dedueix prèviament quins fenòmens empírics s'han de produir o no lògicament en la realitat i, després, es passa a comprovar si els fets predits es produeixen efectivament. Si en l'explicació del fenomen hi poden haver diversos factors implicats, el subjecte durà a terme un control de variables, és a dir, variarà sistemàticament un factor mentre que els restants romandran constants.

4) Raonament sobre el raonament. Les operacions formals rauen fonamentalment en el llenguatge. Les hipòtesis, les elaboracions conceptuals, només es poden expressar en frases. Podríem així dir que l'adolescent no raona sobre la realitat sinó sobre el seu propi raonament traduït a proposicions lingüístiques. Per això, es parla del pensament formal com d'un pensament de segon ordre.

Les característiques anteriors tradueixen mètodes de descobriment i proves experimentals propis dels adolescents en contrast amb els propis dels nens. Aquests enfocaments o estratègies generals a l'hora de solucionar un problema reben, dins de la teoria piagetiana, el nom de **característiques funcionals**. El raonament formal es defineix igualment per unes **característiques estructurals** i per la utilització d'un conjunt d'esquemes operacionals formals.

"Los esquemas operacionales formales se refieren a nociones u operaciones especiales cuya necesidad puede experimentar el sujeto para la solución de algún conjunto de problemas que comparten una misma estructura aunque su contenido sea diferente. Esquemas formales son las operaciones combinatorias, las proporciones, la coordinación de dos sistemas de referencia y la relatividad de los movimientos o las velocidades, la noción de equilibrio mecánico, la noción de probabilidad, la noción de correlación, las compensaciones multiplicativas y las formas de compensación que van más allá de la experiencia."

Inhelder i Piaget (1955, pp. 259-277 de la traducció castellana)

Les característiques estructurals –el reticle de les 16 combinacions binàries i el grup de les quatre transformacions (INRC)– signifiquen un intent de representar, mitjançant la formalització logicomatemàtica, els aspectes més abstractes i generals de les operacions dels subjectes. Per exemple, el grup INRC implica la capacitat de resoldre un problema tenint en compte simultàniament dos sistemes de referència. En el problema clàssic de l'equilibri d'una balança de dos braços, això significaria tenir en compte que l'equilibri es pot aconseguir modificant la magnitud del pes o variant la distància al fulcre.

Gran part de les investigacions posteriors a la duta a terme per Inhelder i Piaget (1955) han verificat el canvi general predit per aquests autors en la forma de raonament. D'aquesta manera, s'ha corroborat que la diferència entre el raonament infantil i l'adolescent rau fonamentalment en la capacitat de pensar sobre el món del possible.

Moshman (1998, pp. 956-957) recull l'existència de progressos en l'actuació dels adolescents respecte als nens en tasques que impliquen raonament condicional, diferenciació entre conclusió vertadera i vàlida o deducció de conclusions a partir de premisses que se sap explícitament que són falses.

Raonament sobre premisses falses

Algunes recerques han trobat que els adolescents manifesten menys problemes que els nens a l'hora de raonar sobre proposicions com, per exemple, "si es posa un objecte en aigua bullint, es refredarà" o "si es copeja un vidre amb una ploma, es trencarà" (Markovits i Vachon, 1989, p. 41).

Tanmateix, nombrosos estudis (vegeu Carretero, 1985) han trobat resultats diferents respecte a altres qüestions, en primer lloc, la universalitat del canvi. Així, gran part dels adolescents, i dels adults, no mostren un pensament formal consolidat. D'altra banda, les diferents tasques formals –combinatòria, proporció, control de variables– comporten graus de dificultat diferents, la qual cosa implica una crítica important a l'existència d'una estructura lògica comuna a tots els esquemes formals. Finalment, i de gran importància, els continguts concrets dels problemes influeixen d'una manera important en la seva resolució. Això significa restar "abstracció" a aquest tipus de raonament i aquesta és una de les seves característiques essencials. Per això, rep l'apel·latiu de *formal*.

Les crítiques a aquests tres aspectes essencials van comportar que el mateix Piaget matisés els supòsits generals:

"todos los sujetos normales llegan entre los 15-20 años, a las operaciones y a las estructuras formales, pero llegan a ellas en terrenos diferentes, y éstos dependen entonces de sus aptitudes y de sus especializaciones profesionales [...]."

Piaget (1970, p. 212 de la traducció castellana)

Si bé, en honor de la veritat, ja l'any 1955 Inhelder i Piaget es van encarregar de deixar clar allò que tantes vegades els han reclamat els seus crítics posteriorment:

"es indispensable un cierto medio social para la actualización de estas posibilidades. Esta actualización puede entonces acelerarse o retardarse en función de las condiciones culturales y educativas [...]."

Inhelder i Piaget (1955, p. 284 de la traducció castellana)

Com a conclusió, podríem continuar afirmant que en l'adolescència es produeixen canvis en el pensament en la direcció apuntada per Inhelder i Piaget. No obstant això, aquesta transformació és més gradual, menys generalitzada en la població i més dependent dels problemes concrets i de la intervenció socioeducativa del que creïem fa gairebé un lustre. El que, en qualsevol cas,

resulta fonamental entendre és que aquest model no capta la complexitat de l'evolució del pensament i ens hem d'obrir a altres àrees de recerca i enfocaments teòrics com els que resumim a continuació.

Activitat 14

L'exemple que hem ofert sobre raonament formal comporta resoldre un problema de ciències naturals. Descriu quines diferències hi hauria entre una manera de raonar concreta i formal en un problema de ciències socials, per exemple, com s'explicaria el fracàs escolar.

4.2. El pensament adolescent des del punt de vista del processament de la informació

Tal com hem afirmat al començament de l'apartat, l'estudi del desenvolupament cognitiu implica interessar-se no solament per les habilitats superiors del pensament a la manera clàssica sinó també per les capacitats de processament de la informació. En aquest apartat ens proposem revisar les dades que tenim sobre els canvis en aquestes capacitats que es produeixen en l'adolescència. Per aquesta raó, al·ludirem a autors que s'enquadren en altres perspectives, per exemple, la neopiagetiana, i utilitzen conceptes, mètodes o interpretacions sorgits dins de l'enfocament del processament de la informació (Kail i Bisanz, 1992, p. 229).

"Des d'aquest punt de vista, en l'adolescència, podríem trobar avenços en tres elements fonamentals del processament de la informació: la capacitat de processament, l'augment del coneixement en diversos dominis i l'autoregulació cognitiva."

Keating (1990)

Respecte a l'augment de la capacitat de processament, alguns autors neopiagetians han reinterpretat els avenços significats pels estadis piagetians en termes d'un augment gradual amb l'edat en la capacitat de processament total, anomenat *espai mental* o *espai M* (Pascual-Leone, 1970) o en l'espai d'emmagatzemament a curt termini (Case, 1992).

Increment de l'espai M segons Pascual-Leone

Edat	Valor de M
3-4 anys	$e + 1$
5-6 anys	$e + 2$
7-8 anys	$e + 3$
9-10 anys	$e + 4$
11-12 anys	$e + 5$
12-13 anys	$e + 6$
15-16 anys	$e + 7$

Aquesta capacitat augmentaria a causa, fonamentalment, de factors madurats i implicaria la possibilitat d'atendre i mantenir en la memòria un nombre més gran d'elements del problema i també de relacions entre ells.

D'altra banda, els canvis en les habilitats cognitives adolescents es poden atribuir no tant a un augment de capacitat dels sistemes de memòria, sinó principalment a una **velocitat de processament** de la informació més gran. Això significa que els adolescents processen la informació més ràpidament i poden així dur a terme un nombre més gran de processos cognitius quan s'enfronten a una tasca.

D'acord amb Kail i Bisanz (1992, p. 240), en l'adolescència, els processos cognitius bàsics assolixen el nivell de maduresa funcional, la qual cosa permet dedicar els recursos mentals al desenvolupament de processos "superiors" com els descrits amb l'etiqueta de *pensament formal*.

Aquesta eficàcia més gran en el processament també seria acompanyada de **canvis en l'ús de les estratègies**. En general, el funcionament estratègic segueix un patró evolutiu comú: en un començament, l'estratègia és absent, més tard es produeix sota una estimulació externa, per a després aparèixer en la conducta del subjecte espontàniament (Flavell, 1985). En l'adolescència assistiríem fonamentalment a millores respecte a estratègies atencionals i de memòria a causa no tant de l'aparició de noves estratègies sinó d'un ús més estable, generalitzat i eficaç (Flavell, Miller i Miller, p. 248).

Encara que l'afirmació anterior no deixi de ser certa, en l'adolescència i en l'adulthood es continua ampliant el repertori d'estratègies relacionades amb l'aprenentatge de material significatiu complex. Així, els treballs d'A. Brown i els seus col·laboradors (Brown i Smiley, 1977) testimonien la dificultat d'utilitzar claus de recuperació d'informació d'un text complex que fa que aquestes només apareguin en nivells universitaris.

Juntament amb les estratègies de memòria, amb el desenvolupament i amb relació a les millores que hem esmentat, també es modifiquen les estratègies de solució de problemes específics. Les anàlisis de Siegler (Siegler, 1983) i Case (1981) apunten en aquesta direcció.

Concretament, les descripcions que fa Case dels canvis evolutius en la solució de problemes es basen en una anàlisi de les estratègies que utilitzaran subjectes de diferents edats.

Exemple

Com a exemple ens pot servir la seva descripció de les possibles estratègies utilitzades des dels nou als divuit anys en un problema clàssic de proporció: esbrinar en quina de les gerres serà més gran la proporció de suc de taronja amb relació a diverses mesclades de suc de taronja i aigua (Case, 1981, a Carretero i Madruga, 1984, p. 350).

Subestadi	Estratègia	
1 (9-10 anys)	Calcular la raó de cada gerra separatament	(1) Calcular la raó A/B
2 (11-12 anys)	Comparar la raó de suc de taronja i aigua en A amb la raó de suc de taronja i aigua en B	(1) Calcular la raó suc de taronja en A / aigua en A (2) Calcular la raó de suc de taronja en B / aigua en B
3 (13-15 anys)	Convertir la raó en B en una forma més simple; comparar-la amb la raó en A	(1) Calcular la raó suc de taronja en A / aigua en A (2) Calcular la raó de suc de taronja en B / aigua en B (3) Convertir la raó suc de taronja en B / aigua en B a una forma comparable
4 (15-18 anys)	Convertir la raó al mínim comú múltiple; comparar	(1) Calcular la raó suc de taronja en A / aigua en A (2) Calcular la raó de suc de taronja en B / aigua en B (3) Convertir la raó A a l'MCM (4) Convertir la raó B a l'MCM

Totes les millores anteriorment esmentades –quantitat d'informació processada, velocitat de processament, funcionament estratègic– es relacionen estretament amb el segon factor a què hem al·ludit al començament: **els canvis en el coneixement**. En aquest sentit, són ja clàssics els estudis de Chase i Simon (1973) que demostraven les relacions entre ser expert o no en un domini – en aquest cas, els escacs– i l'actuació de la memòria. En els estudis evolutius, Chi (1978) es va encarregar de demostrar fins a quin punt el coneixement específic és important i pot arribar a invertir els patrons evolutius usuals de tal manera que els nens rendeixin més que els adults –en aquest cas, que nens experts en escacs recordin millor que adults inexperts certes disposicions de les peces al tauler.

D'acord amb Bjorklund (2000, p. 261), el coneixement afecta el record en tres formes: augmenta l'accessibilitat a ítems específics, augmenta el processament automàtic de relacions entre informació i facilita l'ús d'estratègies intencionals. Resulta legítim imaginar que, atès que els adolescents tenen un conjunt de coneixements més ampli, aquests tres factors són presents i poden donar compte d'un millor rendiment en aquestes edats en una diversitat de problemes.

La importància del coneixement ressalta encara més quan ens referim no tant a com afecta l'actuació intel·lectual de l'adolescent el treball amb informació familiar però poc significativa, sinó en quina mesura depèn la resolució d'una tasca de les seves teories prèvies sobre aquest domini. Per això, ha suscitat tant interès l'estudi del desenvolupament d'aquestes teories denominades *implícites*, *ingènues* o *errònies*.

Aquestes conceptualitzacions tenen diversos trets fonamentals.

1) En primer lloc, solen romandre **implícites**. L'adolescent les posa de manifest en la seva actuació i pot ser capaç de verbalitzar-les en alguns casos encara que no són matèria de reflexió conscient.

2) En segon lloc, com a producte d'aquesta falta de presa de consciència, aquestes teories poden resultar **incoherents** i caure en **contradiccions**.

3) En tercer lloc, són **resistents al canvi**. El seu paper com a guies de l'acció, el seu caràcter implícit i els valors que puguin comportar determinen que no es canviïn si no en troba d'altres de més satisfactòries en els aspectes intel·lectuals o vivencials.

4) En quart lloc, tenen un **origen individual** i, alhora, **social**.

5) I, finalment, són **homogènies** respecte a un determinat nivell de desenvolupament. És a dir, no tenen un caràcter idiosincràtic sinó que la seva construcció es veu limitada per les característiques del món objectiu i pels instruments intel·lectuals que les persones tenen en cada moment.

Vegem en el quadre següent les característiques de les idees prèvies dels alumnes sobre els fenòmens científics, d'acord amb Limón i Carretero (1996, p. 27):

Idees prèvies sobre fenòmens científics

- 1) No són correctes des del punt de vista científic.
- 2) Són específiques de domini.
- 3) Solen ser dependents de la tasca utilitzada per a identificar-les/avaluar-les.
- 4) En general, formen part del coneixement implícit del subjecte.
- 5) Són construccions personals.
- 6) Solen estar guiades per la percepció, l'experiència i el coneixement quotidià de l'alumnat.
- 7) No totes tenen el mateix nivell d'especificitat.
- 8) Tenen un cert grau d'estabilitat.
- 9) Tenen un grau de coherència i solidesa variable.

Tanmateix, encara que els adolescents, gràcies al seu aprenentatge, facin avenços i aproximïn els seus coneixements implícits al coneixement científic, aquest resultat no està assegurat.

Finalment, moltes vegades s'oblida que un grau de perícia superior en un domini pot representar un desavantatge en comptes d'un avantatge. Aquesta situació es produeix fonamentalment quan l'adolescent coneix ja el problema i, per tant, respon d'una manera automàtica sense adonar-se de l'existència d'informacions noves (Keating, 1990).

4.3. La capacitat de reflexió en l'adolescència

El risc de posar en funcionament hàbits de raonament poc adequats per a situacions noves disminuiria si els adolescents utilitzessin les seves noves capacitats de reflexió, ja descrites com operacions formals. Amb tot, per comen-

çar, hem de dir que aquestes capacitats també presenten limitacions. S'hi referia Elkind (1985) en encunyar el concepte **d'egocentrisme adolescent** com un producte de la incapacitat per a diferenciar aquest poder acabat d'estrenar del jo que reflexiona, de l'univers social sobre el qual es reflexiona.

Aquest egocentrisme tindria dues manifestacions: **l'audiència imaginària** i la **faula personal**. La primera fa que l'adolescent imagini que la seva conducta o aparença és el centre d'atenció de totes les persones que l'envolten i la segona, que cregui que les seves vivències són úniques i així crea una història pròpia que repeteix davant de si mateix i davant dels altres, lligada a un sentiment d'omnipotència i invulnerabilitat. La superació d'aquest egocentrisme es produeix gradualment a mesura que augmenti l'experiència social, el reconeixement que els altres comparteixen amb ells molt més del que pensen i la sensibilitat cap als sentiments dels altres.

Tal com afirma Arnett (2004, p. 87), aquest constructe general d'egocentrisme adolescent ha presentat problemes de validació empírica. Tanmateix, s'ha trobat confirmació a un aspecte lligat a la faula personal, el del **biaix optimista**. Aquest biaix, present també en adults però en una proporció més gran en els joves, es relaciona amb el sentiment d'invulnerabilitat i la creença que els problemes –fonamentalment, de salut– afectaran els altres i no un mateix. Aquesta creença ens interessa en tant que pot tenir repercussions a l'hora d'assumir riscos.

Exemple

Per exemple, poden pensar que a ells no els afectarà el consum de tabac o d'alcohol, o que no assumeixen riscos conduint més enllà de la velocitat permesa.

L'adolescència presenta aquests límits en la reflexió i també avenços en altres terrenys, per exemple, els **processos metacognitius**.

Les habilitats metacognitives poden entendre's com un factor fonamental en el processament de la informació, i també com un producte del raonament formal.

En parlar de metaconeixement, ens referim tant al coneixement dels mateixos processos i productes cognitius com a l'autoregulació de la conducta intel·lectual.

Respecte a aquest segon aspecte, Brown (1978, p. 82) ha especificat les funcions d'aquests sistemes executius o metacognitius: a) predicció de les limitacions en la capacitat del sistema; b) consciència de les estratègies que es tenen i el camp d'utilització; c) identificació i caracterització del problema; d) planificació de les estratègies apropiades; e) control i supervisió dels procediments utilitzats, i f) avaluació dels resultats.

Vegeu també

Sobre l'assumpció de riscos per part de l'adolescent vegeu el subapartat 4.4, "El pensament intuïtiu i la presa de decisions", d'aquest mòdul didàctic.

Lectura complementària

Podeu veure les revisions de Brown (1978), Flavell (1985), Moreno (2002).

Ens podem adonar a simple vista de la importància d'aquestes funcions a l'hora de resoldre problemes i a l'hora d'aprendre d'una manera significativa en l'edat adolescent. Per aquesta raó, s'han desenvolupat proves d'avaluació per a adolescents de secundària (Moreno, 2002) que tracten d'indagar quatre aspectes metacognitius essencials: el coneixement sobre el coneixement propi, la metacomprensió, la verificació dels resultats i la consciència de les estratègies utilitzades.

L'aspecte denominat *consciència del coneixement propi* es refereix al grau en el qual l'adolescent és conscient del que sap i del que ignora. Aquest aspecte té una gran rellevància en tant que saber en quina mesura es desconeixen fets, relacions o es tenen teories inadequades és una base fonamental per a avançar en l'aprenentatge. La metacomprensió es relaciona igualment amb la capacitat de llegir els processos mentals propis amb la finalitat, en aquest cas, de diagnosticar si comprenem la informació que estem processant i detectar si hi ha contradiccions, incoherències o errors en aquesta informació.

En els seus processos d'aprenentatge els adolescents no solament han de prendre consciència de la coherència de la informació presentada, sinó també de si les solucions que ells ofereixen tenen sentit amb relació als problemes plantejats. Això és el que es denomina *verificació dels resultats*. L'últim aspecte, consciència de les estratègies utilitzades, indaga en quina mesura els adolescents tenen consciència de com han arribat a solució determinada.

Les habilitats metacognitives que acabem de descriure semblen plantejar nivells de dificultat diferents, alhora que es troben certs progressos al llarg dels diferents cursos de l'ESO (Moreno, 2002).

Des del punt de vista educatiu, l'aprenentatge i ensenyament d'aquestes habilitats hauria de ser un objectiu prioritari. Els adolescents, fruit de l'escolarització prèvia, desenvolupen un hàbit sobre com han d'enfrontar el coneixement i l'aprenentatge que resulta adaptatiu en el context escolar. És a dir, els nois i noies que estudien Secundària ja saben molt sobre com s'ha d'aprendre per tenir èxit –o, almenys, no fracassar estrepitosament– a l'escola. Tanmateix, no comprenen els processos implicats en aquesta tasca. Aquesta manera d'actuar –aprendre– automàtica no representa un problema si es tracta d'aprenentatges simples, però implica un gran desavantatge quan es tracta d'aprenentatges complexos que requereixen un control de l'aprenentatge propi o quan hi ha canvis en el context i s'ha d'utilitzar una manera diferent d'aprendre, per exemple, perquè varien les demandes del docent o aquests estudiants ho han deixat de ser i han d'aprendre autònomament en la seva vida personal o laboral. El problema es torna greu, ja que aquests últims serien senyals característics del bon aprenentatge escolar: el control per part de la persona que aprèn, el seu caràcter no automàtic i la seva abstracció. L'ensenyament de la reflexió, sense separar-la dels continguts de cada matèria i d'acord amb altres aspectes socials i motivacionals, contribuiria a reduir aquests problemes.

Un últim aspecte, lligat a la reflexió, el constitueix la denominada **cognició epistèmica**, és a dir, el coneixement dels límits del saber, la certesa del coneixement i els seus criteris, i les estratègies utilitzades per a identificar quina forma de solució requereix un problema determinat. King i Kitchener (2002) ens parlen de diferents tipus de raonament epistèmic (prereflexiu, quasi reflexiu i reflexiu) amb els seus nivells corresponents. Per a fer-nos-en una idea, el pensament reflexiu es caracteritza per a) fer judicis que són els més raonables i sobre els quals s'està relativament segur basats en l'avaluació de les dades disponibles, b) pensar que les decisions es poden construir activament i s'han de jutjar dins del context en el qual es van crear i c) tenir en compte que, si apareixen noves dades o metodologies, se'n reavaluaran les conclusions.

Aquest tipus de reflexió seria més prototípica dels últims anys de l'adolescència i de la joventut, sempre a condició que el medi educatiu i cultural el promogui.

Fins ara, hem afirmat que els adolescents guanyen en les seves possibilitats d'utilitzar el pensament lògic i reflexiu. Afegim ara que això no significa que sempre el posin en pràctica. Podríem parlar d'un pensament de l'adolescent més lligat a situacions pràctiques que inclou un raonament intuïtiu i un procés de presa de decisions.

4.4. El pensament intuïtiu i la presa de decisions en l'adolescència

El **raonament intuïtiu**, el qual també es diu *heurístic*, no segueix el llarg procés deductiu que caracteritza el pensament formal. Es basa en la confecció d'una idea ràpida a partir d'experiències anteriors, sentiments i motivacions inconscients.

Klaczynsky (2000) ha desenvolupat diverses investigacions sobre el pensament intuïtiu en adolescents de diferents edats (tretze-setze anys) i ha conclòs que, encara que amb l'edat s'utilitza més la lògica, gran part dels adolescents no tenen problemes a acceptar arguments qüestionables si tenen raons intuïtives per a fer-ho. El que resulta encara més interessant: el seu ús de la lògica depèn de les seves creences.

Exemple

Per exemple, respecte als sentiments religiosos, aquest autor ha trobat que els adolescents, quan jutgen una conclusió desfavorable respecte a la seva pròpia religió, són més capaços de trobar els errors lògics de l'argumentació que quan la conclusió és favorable a les seves creences. A més, desqualifiquen les conclusions desfavorables com a no fiables, impossibles o totalment errònies (Berger, 2004). Aquesta tendència no desapareix en l'adulthood.

Aquestes dades no han d'encoratjar el pessimisme davant el desenvolupament intel·lectual. En primer lloc, les capacitats lògiques existeixen i es desenvolupen a mesura que transcorre l'adolescència. En segon lloc, el raonament intu-

ïtiu és eficaç en moltes situacions. En tercer lloc, també sabem que, quan els adults o els companys ajuden l'adolescent, aquest és capaç de fer una anàlisi lògica.

Què ocorre quan l'adolescent pren decisions?

Hem apuntat anteriorment que l'adolescència és una etapa crucial en el desenvolupament en tant que les persones han d'elegir en el seu transcurs quin serà el rumb de la seva vida en diverses àrees. Pensem que els adolescents han de decidir, en moments diferents de l'adolescència i la joventut, sobre les seves relacions sexuals, l'elecció de parella, l'elecció d'una trajectòria educativa o professional o l'assumpció de diferents riscos. Vegem, primer, com es el procés de presa de decisions.

Qualsevol presa de decisions inclou diferents passos:

- 1) identificar el ventall de possibilitats;
- 2) analitzar les conseqüències de cada elecció;
- 3) avaluar en quina mesura és probable i desitjable cada conseqüència;
- 4) integrar les informacions anteriors.

Les habilitats necessàries relacionades amb cada pas en aquest procés de decisions varien amb l'edat. D'acord amb Keating (1990), els adolescents imaginen més possibilitats, n'anticipen millor les conseqüències i avaluen d'una manera més integrada tota aquesta informació. De fet, els adolescents més grans s'assemblen molt als adults a l'hora de prendre decisions. Per què llavors els joves assumeixen més riscos? Sembla que això es deu més a les seves valoracions sobre què és desitjable.

En l'exemple del consum de drogues, Arnett (2004) opina que un adolescent assumirà el risc perquè li atreu més la recerca de sensacions i li preocupa més mostrar-se tímid davant els seus amics, no perquè dugui a terme un procés de decisió diferent de l'adult. Hi afegim el que hem dit anteriorment sobre el pes del raonament intuïtiu.

L'orientació escolar i vocacional a Secundària pot ajudar l'adolescent a desenvolupar estratègies per a prendre decisions. D'acord amb Luque (1996), la persona que orienta ha d'informar sobre com es pot obtenir la informació necessària per optar i, a continuació, guiar la presa de decisions facilitant procediments per a manejar aquesta informació, per a buscar imaginativament les diverses possibilitats d'opció que es presenten i elegir estratègicament l'opció més avantatjosa. En el cas de l'orientació vocacional, aquesta ha de tenir en compte els diversos factors que afecten la manera com l'adolescent fa plans de futur i els intenta dur a terme, partint de situacions d'incertesa respecte a si mateix i al món laboral al qual pretén arribar (Rivas, 2003).

Per acabar, no oblidem que, respecte a l'assumpció de riscos i la presa de decisions, cobren rellevància factors individuals i contextuals com, per exemple, el gènere, la família, el grup d'amics o la cultura.

Una vegada assenyalats i descrits els principals avenços en el desenvolupament intel·lectual adolescent des del punt de vista del raonament lògic, el processament de la informació i el raonament intuïtiu analitzarem l'evolució en el coneixement social.

Activitat 15

Relacioneu les capacitats de reflexió i la presa de decisió. Considereu què aporten aquests aspectes a les decisions vocacionals durant l'adolescència intermèdia.

4.5. El coneixement social

Al llarg de la vida el nostre funcionament intel·lectual avança no solament en el desenvolupament d'habilitats lògiques abstractes o teories sobre el món físic, sinó molt fonamentalment en la comprensió de situacions relacionades amb les persones, amb les seves idees, sentiments i conductes. Aquesta comprensió resulta vital a més per a prendre decisions sobre la nostra actuació. L'estudi de l'evolució de la comprensió del món social ha donat lloc a una àrea de coneixement que ha rebut l'apel·latiu de **cognició social**.

Cognició social

Aquest camp d'estudi tracta de conèixer en el vessant evolutiu com avancem en la comprensió de nosaltres mateixos, les relacions interpersonals, les institucions i costums socials i altres objectes de coneixement interessants des del punt de vista social (Flavell, Miller i Miller, 1993, p. 174).

Respecte al món adolescent, ens proposem abordar quatre aspectes fonamentals relatius a l'evolució en el coneixement de 1) el jo i els altres, 2) el processament de la informació social, 3) el funcionament social i 4) el raonament moral i els valors.

1) Amb relació al **coneixement del jo i dels altres**, tractarem en l'apartat "El desenvolupament psicosocial en l'adolescència" de l'evolució de l'autoconcepte. Aquí ens limitarem a descriure en línies generals com es modifica el coneixement de les altres persones. Així, en l'estudi clàssic de Livesley i Bromley (1973), dut a terme amb una mostra àmplia de subjectes anglesos entre set i quinze anys, aquests autors descriuen tres tipus de respostes associades amb diferents edats:

- Els nens i nenes més petits de la mostra defineixen els altres amb relació al seu aspecte extern, el lloc on viuen, la seva família o les seves conductes respecte a ells mateixos.
- Més tard, en la infantesa intermèdia, s'inclouen característiques relacionades amb la personalitat dels altres.

- Al començament de l'adolescència, comencen a aparèixer descripcions més complexes sobre el tipus de personalitat, diferències entre la manera de ser aparent i la real, interpretacions i deduccions basades en les conductes observables.

Aquest retrat de l'evolució del que es podria denominar una *teoria implícita de la personalitat* coincideix amb el resultat de recerques més recents.

Exemple

Així Shantz (1983, p. 506, citat a Flavell, Miller i Miller, 1993, p. 203) ha resumit esplèndidament aquests avenços: abans dels set o vuit anys, els nens conceben les persones com ho podria fer un demògraf o un conductista; és a dir, les defineixen per les seves conductes observables i condicions ambientals. Durant la infantesa, es tracten les persones a la manera d'un teòric dels trets de la personalitat, i se les adscriu a constàncies sense qualificar.

Al començament de l'adolescència, emergeix una concepció més interaccionista en què la gent i les seves conductes es consideren sovint en funció tant de les característiques personals com dels factors situacionals. A més, els adolescents no solament són capaços d'integrar a la descripció de les altres persones trets externs i interns, sinó que són conscients que en cada individu la barreja de característiques és singular així com que qualsevol personalitat pot presentar aspectes contradictoris o pot donar lloc a impressions falses.

El coneixement de les altres persones implica no solament descriure com són i com actuen sinó també desenvolupar habilitats per a veure el món com elles el veuen.

R. Selman (1980) per tal de comprendre aquesta evolució ha desenvolupat una teoria que va denominar *social role taking*, o *adopció d'una perspectiva social*. En el seu model es preveuen cinc nivells (0, 1, 2, 3, 4) definits pel concepte de persona i el concepte de relacions entre persones que predominen. Només a partir del tercer nivell –set-dotze anys– es pot superar una perspectiva egocèntrica i comprendre que la gent pensa o sent d'una manera diferent. Els dos últims nivells assenyalen la capacitat de considerar les situacions des de la perspectiva d'un tercer imparcial (adopció recíproca de perspectives) i de concebre el sistema social com una construcció de perspectives convencionals en què participen tots els membres en un sistema de relacions mútues (adopció social-simbòlica de perspectives). Els dos nivells que acabem de descriure es poden començar a desenvolupar en la infantesa intermèdia (deu anys) i concloure'n l'adquisició en l'adultesa.

El coneixement de quines són i com progressen aquestes habilitats sociocognitives pot ajudar els docents i els clínics (Selman, 1976) en tant que tenen relació amb la conducta. Sabem que aquesta relació no és directa i, tanmateix,

no hi ha dubte que la capacitat per a posar-se en el punt de vista dels altres facilita l'empatia, el control de l'agressivitat i la recerca de solucions als conflictes socials.

2) De la mateixa manera, una actuació social competent o un procés d'inadaptació social es pot relacionar amb la manera com es processa la informació social. Concretament, Coie i Dodge (1998) han desenvolupat un model de **processament de la informació social** en el qual es descriuen sis passos:

- a) codificació dels índexs interns i situacionals;
- b) representació i interpretació d'aquests índexs;
- c) aclariment i selecció d'una meta;
- d) elecció d'una resposta en el repertori ja existent o construcció d'una nova resposta;
- e) selecció de la resposta;
- f) resposta efectiva (Crick i Dodge, 1994, p. 76).

Encara que l'estudi d'aquests processos d'anàlisi i solució de problemes socials s'ha dut a terme fonamentalment amb nens, s'han observat alguns canvis a mesura que s'avança cap a l'adolescència.

En primer lloc, es comprova una millora en l'anàlisi de les situacions en produir-se un augment de les capacitats atencional.

En segon lloc, una comprensió dels altres més profunda produeix una interpretació de les situacions més adequada.

Aquests models tenen una gran rellevància pràctica, ja que poden servir de base per a programes d'intervenció psicoeducativa que estimulin el desenvolupament personal i social dels adolescents.

Exemple

Com a exemple, el Programa d'educació social i afectiva (Trianes i Muñoz, 1994) té entre els seus objectius el desenvolupament d'un estil que permeti afrontar d'una manera reflexiva els conflictes interpersonals i per a això recorre, entre altres fonts, a les teories de Crick i Dodge sobre la solució de problemes socials.

3) Un tercer aspecte fonamental en el coneixement social es relaciona amb el **coneixement de les institucions i costums socials**. Durant la infantesa i l'adolescència assistim a un progrés gradual en el coneixement d'esferes socials com la política, l'economia, la nacionalitat o les creences religioses.

La recerca clàssica d'Adelson i col·laboradors (1969) sobre la comprensió en l'adolescència de l'organització política ens ofereix un retrat de com es produeix l'avenç en aquest aspecte:

Habilitats sociocognitives

El repertori de possibles respostes s'amplia en els més grans, atesa la seva experiència més gran en la interacció social al mateix temps que es coneixen millor les conseqüències de cada acció.

"Durante los años de la adolescencia se observan amplios cambios en la comprensión del orden político. El preadolescente sólo tiene conocimiento confuso de la política y del gobierno; su comprensión de esos temas es difusa, personalizada y concreta. En cambio hacia el final de la adolescencia se ha alcanzado una visión abstracta, diferenciada y funcional del campo político."

Adelson, Green i O'Neil (1969, p. 315 de la traducció castellana)

Des del moment en què es va publicar el treball d'Adelson fins a l'actualitat l'interès per aquests aspectes ha anat en augment i ha donat lloc a un vast camp d'investigació (Berti i Bombi, 1981; Delval, 1989; Furnham, 1988; Pozo i Carretero, 1983). No obstant això, la caracterització del pensament preadolescent i adolescent que conté la citació anterior no ha experimentat transformacions radicals si bé és cert que disposem de molta més informació sobre la comprensió del món social en els seus aspectes més diversos.

Delval (1989, pp. 312-313) ha resumit molt encertadament els progressos en la comprensió del món social i n'ha assenyalat tres aspectes fonamentals:

- En primer lloc, la societat no es concep ja com una agrupació d'elements que funcionen aïlladament sinó de sistemes múltiples en interacció i amb repercussions recíproques. Per exemple, el funcionament del sistema econòmic és influït per la política i, al seu torn, hi repercuteix.
- En segon lloc, els sistemes socials no constitueixen realitats estàtiques, al contrari, l'evolució i el canvi històric són elements bàsics de la realitat social. Aquesta característica es relacionaria amb les noves capacitats de pensament hipotètic dels adolescents, en aquest terreny, els fa que concebre i voler transformacions de l'ordre social en una mesura molt més gran que la que es planteja en edats anteriors
- En tercer lloc, el món social no s'explica fonamentalment per les accions de persones concretes sinó com a resultat de relacions abstractes, neutres i despersonalitzades. Per exemple, un conflicte entre nacions no té per què relacionar-se amb els trets o intencions personals dels seus mandataris sinó més aviat amb un vast entramat d'interessos de diferents tipus, la comprensió del qual requereix tenir en compte marcs de referència mútuament influents.

Activitat 16

Tenint en compte les descripcions que duen a terme Adelson i col·laboradors (1969) i Delval (1989), reflexioneu fins a quin punt les representacions de la vida social i política arriben a la seva maduresa en l'adolescència, fins i tot en l'adulthood. Intenteu recordar algun exemple de debat social d'actualitat i analitzeu-lo des d'aquest punt de vista.

4.6. El desenvolupament moral

Igual que hem comentat respecte a altres aspectes del desenvolupament cognitiu, caldria subratllar que els avenços en el coneixement de la realitat social no estan assegurats en l'adolescència i que la tasca educativa exerceix un paper fonamental en el seu assoliment.

4) Una última esfera del desenvolupament intel·lectual que hem d'explorar és el **desenvolupament moral**. De fet, al llarg de la nostra evolució no solament progressem en el coneixement dels altres, els grups i la societat en el seu conjunt sinó també amb relació als criteris que adoptem per tal de decidir què és bo o dolent, què és just o injust, o quins principis generals creiem que han de guiar la nostra pròpia conducta i l'aliena.

Al començament d'aquest apartat, en resumir la visió piagetiana sobre l'adolescència, hem subratllat que Inhelder i Piaget defineixen l'etapa com el moment en què la persona passa a considerar-se igual que els adults i a jutjar-los en un pla d'igualtat i reciprocitat. Aquest comportament es correspon amb el que Piaget (1932) havia denominat *moral autònoma* enfront de la moral heterònoma de la infantesa guiada pel respecte i l'obediència als adults.

Kohlberg (1976)

Clarament influït per l'obra piagetiana, ha descrit un conjunt d'estadis que intenten atrapar l'evolució lògica i alhora l'evolució de la percepció social, és a dir, la capacitat de posar-se en el punt de vista dels altres i comprendre'n els pensaments i sentiments.

Els sis estadis del desenvolupament moral de Kohlberg s'agrupen en tres nivells, denominats **preconvencional** (estadis 1-2), **convencional** (estadis 3-4) i **postconvencional** (5-6). En general, en l'estadi preconvencional, les regles i expectatives socials són una mica externes al jo, els individus actuen moguts per la intenció d'evitar els càstigs i obeir acríticament l'autoritat. En el nivell convencional, el jo s'identifica amb les regles i expectatives dels altres o les interioritza. Finalment, en el nivell postconvencional, els valors es defineixen en funció dels principis escollits per la mateixa persona, sense pressió de l'autoritat o les regles (Kohlberg, 1976, p. 74 de la traducció castellana).

Els adolescents se situarien majoritàriament en el segon nivell, encara que alguns es poden trobar en el primer o en l'últim. Aquest fet resulta important, tant teòricament com socialment i educativament, ja que suposa que la majoria dels joves mostren principis morals que depenen del punt de vista d'altres persones, és a dir, actuen tenint en compte el seu propi benefici (estadi 2) o, en un gran percentatge, l'aprovació dels altres (estadi 3), especialment, el seu grup de companys. No hem d'oblidar, tanmateix, que una mateixa persona pot elaborar raonaments morals classificables en diferents estadis i nivells i que, en adolescents de més de 16 anys, les investigacions troben judicis que barregen trets dels estadis 4 i 5 (final del nivell convencional i començament del postconvencional).

Activitat 17

Descriviu i raoneu en quin nivell de raonament, segons Kohlberg, se situaria una persona que està en contra de la pena de mort en un país on aquesta és legal.

La proposta de Kohlberg ha rebut diverses crítiques –amb un grau de justificació variable– amb relació a les seves possibilitats d'aplicació a diferents grups i contextos. Així, se li ha reprotxat una definició ideològica dels seus estadis morals que afavoriria els homes davant les dones. En aquest sentit, Gilligan (1994) reprotxa a la teoria de Kohlberg que proposi una ètica hegemònica basada en una lògica abstracta que es compadiria molt bé amb una manera de raonar "masculina" mentre que no donaria cabuda a una ètica més propera al discurs "femení" basada en la cura de les relacions personals. Aquesta visió de Kohlberg, a més de silenciar una manera de raonar, col·locaria les noies en nivells de raonament inferiors.

Aquestes crítiques sobre els rendiments inferiors de les noies en les escales de Kohlberg i les dues maneres de raonar èticament no han rebut la ratificació d'algunes recerques posteriors. Tanmateix, han tingut el valor d'assenyalar les possibles limitacions de models teòrics amb afanys de generalitzar-se a tota la població amb independència dels contextos.

Així a Kohlberg també se li ha criticat el fet d'obviar l'existència d'un repartiment desigual del poder (Sullivan, 1977) o elegir com a valors universals els típics de la societat nord-americana (Gielen, 1990).

El desenvolupament moral es troba al mateix nivell que l'elecció d'un conjunt de creences i valors que sostenen la nostra visió del món. Com es recull en Del Barrio, Moreno i Linaza (2007), en el nostre context s'ha produït una reconstrucció radical de la perspectiva ètica. La nostra joventut se centra actualment en un sistema de valors individualista i autònom (Canteras, 2003, González Anleo *et al.*, 2004), en el qual som lliures de fer el que considerem si no perjudiquem els altres. Aquesta rellevància de la llibertat personal no exclou la presència de sensibilitats socials diferents. Canteras (2003) troba que els nostres adolescents i joves entre els quinze i els vint-i-nou anys mostren diverses sensibilitats entre les quals destaquen relativament els grups amb una perspectiva social, agnòstica i científica, i religiosa.

La salut i les relacions afectives continuen sent el més important per a ells. Respecte de la religió, més de la meitat dels nostres joves no s'identifica amb la religió catòlica, la qual cosa representa un canvi significatiu respecte a generacions anteriors. Els nostres joves no s'allunyen dels temes espirituals però sí de les estructures formals relacionades amb la religió. Tampoc no mostren gaire interès per la política, encara que consideren dignes de sacrifici valors com la justícia i la igualtat concretats en la defensa dels drets humans, la llibertat, la

C. Gilligan i l'ètica femenina de la cura

En virtut d'aquesta presump-ta ocultació d'una manera diferent de raonar èticament i socialment, Gilligan va titular el seu llibre *In a different voice*, que podríem traduir per 'Des d'un altre punt de vista'.

pau o la igualtat entre gèneres. Potser per això, els nostres adolescents i joves es consideren tolerants i solidaris alhora que egoistes i consumistes (INJUVE, 2006; González Anleo *et al.*, 2004).

Amb el raonament moral i els valors acabem la nostra exposició sobre les diferents àrees relacionades amb el funcionament intel·lectual. Ens queda un últim apartat en el qual mirarem de destacar que els progressos adolescents en el terreny cognitiu no es poden entendre com a "naturals" sinó com a producte de la socialització.

4.7. El desenvolupament cognitiu en context

Al llarg dels tres apartats anteriors, hem pogut comprovar que, amb independència de variables individuals i socials, els últims nivells de desenvolupament intel·lectual els assoleixen una minoria d'adolescents. Sabem, d'altra banda, des de fa temps que el desenvolupament intel·lectual és influït, sinó determinat, per les **experiències socials i culturals de les persones** (Luria, 1976; Cole, 1985; Rogoff, 1982).

Començant pel pensament formal, si considerem els seus trets definitoris i els comparem amb els atribuïts al tipus de raonament d'una persona que pertany a una cultura tradicional –forta dependència del context, dels estímuls que configuren les situacions pràctiques i una certa incapacitat per a transcendir els límits d'aquestes situacions (de la Mata i Ramírez, 1989, p. 54)– prendrem una consciència clara de en quina mesura el primer és un producte clar d'un tipus de cultura i educació. Aquestes diferències no impliquen superioritat o inferioritat intel·lectual entre grups humans culturalment diversos sinó la utilització d'aproximacions diferents a l'hora de solucionar problemes també diferents.

El mateix podríem afirmar de les diferències de gènere en el raonament –recordem la crítica de Gilligan– expressades en alguns escrits amb prejudicis que apropiarien el pensament de noies adolescents i dones al nivell operatori concret:

"Las mujeres tienen siempre un juicio de dieciocho años, medido muy estrictamente, y por eso las mujeres son toda su vida verdaderos niños. No ven más que lo que tienen delante de los ojos, se fijan sólo en el presente, toman las apariencias por la realidad y prefieren las fruslerías a las cosas más importantes."

Schopenhauer (1851), a Albacete *et al.* (1993, p. 74)

D'altra banda, el desenvolupament intel·lectual també pot ser afectat per un ambient més proper, el de **la família**. Així, alguns estudis (Schmid-Kitsikis, 1977) han relacionat el rendiment en proves de raonament formal i els estils educatius dels pares. Resumidament, podríem dir que el raonament formal es correlacionaria amb pautes de relació familiar "democràtiques", mentre que el raonament concret ho faria amb estils permissius o autoritaris.

Sens dubte, les connexions entre nivell de raonament i ambient familiar no poden ser ni tan simples ni tan directes. Tanmateix, l'estudi d'aquesta investigadora apunta en una direcció ratificada per altres recerques. D'aquesta manera, Delval i Enesco (1994) han assenyalat el paper de la família, les institucions educatives i la societat, en general, en l'estimulació o obstaculització del progrés moral. En tots els àmbits, sembla que **la utilització de l'explicació i el diàleg a l'hora d'establir normes**, la possibilitat d'explicitar, discutir i aclarir els valors d'un mateix, dels altres i de la nostra societat, poden tenir resultats beneficiosos sobre els raonaments i la conducta ètica.

Resulta òbvia l'aportació que poden fer els **entorns educatius** formals al progrés en el desenvolupament intel·lectual. Tant el coneixement de les habilitats adolescents respecte al raonament científic, lògic, com el coneixement de les teories prèvies constitueixen bases imprescindibles per a establir aprenentatges eficaços.

Les **habilitats de reflexió**, per exemple, el coneixement epistèmic, hauria d'ocupar un lloc més central en l'ensenyament secundari i, molt significativament, les habilitats metacognitives. D'aquesta manera, un objectiu prioritari de l'escola hauria de ser estimular el desenvolupament d'habilitats metacognitives que possibilitin que l'estudiant sigui conscient de les seves metes, de les seves pròpies capacitats i coneixements, de les demandes de les tasques a més que li permetessin controlar la seva actuació i els seus resultats. Com que aquestes habilitats no estan consolidades en l'adolescència, s'hauria de concedir a la seva adquisició la mateixa importància que a altres continguts i ensenyar-se d'una manera explícita i connectada amb àrees específiques.

D'altra banda, el **metaconeixement** constitueix un dels nuclis centrals d'una de les competències que Europa considera clau per desenvolupar en aquest moment en tots els seus adolescents i joves: la competència d'aprendre a aprendre (Martín i Moreno, 2007). Aprendre a aprendre es pot definir com la capacitat per a prosseguir i persistir en l'aprenentatge, organitzar l'aprenentatge propi, inclòs un control eficaç del temps i la informació, individualment i grupalment.

Volem assenyalar que la reflexió no solament ha de versar sobre els components intel·lectuals sinó sobre les emocions, els sentiments que es generen durant l'aprenentatge específic i en l'àmbit escolar general. Al costat d'això, la possibilitat de reflexionar i regular els nostres pensaments i sentiments hauria de formar part d'un aprenentatge per a la vida i l'exercici de la ciutadania.

En aquesta línia, com hem vist en l'apartat dedicat a la comprensió del món social, l'evolució intel·lectual es relaciona també amb la comprensió d'un mateix, els altres i l'ordre social. En l'adolescència aquests aspectes cobren una

rellevància nova i gran atesos no solament les noves capacitats intel·lectuals sinó també els nous interessos, necessitats i oportunitats d'experimentar dels adolescents.

Algunes de les situacions conflictives que es produeixen a les aules, i fora d'elles, estan lligades a la poca atenció que rep el desenvolupament de les habilitats sociocognitives de comprensió d'un mateix i els altres, i també les relacionades amb el plantejament i resolució de conflictes. Els estudis sobre adopció de perspectives, estratègies d'actuació en situacions socials o moralitat poden servir de guia a l'hora de dissenyar programes o activitats d'aprenentatge psicosocial que resulten essencials per al desenvolupament –personal de cada estudiant i del grup adolescent– i funcionen com a eina de prevenció davant comportaments lesius per al mateix adolescent (aïllament, drogodependència) o per a altres persones o grups (prejudicis, delinqüència).

Finalment, no hem d'oblidar la influència de les noves **tecnologies de la informació i la comunicació**. La seva presència i ús afecten els adolescents en totes les facetes del seu desenvolupament. Així, transformen el seu lleure individual i col·lectiu, les maneres de relacionar-se i la manera d'adquirir coneixements. Sabem que un 63% dels joves té ordinador i més de la meitat per a ús personal, i també que un 42% dels joves té per aquesta via accés a Internet. La disponibilitat i la connexió és una mica més freqüent entre nois que entre noies. No oblidem, però, que encara hi ha un nombre important d'adolescents que no disposen d'ordinador a casa (INJUVE, 2005).

Els debats sobre la influència de les noves tecnologies en els adolescents com a empobridors, alienants o bé com a alliberadors, creatius (Gordo, 2006) no deixen de succeir-se. Encara que els mitjans reflecteixin moltes vegades aspectes negatius (noves addiccions al mòbil o jocs, pàgines no adequades per a adolescents, riscos de contacte amb persones desconegudes), l'ús de les noves tecnologies de la informació també constitueix un instrument útil per a promoure competències com, per exemple, **aprendre a aprendre** (vegeu Badia i Monereo, 2005).

La tecnologia per si mateixa no modifica l'ensenyament ni l'aprenentatge. Però aquests mitjans tenen unes característiques –una utilització autònoma, un accés permanent a la informació, una estimulació d'un aprenentatge exploratori, un format de multitasques, una connexió motivadora amb el món quotidià de l'adolescent– perfectament adaptables al desenvolupament de diverses competències lligades a l'aprenentatge significatiu i reflexiu (Martín i Moreno, 2007).

Coll i Martí (2001; Coll, 2003, a Martín i Moreno, 2007) resumeixen aquests trets en la taula següent:

Formalisme	Implica previsió i planificació de les accions. Afavoreix la presa de consciència i l'autoregulació.
-------------------	--

Interactivitat	Permet una relació més activa i contingent amb la informació. Potencia el protagonisme de l'aprenent. Facilita l'adaptació a diferents ritmes d'aprenentatge. Té efectes positius per a la motivació i l'autoestima.
Dinamisme	Ajuda a treballar amb simulacions de situacions reals. Permet interactuar amb realitats virtuals. Afavoreix l'exploració i l'experimentació.
Multimèdia	Permet la integració, la complementarietat i el trànsit entre diferents sistemes i formats de representació. Facilita la generalització de l'aprenentatge.
Hipermèdia	Comporta la possibilitat d'establir formes diverses i flexibles d'organització de les informacions, establint relacions múltiples i diverses entre elles. Facilita l'autonomia, l'exploració i la indagació. Potencia el protagonisme de l'aprenent.
Connectivitat	Permet el treball en xarxa d'agents educatius i aprenents. Obre noves possibilitats al treball grupal i col·laborador. Facilita la diversificació, en quantitat i qualitat, dels ajuts que els agents educatius ofereixen als aprenents.

Per tant, les TIC podrien contribuir clarament a aprendre a aprendre sempre que s'introdueixin en un tipus de pràctica no merament reproductiva i mecànica.

Acabem aquí aquest apartat en el qual hem volgut reflectir la varietat de contextos en els quals es produeix el desenvolupament cognitiu.

5. El desenvolupament psicosocial en l'adolescència

Contemporàniament a les transformacions biològiques i intel·lectuals, i íntimament relacionades amb aquestes, els adolescents s'enfronten, a novetats en unes altres dues àrees: la definició d'ells mateixos, i l'ampliació i canvi de les seves relacions familiars i d'amistat.

En aquest apartat exposarem la naturalesa d'aquests processos, la seva relació amb els que hem descrit anteriorment i amb el context en què es produeixen.

5.1. El desenvolupament de la identitat

A partir dels onze-dotze anys, els nens i nenes assisteixen a canvis en el seu aspecte físic, a l'aparició de noves inquietuds intel·lectuals, es converteixen en objecte de mirades i comportaments diferents per part dels altres, i afronten situacions noves.

Totes aquestes transformacions provoquen la necessitat de canviar la mateixa definició personal davant d'un mateix i davant dels altres. Això significarà perdre o reorganitzar l'anterior identitat infantil i construir així una nova identitat. En relació amb aquesta tasca volem assenyalar diverses qüestions generals:

1. La construcció de la identitat s'associa a processos que comencen en la primera infància i prossegueixen al llarg de tota la vida.

En aquest sentit, els nadons comencen molt aviat a percebre les seves sensacions i desitjos com a quelcom propi i diferenciat del món extern. Igualment s'adonen de la seva capacitat per a produir canvis en aquest món físic i influir en les persones i, aproximadament, al cap d'un any són capaces de reconèixer que la imatge que els presenta el mirall és la seva.

De la mateixa manera, al llarg de la vida adulta, les persones poden fer canvis de definició en enfrontar-se a nous papers o situacions. Pensem en una feina nova, el paper de pares o circumstàncies similars.

2. La formació de la identitat en l'adolescència serà una meta que tardarà un temps a assolir-se, ja que implica fer eleccions sobre qüestions fonamentals.

El desenvolupament de la identitat comportaria així l'adhesió a:

- a) un conjunt de valors i creences (aspecte ideològic);
- b) un conjunt de metes educatives i professionals (aspecte ocupacional) i

- c) una orientació de gènere que influeix en els models de relació entre dones i homes (aspecte interpersonal)

(Kimmel i Weiner, 1985, pàg. 400 de la trad. cast.).

3. La construcció d'una *identitat* no rau només en l'individu sinó que es veu afectada per la seva xarxa de relacions familiars, d'amistat, del seu entorn educatiu i cultural.

Aquest aspecte el tractarem en l'apartat dedicat a les influències del context.

4. La crisi d'identitat adolescent no és sinònim de patologia. Això no obstant, comporta un període de desequilibri momentani en què té cabuda la inseguretat, la por i l'ansietat.

Com afirmen Dolto, Dolto i Percheminier (1999, pàg. 17), l'adolescència pot compararse amb el canvi de closca en un cranc en el sentit que, fins que se'n construeix una de nova, resta sense protecció i, per tant, amb una vulnerabilitat augmentada.

5.1.1. L'autoconcepte i l'autoestima en l'adolescència

Quan parlem d'autoconcepte i autoestima ens estem referint al conjunt de percepcions que tenim i les avaluacions que fem sobre nosaltres mateixos.

Aquestes autodescripcions poden ser de tipus general (autoconcepte general) o estar relacionades amb la nostra actuació en àrees o contextos específics (autoconceptes acadèmic, social, físic, afectiu, etc.).

En l'adolescència l'autoconcepte varia en algunes direccions fonamentals, que són les següents:

- 1) Es produeix un augment de la introspecció, la reflexió conscient sobre si mateix, relacionat amb les noves capacitats intel·lectuals.
- 2) En relació amb edats anteriors, la definició de si mateix es concentra en una mesura més gran en els aspectes interiors de la persona. Això significa que en la infantesa s'inclouen en la definició fonamentalment aspectes físics o comportamentals i, en l'adolescència, característiques de personalitat, sentiments, creences polítiques, valors personals, lloc en els grups socials.
- 3) Es produeix una presa de consciència de la multiplicitat d'aspectes que integren el nostre jo, i de la possible existència de conflictes. Així l'adolescent percep que pot actuar de manera diferent segons el mitjà en què es trobi

Canvis pausats

Hauríem de reflexionar sobre el ritme de la nostra societat i la necessitat de parsimònia en el desenvolupament dels processos psicològics amb la finalitat de no tenir expectatives irrealistes sobre alguns canvis en els adolescents.

Vegeu també

En l'apartat dedicat al desenvolupament intel·lectual, parlem de la capacitat adolescent de crear teories. L'autoconcepte es podria entendre com una teoria sobre un mateix.

i, com l'adopció d'aquests papers diferents pot resultar incoherent o contradictòria.

- 4) L'adolescent, igual que genera diverses possibilitats sobre les causes d'un fenomen físic, també reflexiona sobre diferents maneres possibles de ser o comportar-se i dibuixa un jo ideal. Aquest aspecte implica una projecció personal cap al futur absent en altres períodes de la vida anteriors.

Aquests avenços no es produeixen simultàniament en començar l'adolescència, sinó que apareixen a mesura que transcorre el període. Així, la consciència de la contradicció entre els diferents papers seria més comuna en l'adolescència mitjana i, en l'adolescència tardana, assistiríem a la integració d'aquestes diverses maneres de pensar i actuar en una personalitat coherent amb les seves adaptacions a situacions específiques (Harter, 1998).

Al començament d'aquest subapartat hem parlat de "percepcions i avaluacions de nosaltres mateixos". Aquest aspecte avaluatiu rep el nom d'autoestima. L'avaluació de qui som o com actuem pot ser més o menys positiva o negativa i així parlem d'autoestima negativa o baixa o bé d'autoestima positiva o alta.

Una autoestima positiva implicaria el següent:

- En relació amb un mateix, seguretat i confiança i, per tant, benestar emocional.
- En relació amb els altres, facilitat per a relacionar-s'hi des de l'autonomia i basant-se en la confiança en els altres i en el fet que aquests t'aprecien.
- En relació amb les metes educatives i professionals, aspiracions més altes i més probabilitats d'èxit.

L'autoestima negativa es relacionaria al seu torn amb els aspectes següents:

- En relació amb un mateix, inseguretat, autocrítica exacerbada i, per tant, ansietat i problemes psicossomàtics.
- En relació amb els altres, dificultats per a establir-hi relacions que es manifestarien de dues maneres ben diferents: per mitjà de la submissió al grup o bé per mitjà de l'autoritarisme i la dominació.
- En relació amb les metes educatives i professionals, podria ocasionar un rendiment baix.

Veiem així que la baixa autoestima pot ser causa de diferents tipus de problemes i manifestar-se de manera enganyosa per a alguns adults que poden llegir algunes conductes dels adolescents com a índex de gran confiança en si mateixos quan de fet signifiquen el contrari.

L'autoestima sembla que és, a partir de diferents estudis longitudinals, una dimensió que es manté estable durant el transcurs de l'adolescència, encara que aquesta estabilitat no es produeix en tots els individus.

Hi ha un tret que sembla influir en aquest probable canvi en el nivell d'autoestima: el sexe. Així, s'ha trobat que, un cop començats els canvis puberals, l'autoestima dels nois és més elevada i augmenta a mesura que progressen cap a l'edat adulta, mentre que l'autoestima de les noies és més petita i disminueix al llarg de l'adolescència.

Activitat 18

Relacioneu els canvis que es produeixen en l'adolescència en l'autoconcepte amb els canvis intel·lectuals tractats en l'apartat El desenvolupament cognitiu en l'adolescència.

5.1.2. Els diferents estatus d'identitat

La noció d'identitat fa referència a tres elements principals respecte al jo: la unitat, la diferència i la continuïtat.

La nostra identitat es basa en la nostra vivència de constituir persones dotades de coherència, distintes de la resta i contínues al llarg del temps. En l'adolescència, la consecució d'una identitat definida i pròpia depèn de

"sentir una continuidad progresiva entre aquello que ha llegado a ser durante los largos años de la infancia y lo que promete ser en el futuro; entre lo que piensa él que es y lo que percibe que los demás ven en él y esperan de él."

Erikson (1968, pàg. 71 de la trad. cast.)

Seguint l'autor l'obra del qual acabem de citar, E. Erikson, els joves s'han d'enfrontar als seus propis canvis interns de tipus biològic i cognitiu, i compaginar-los amb les seves noves relacions socials i les demandes poc clares que reben de la societat adulta.

Tirania dels cànons

Si tenim en compte que el descens de l'autoestima en les noies es relaciona amb el seu aspecte físic, entendrem la influència dels estereotips de gènere i els cànons culturals de bellesa femenina.

Crisis psicosocial

D'acord amb el model d'Erikson les persones s'han d'enfrontar al llarg del seu cicle vital a "crisis psicosocials" que representen oposicions entre les exigències de la societat i les seves necessitats biològiques i psicològiques.

Alguns adolescents no aconsegueixen formar un concepte de si mateixos que encaixi de manera realista amb les seves característiques personals i amb el medi en què viuen. Diem, en aquest cas, que l'adolescent es troba en un moment de *difusió de la identitat*.

Aquest estatus difús de la identitat s'associa a diverses conseqüències en la vida del noi o la noia:

- Pot experimentar un **sentiment d'aïllament**. No aconsegueix establir relacions íntimes i desitja distanciar-se dels altres com una forma de combatre la por a perdre la seva identitat.
- Pot significar la **pèrdua de la perspectiva temporal**. Tem el canvi i es resisteix a planificar el futur, fet que desemboca o bé en una paràlisi absoluta o en la recerca d'accions immediates.
- Es pot sentir **incapaç d'aprendre**. Mostra una escassa concentració en l'estudi o en la feina o bé se centra exclusivament en una activitat.
- Pot adoptar una **identitat negativa**. Rebutja els valors transmesos fins aquest moment per la seva família o pel seu entorn social.

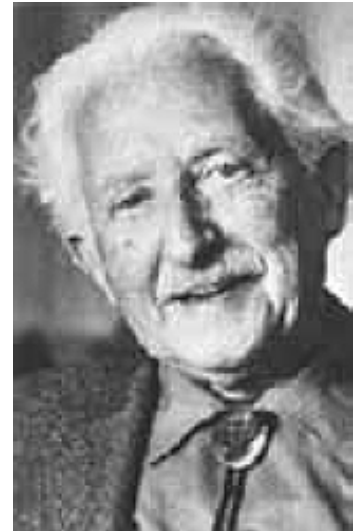
Amb posterioritat a l'obra d'Erikson, J. Marcia (1980) va definir quatre tipus de categories que integren les ja descrites per Erikson d'assoliment o de difusió de la identitat.

Las categories descrites per Marcia sorgeixen de la consideració de dos aspectes:

- si els adolescents han passat o no per un període de crisi o exploració, dedicat a reflexionar sobre opcions vitals passades i futures i
- si han establert o no algun compromís amb una opció determinada.

Les categories de difusió i d'assoliment de la identitat es defineixen per l'absència o presència conjunta d'ambdós aspectes. Així, en la difusió, ni s'ha passat per la crisi ni s'ha establert cap compromís; una identitat assolida implica, al contrari, haver deliberat sobre les opcions i haver fet una elecció.

Marcia afegeix una categoria d'identitat *hipotecada* "els adolescents no s'han plantejat opcions, però han pres decisions basades en les fetes per altres persones significatives per a ells" i una categoria de *moratòria o ajornament* "els adolescents estan travessant la crisi i encara no han establert un compromís ferm amb cap opció".



Erik Erikson

Marcia

Volia fugir de la dicotomia proposada per Erikson i aportar dades normatives basades en investigacions empíriques davant l'ús exclusiu per part d'Erikson de l'experiència clínica.

Vegeu també

Encara que aquestes quatre categories tracten de reflectir el procés de construcció de la identitat en l'adolescència, sabem per alguns estudis (Waterman, 1985) que en aquest període són més comunes la difusió de la identitat i la identitat hipotecada, mentre que en la joventut s'avançaria cap a la moratòria i la consecució d'identitat, encara que hi continuï havent un percentatge important de persones en l'estadi d'identitat hipotecada.

La rellevància d'aquestes diferents categories d'identitat rau en les seves relacions amb altres trets de personalitat. Així, tant les persones amb difusió d'identitat com amb una identitat hipotecada aconseguen nivells de raonament moral inferiors als que es troben en moratòria o consecució d'identitat. En el mateix sentit, la dependència està més lligada a les dues primeres categories i l'autonomia a les dues últimes. Igualment, l'autoestima és inferior o està subjecta a més canvis en la identitat hipotecada o difusa que en l'aconseguida o en moratòria.

Sens dubte, aquests diversos estils o moments en la construcció de la identitat prenen un sentit diferent depenent de diferències de gènere o culturals. Així, una identitat aconseguida comporta per a les dones competència, assertivitat i anticonvencionalitat; una dona amb identitat hipotecada es pot sentir bé en l'àmbit domèstic i no fora de la llar (Marcia, 1980).

Segons Marcia

La correspondència entre l'estereotip tradicional femení i la identitat hipotecada fa que, per a les dones, resulti igual de positiu tenir una identitat hipotecada que aconseguida, i que tenir una identitat en moratòria o aconseguida signifiqui una gran càrrega d'ansietat relacionada amb la por a l'èxit.

Respecte a les diferències culturals, ens podríem preguntar quin sentit té parlar d'opcions o eleccions vitals en societats molt tradicionals. Podríem així considerar la possibilitat que la lleugeresa del trànsit adolescent, trobada per M. Mead a Samoa i per altres autors en cultures amb ritus de pas, és deguda en part a l'absència d'opcions i l'existència de camins vitals ja traçats pel grup i que els adolescents han de seguir.

Un cas diferent de problemàtica respecte a la construcció de la identitat es donaria en relació amb els grups ètnics minoritaris. Els nois i noies que pertanyen a aquests grups han d'elaborar una identitat ètnica que també forma part de la seva identitat individual. Phinney (1990) ha elaborat un model d'estadis, seguint la taxonomia de Marcia, d'acord amb el qual en el primer estadi, adolescència primerenca, els adolescents o bé no s'interessarien per la qüestió ètnica o manifestarien preferències cap al grup dominant; en un segon estadi, similar a la moratòria, explorarien els referents ètnics propis cosa que els podria dur a un rebuig de la cultura dominant; per acabar, com a resultat del procés anterior, comprendrien i apreciarien millor els trets de la seva cultura i arribarien al nivell d'identitat aconseguida.

Podem pensar en les minories ètniques del nostre país i ens adonarem de com l'adolescent es pot enfrontar a situacions en què els valors o metes dels seus diferents grups de referència entren en conflicte sense que la família i l'entorn educatiu promogui espais per a reflexionar sobre aquestes qüestions. Junta-ment amb això, l'existència de prejudicis negatius sobre algunes comunitats d'emigrants no facilitaria la tasca d'assolir la identitat.

Activitat 19

Reflexioneu sobre la definició d'identitat hipotecada, reviseu els trets de personalitat que porta associats, i intenteu trobar alguna relació entre la freqüència amb què es presenta aquest estil d'identitat, en l'adolescència i més enllà de l'adolescència, i els patrons culturals, familiars i educatius.



Nens de minories ètniques que viuen a Catalunya

5.2. Les relacions familiars en l'adolescència

En l'assignatura *Psicologia del desenvolupament I*, hem pogut veure la gènesi i els primers desenvolupaments de les vinculacions afectives entre els nens i nenes i els seus progenitors. Què ocorre en arribar l'adolescència? Quins canvis es produeixen en les relacions familiars?

En primer lloc, caldria assenyalar, davant una visió que emfasitza la separació entre pares i fills en aquest període, que els pares –en concret, la mare– segueixen ocupant un paper privilegiat entre les figures d'afecció dels adolescents.

En una investigació feta per López a l'Estat espanyol (1993, pàg. 44 a 46) es va trobar que un 62% dels adolescents menors de 15 anys (adolescència primerenca) tenen la mare com a figura central d'afecció, i un 5% el pare o un amic. Entre els 15 i 20 anys, les xifres canvien. Tot i així, el 40% d'aquests adolescents i joves col·loquen la mare com a figura central d'afecció i la diferència fonamental rau en el fet que els amics figuren en un 32% dels casos com a figures centrals.

Les dades de la investigació citada confirmen, d'una banda, el paper preeminent de la mare com a font de suport afectiu i, de l'altra, les transformacions que es produeixen al llarg del període en consonància amb els avenços ja descrits en el terreny intel·lectual i de la personalitat.

Així, les noves capacitats de reflexió fan possible que allò que els pares representen per als nens sigui molt diferent del que poden representar quan aquests creixen i caminen cap a la maduresa.

En un principi, les criatures veuen els progenitors com a personatges savis i omnipotents, de la protecció dels quals depenen i que mereixen la seva obediència i respecte. En l'adolescència, aquesta visió canvia, sens dubte, i el pare i la mare són examinats tant personalment com per la funció d'autoritat que tenen.

Pel que fa a la construcció de la identitat, en l'adolescència no sols es produeix un comiat o dol de la identitat infantil sinó, en íntima connexió amb aquesta, un dol per la pèrdua de les figures dels pares del nen i la nena:

Una de les metes principals en aquest període adolescent consisteix a emancipar-se de la tutela paterna i materna.

Aquesta necessitat d'autonomia ha aparegut clàssicament en tots els escrits sobre la família i l'adolescència. En l'actualitat, un dels autors que més ha treballat en aquest camp, Steinberg (1989), ha formulat la seva *hipòtesi del distanciament*, d'acord amb la qual com més grau de maduresa física correspon més distància dels fills respecte als pares.

Aquesta transformació de les relacions entre els adolescents i els seus pares està marcada per l'ambivalència.

D'acord amb López (1999, pàg. 70), aquesta ambivalència té múltiples manifestacions que resumim a continuació:

- En alguns moments els adolescents sembla que no necessiten els progenitors i en altres els necessiten tant com quan eren nens.
- Poden confiar incondicionalment en els seus progenitors i, a la vegada, distanciar-se cada vegada més d'ells en temps i en altres qüestions.
- En unes situacions les relacions poden ser harmonioses i positives, i en d'altres, conflictives.
- Poden sentir cap als progenitors afectes contradictoris: acceptació i rebuig, orgull i vergonya, amor i odi.

Les conductes o sentiments ambivalents no constitueixen patrimoni exclusiu dels fills adolescents. Així, hi pot haver pares que animen els fills que prenguin responsabilitats a la vegada que els acompanyen en el llarg camí cap a l'autonomia. Juntament amb això, podem trobar formes de conducta en els pares que, o bé, manifesten intolerància cap a la immaduresa dels adolescents –fonamentalment, en la primera adolescència– o pares que, per contra, exhi-

Canvi de visió

La pèrdua del lloc de figures ideals pot implicar no sols que els adolescents reexaminin els progenitors sinó que ells es revaluïn a si mateixos.



beixen una actitud excessivament protectora motivada o bé per la por als problemes que pugui trobar el fill, o bé pel temor a quedar-se sols en un moment determinat de la vida (Kimmel i Weiner, 1998, pàg. 245-246).

En relació amb els estils d'educació paterna i la consecució de la independència, s'han fet diversos estudis. Des dels més clàssics (Schaefer, 1959; Elder, 1962, 1963) als més actuals (Lamborn i altres, 1991), apareixen dues dimensions que estructuren els tipus de comportament dels pares i mares cap als fills: el suport afectiu i el control.

- Els progenitors **autoritzatius** proporcionarien suport i control.
- Els progenitors **autoritaris** se centrarien només en el control.
- Els **indulgents** proporcionarien suport sense control.
- Els **negligents**, ni suport ni control.

		Control	
		+	-
Suport	+	Autoritzatiu	Indulgent
	-	Autoritari	Negligent

En el treball de Lamborn i altres (1991) es va preguntar a una amplíssima mostra d'adolescents per l'actuació dels seus pares prenent com a referència aquestes dues dimensions. Els resultats apunten a una predominança dels dos estils oposats: progenitors autoritzatius i progenitors negligents (32,3% i 37,7%, respectivament). Des del nostre punt de vista, l'ensenyament fonamental prové de les relacions entre aquests estils i les característiques dels adolescents, tal com s'ofereixen en el quadre següent (Lamborn i altres, 1991):

Famílies autoritzatives	Famílies negligents	Famílies indulgents i autoritàries
Adolescents: competents, adaptats, èxit acadèmic, bon desenvolupament psicossocial, escassos problemes de conducta.	Adolescents: menys desenvolupament psicossocial. El mateix nivell de competència social i acadèmica que els anteriors. Problemes de conducta i escàs benestar emocional.	Adolescents amb menys problemes que els que procedeixen de llars negligents, i competents en dimensions socials i acadèmiques.

Les relacions apuntades anteriorment estan subjectes a variacions que depenen de característiques personals de cada adolescent o d'altres factors, per exemple, la coherència entre les pràctiques del pare i de la mare.

Control i valoració dels progenitors

Crida l'atenció la forta relació trobada (Martín Serrano i Velarde, 1996, pàg. 205) entre els qui millor valoren els seus pares i els qui diuen que han estat més controlats per ells i, de manera complementària, els qui pitjor els valoren i diuen haver estat menys controlats.

En últim lloc, amb relació a les qüestions familiars, ens agradaria mencionar el punt dels **conflictes generacionals**. En principi, resultaria lògic pensar que els adolescents, en la recerca de la seva pròpia definició, creïn valors diferents als dels seus adults i, de vegades, rebutgin totalment els d'aquests últims. No obstant això, aquest "abisme" generacional sembla que adquireix diferents dimensions segons el moment històric. Estudis recents, fets als Estats Units, assenyalen l'existència d'aquest abisme generacional en els anys seixanta; però constaten que aquest es redueix en els setanta i quasi arriba a la inexistència en els vuitanta.

A l'Estat, d'acord amb l'*Informe Juventud en España* de 1996, sembla que es confirmen aquestes dades:

"Es difícil imaginar una generación que tenga una imagen mejor de la generación paterna. De hecho, en ninguno de los estudios donde existen estos datos, ha aparecido una valoración tan incondicional y generalizada. Conviene destacar la valoración que hacen las personas jóvenes de la *lealtad* y del *compromiso social* de la generación paterna".

Martín Serrano i Velarde (1996, pàg. 205)

5.3. Les relacions amb els amics

Tal com mostren algunes investigacions esmentades anteriorment (López, 1993), a mesura que avança l'adolescència, va disminuint el paper dels pares com a figures centrals d'afecció i van cobrant cada vegada més força un altre tipus de vincles com els amics o la parella.

Els nens tenen com a horitzó social privilegiat la família; en l'adolescent, la situació es modifica i la seva vida social se centra en els amics o la colla. D'aquesta manera, el noi i la noia comencen a sortir sols amb els amics al cinema, bars, discoteques o espectacles esportius.

En el món socioafectiu de l'adolescent preval el seu interès per fer noves amistats, sentir-se bé en el seu grup de companys i, sens dubte, aprendre a relacionar-se amb individus del sexe oposat.

En l'adolescència no solament canvia la importància assignada a les diverses relacions socials sinó també al sentit de l'amistat i la conformació dels grups.

En general, el que els nens esperen dels altres, concretament, dels seus pares, és "seguretat". En contrast, els adolescents es mostraran més preocupats per aconseguir relacions basades en la intimitat i la recerca de solucions comunes als problemes que troben en aquest període (Parker i Gottman, 1989).

La noció d'*amistat* també es transforma durant l'adolescència i així Douvan i Adelson (1966) han descrit els diferents significats que té aquesta relació durant les seves tres fases (primerenca, intermèdia i posterior):

Lectura recomanada

Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.

És un llibre que proporciona una visió antropològica rica i estimulante de les cultures juvenils.

- En la **fase primerenca** (d'onze-dotze a tretze anys), l'amistat apareix centrada en l'activitat més que en la interacció per si mateixa. Els amics són persones amb qui es poden fer coses, però no existeixen les nocions d'intensitat, reciprocitat ni un sentiment propi de la relació d'amistat.
- En la **fase intermèdia** (catorze, quinze, setze anys), ens trobem amb l'"explosió" del sentiment d'amistat. Un amic es caracteritza per la lleialtat i la confiança, algú amb qui poder parlar amb sinceritat dels problemes i de qui es pot rebre suport i consell.
- En l'**últim període** de l'adolescència (a partir dels disset anys), continua sent important compartir les confidències però la manera de viure l'amistat és més relaxada, sense l'obsessió de ser abandonats o ser traïts. Això es deu a la consecució d'un grau més gran d'independència en el jove, juntament amb l'establiment de relacions de parella.

Les transformacions anteriors en el concepte de *relació amistosa* generen una organització diferent dels grups segons les edats. Dunphy (1963), en un estudi clàssic amb adolescents australians d'entre tretze i vint-i-un anys, va trobar una pauta evolutiva de cinc estadis: en el primer estadi, hi ha **colles d'un sol sexe aïllades**. En un segon estadi, les **colles de nois o noies interactuen**. A continuació, en el tercer estadi, els membres amb un nivell superior formen **grups heterosexuais**. El quart estadi representa l'associació entre **colles heterosexuais**. I, en les edats superiors, es comencen a disgregar les colles i donen pas a **relacions de parella** i grups de parelles associats lliurement.

La relació amb els amics, independentment de la forma que adopti, compleix, en aquesta fase de transició, una funció important de suport psicològic. Li proporcionarà la seguretat que abans provenia de l'entorn familiar, afecte, empatia, una definició social i models d'actuació. La falta d'amics pot generar sentiments de solitud, tensió i autoestima baixa.

D'acord amb la revisió que presenta Garaigordóbil (2000, p. 29), la interacció amb els iguals beneficia el desenvolupament personal i social en diversos aspectes:

1) **Respecte al desenvolupament intel·lectual:** l'adopció de la perspectiva de l'altre i la necessitat de solucionar els conflictes fa avançar el desenvolupament intel·lectual, coopera en el coneixement d'un mateix i dels altres, en l'aprenentatge d'estratègies d'interacció social i en l'autonomia moral.

2) **Respecte al desenvolupament social:** la interacció promou el desenvolupament de competències socials, estimula l'autoregulació de la conducta pròpia, socialitza l'agressivitat i coopera en la transmissió de les normes culturals.

Lectura recomanada

Garaigordóbil, M. (2000). *Intervención psicológica con adolescentes*. Madrid: Pirámide. Proposa programes per a estimular el desenvolupament afectiu i la conducta prosocial en l'entorn educatiu.

La vida en grup no solament fa aportacions positives. Els adolescents també pateixen pressions dels seus coetanis. Aquestes pressions s'exerceixen sobre diversos aspectes de la seva vida (Brown, Clasen i Eicher, 1986), fonamentalment:

- activitats socials,
- comportaments desadaptats,
- conformitat,
- activitats escolars,
- assumptes familiars.

Les possibilitats de resistir a les pressions grupals, amb referència a conductes negatives com ara la drogoaddicció o la petita delinqüència, sembla dependre de les relacions establertes anteriorment en la família i de les característiques individuals de l'adolescent. El perill rau en l'acceptació acrítica de les normes grupals, i aquest risc és més real en l'adolescència primerenca (fins als catorze anys), en adolescents amb una supervisió paterna escassa i dificultats de relació familiars i en adolescents que es troben confusos respecte a la seva identitat (recordeu el concepte de difusió d'identitat a Erikson i Marcia).

Hi ha exemples històrics de grups de joves que van servir als interessos del poder adult marcats pel totalitarisme de la seva època –grups nazis o feixistes– i, en l'actualitat, fanàtics d'una ideologia, d'un equip esportiu o grups clarament xenòfobs i racistes.

Respecte a la influència respectiva de família i companys sobre l'adolescent, en els últims anys ha sorgit una nova visió que rebutja la separació i l'enfrontament entre ambdós contextos.

Un primer fet congruent amb les afirmacions anteriors és que els adolescents semblen seguir els consells de pares o amics depenent de la qüestió de què es tracti. Així, hi ha proves que resulta més probable que els adolescents escoltin els seus pares amb relació a qüestions de moral i plans educatius i professionals, mentre que atenen preferentment els amics quan es tracta d'elegir altres companys, portar les seves relacions de grup o dedicar a diferents activitats el seu temps de lleure.

Brown i Huang (1995) van més enllà respecte a la connexió entre família i iguals en assenyalar la influència de la família en la predisposició a elegir determinats grups, i, fonamental, en proposar que els grups de companys actuen com un filtre dels efectes d'altres agents socialitzadors, inclosos els pares.

Les conclusions del seu estudi –amb la dificultat de generalitzar-se a altres contextos– apunten que, respecte a la conducta prosocial, els adolescents en grups de companys situats en un nivell intermedi en aquesta dimensió –ni molt pro-

Influència dels companys

Els grups poden reforçar models d'actuació negatius marcats per la falta de respecte i la violència cap als altres.

Citació

La imatge de la família i els companys com a mons socials separats per als adolescents està sent reemplaçada ràpidament per la presa de consciència dels importants nexes entre ells (Brown i Huang, 1995, p. 53).

socials ni antisocials– reflecteixen la influència familiar: relació estreta entre les pràctiques dels pares i les dels fills. Respecte a la conducta antisocial, ni tan sols els contextos grupals adaptatius, semblen anul·lar una trajectòria adolescent problemàtica. Per tant, la tendència dels grups de companys aniria en la direcció d'augmentar les influències familiars cap a una conducta consistent amb les normes grupals i minimitzar aquestes influències cap a una conducta no normativa (Brown i Huang, 1995, pp. 170-171).

D'acord amb les dades anteriors, comprovem la necessitat d'elaborar models complexos sobre l'adolescència en els quals no es tinguin en compte solament els diferents tipus de variables sinó també les relacions entre elles.

Activitat 20

Enumereu els aspectes positius i negatius de les relacions amb companys en aquest període.

Vegem a continuació un altre aspecte del desenvolupament psicoafectiu adolescent.

5.4. Salut i problemes psicosocials en l'adolescència

Al llarg del desenvolupament de la nostra disciplina, hem assistit a alguns canvis en les perspectives d'estudi respecte als problemes adolescents. En els inicis, autors i teories molt influents van traçar un retrat de l'adolescent com un ésser sotmès a sentiments tempestuosos i plens d'angoixa. Davant aquesta visió, que accentuava el risc de malaltia psicològica en l'adolescència, es va avançar cap a la negació de la qualitat essencialment desequilibrada de l'adolescència i cap al tractament d'aquesta caracterització com un mite fals. De fet, algun autor ha arribat a afirmar que "l'adolescent típic és un individu raonablement adaptat, el funcionament quotidià del qual es veu mínimament impedit per una incapacitat psicològica" (Weiner, 1970).

En general, les diferents investigacions dutes a terme sobre la inestabilitat adolescent rebutgen que aquesta sigui normativa i troben que les crisis d'identitat que comporten una ruptura de la personalitat són infreqüents.

Segons Coleman (1980), la majoria dels estudis elaborats arriben a la conclusió que només del 24 al 35% de la població adolescent experimenta una crisi d'identitat greu. Al contrari, el desenvolupament de la personalitat, segons diverses investigacions longitudinals, sembla consistir en un procés lent i gradual de maduració sense grans sobresalts. Igualment, la proporció de trastorns psiquiàtrics no sembla més gran en aquestes edats que durant la infantesa i l'adulesa encara que se'n modifiqui la naturalesa.

En l'actualitat, abandonada una concepció intrínsecament psicopatològica d'adolescència, la **salut adolescent** continua sent objecte de preocupació ja que, encara que els joves gaudeixin en general de bona salut, no sembla que aquest segment de població hagi augmentat els seus nivells de salut en els últims anys. Tanmateix, des del nostre punt de vista, el canvi teòric fonamental s'ha produït en el mateix concepte de salut que s'ha ampliat successivament per a incloure tot allò que contribueix a desenvolupar una vida futura saludable, clarament, la salut mental i, novedosa, la salut social. Des d'aquest punt de vista, els especialistes posen èmfasi en la construcció per part dels adolescents de recursos per a afrontar situacions molt diferents de la vida: no solament riscos sinó també conductes positives que els permetin mantenir bones relacions emocionals i socials amb si mateixos i els altres. L'atenció no se centra a més en els adolescents aïllats sinó en les institucions –educatives, comunitàries, familiars– que els han de proveir d'aprenentatges per a assolir aquestes metes positives.

Respecte a la salut mental, les xifres europees de problemes psiquiàtrics en adolescents es mouen entre el 10 i el 20%.

L'ansietat i la depressió s'erigeixen com els problemes característics de l'adolescència (Rutter i Rutter, 1992).

Lectura recomanada

Per a saber més sobre la salut mental dels adolescents, recomanem l'obra de López i Castro (2007). *Adolescència. Límits imprecisos*, en la qual es troba una descripció dels trastorns més significatius en l'adolescència descrits amb rigor, claredat i proximitat.

El trastorn depressiu inclou un estat d'ànim negatiu acompanyat de problemes somàtics, cognitius i de conducta. D'altra banda, la prevalença de la depressió no solament és superior en l'adolescència (se situa entre el 4-9% en adolescents de dotze a divuit anys i va en augment, segons dades del Ministeri de Sanitat espanyol –Del Barrio, Moreno, Linaza, 2000) que en la infantesa, sinó que en arribar a l'adolescència intermèdia (tretze-catorze anys) la pateixen en major proporció les noies que els nois, tal com ocorre en els adults. La presència de símptomes depressius greus en un adolescent pot significar, a més, un factor de risc amb relació al **suïcidi**, encara que aquests símptomes no són suficients ni necessaris perquè aquest es produeixi.

Respecte a la variable gènere, les noies fan més temptatives frustrades que els nois. Igualment, les xifres de suïcidis s'elevan des del començament de l'adolescència i disminueixen després dels vint anys. Destaquem que el suïcidi és la segona causa de mort a partir dels catorze anys.

Els trastorns alimentaris –anorèxia i bulímia– són un altre exemple de problemes de salut mental amb més incidència en l'adolescència i en les noies.

Web recomanada

Especialistes de l'Hospital Sant Pau (Barcelona) tenen una pàgina a la Xarxa que animem a consultar:
www.suicidioprevencion.com

L'anorèxia i la bulímia presenten un conjunt de símptomes que oferim en la taula següent, que recull els criteris del DSM-IV per al diagnòstic d'aquests trastorns (Wicks-Nelson i Israel, 1997, pp. 342-343).

Anorèxia	Bulímia
Rebuig de mantenir el pes corporal igual o per sobre del valor mínim normal per a l'edat i alçada.	Episodis recorrents d'afartades.
Por intensa de guanyar pes o engreixar.	Conductes compensatòries inconvenients a fi de no guanyar pes: provocació de vòmits, ús de laxants, diürètics, dejuni, exercici.
Alteració de la percepció del pes o la figura corporal.	L'autoavaluació és influida excessivament pel pes i la figura corporal.
En les dones postpuberals, absència del cicle menstrual.	L'alteració no es produeix exclusivament durant el transcurs de l'anorèxia nerviosa.

Aquests problemes semblen haver augmentat tant en noies com en nois i estendre's a edats cada vegada més precoces. La prevalença de l'anorèxia era de 0,2-0,8 i de la bulímia del 2-3% (Buil, 2001).

La seva etiologia no està prou aclarida i es podria deure a un conjunt de factors: insatisfacció amb el pes, resposta davant de l'estrès, negació de la maduresa sexual, influències familiars, influències genètiques, etc.

El coneixement de l'etiologia resulta crucial per a desenvolupar tasques de prevenció. Igualment, es pot parlar de condicions generals que poden servir de protecció. D'acord amb Morandé (2000, p. 131), podem parlar de quatre condicions necessàries per a "lliurar-se" de l'anorèxia:

- 1) Saber que existeix i que constitueix un risc clar en l'adolescència femenina.
- 2) Tenir una actitud ideològica *antianorèctica*, que implica un rebuig actiu de tot allò que es vol imposar a les dones d'avui i una actitud crítica cap a la comunicació d'aquestes qüestions.
- 3) Tenir una família que s'ocupi de la jove.
- 4) Sentir el suport d'unes amistats capaç de tenir-ne cura.

Algunes especialistes (Casasús i Casasús, 1999) han subratllat la necessitat **d'actuar en diferents nivells**: informació sobre factors i conductes de risc i també la intervenció en la indústria dietètica de la moda, en els mitjans de comunicació i en l'àmbit familiar i educatiu. Al·ludeixen a la necessitat d'una educació igualitària, una educació alimentària, la promoció de l'esport i la lec-

Lectura recomanada

Per a saber-ne més podeu acudir a l'obra d'un dels millors especialistes en trastorns alimentaris: Morandé, G. (1999). *La anorexia. Cómo combatir y prevenir el miedo a engordar de los adolescentes*. Madrid: Temas de Hoy.

tura, la informació sobre les dietes, la revisió del culte a la primesa en els mitjans de comunicació, l'anàlisi de les modes, l'enfortiment de l'autoestima des dels diversos contextos familiars, escolars i socials.

Apologia de l'anorèxia i la bulímia a Internet

Apuntem una nova preocupació: l'ONG Protégeles ha alertat de la inclusió en les pàgines d'Internet d'apologies sobre l'anorèxia i la bulímia. Aquesta associació té una pàgina pròpia que val la pena visitar: <http://www.protegeles.es>.

Encara que algunes de les àrees que hem revisat són les més citades pels adolescents com a centre de les seves preocupacions (la sexualitat, la imatge corporal i les dificultats emocionals [Coleman i Hendry, 2003]) han rebut una mica menys d'atenció que les denominades **conductes de risc**.

Com afirmen Coleman i Hendry (2003), una primera qüestió se centraria a definir el concepte d'*assumpció de risc*. Per a això, proposen tres categories de conductes de risc:

1) Les dirigides a la **recerca d'emocions**. La fan adolescents i adults però els adolescents amb més freqüència i menys consciència de les seves limitacions i de l'abast del risc.

2) Les **controlades per l'audiència**, és a dir, les que els permeten aconseguir una posició social i l'acceptació del grup d'iguals.

3) Les **conductes irresponsables** que duen a terme per a aconseguir una meta sense consciència de les conseqüències.

Tots els comportaments humans obeeixen a una finalitat. Què pretenen llavors els adolescents quan s'exposen a córrer riscos per a la seva salut o participen en conductes antisocials? Els especialistes al·ludeixen a motius diferents, que resumim així:

- No els veuen.
- Constitueixen interaccions socials importants.
- Operen en escales temporals diferents.
- Els perceben com a gratificants.
- Els veuen com pràctiques del món adult a què es volen incorporar.

D'una manera nova, alguns autors (Silbereisen *et al.*, 1986, citat a Coleman i Hendry, 2003) han destacat l'aspecte constructiu d'aquestes activitats de risc enteses aquí com a ocupacions autoreguladores que els ajuden a afrontar els canvis d'aquesta etapa (amb la condició que succeeixin en períodes breus i sense oblidar que realment comporten riscos de vegades ignorats pels adolescents). En la mateixa direcció, Oliva (2004), fent-se ressò de diversos estudis, comenta la necessitat de parlar dels riscos més com una oportunitat per al creixement personal que com un problema. A més, ens alerta de com la considera-

ció d'aquestes conductes com una amenaça social comporta el risc d'etiquetar els joves com a població perillosa amb la difusió consegüent d'un prejudici negatiu gens convenient.

Dins de la categoria de conductes de risc, **el consum de drogues** –legals i il·legals– ha preocupat enormement la societat i, per això, disposem de nombrosos estudis sobre la població espanyola procedents d'institucions (Observatori Espanyol de Drogues, Institut Nacional de Joventut, Ministeri de Sanitat) o de publicacions recents (per exemple, Sirvent, Moral, Rodríguez, 2007). D'aquesta última publicació, n'extraïem la panoràmica general següent:

- Han irromput noves addiccions, com ara Internet, consum...
- Hi ha una tendència al policonsum.
- Trobem un patró definit pel descens en l'edat d'inici, un consum de cap de setmana, el caràcter social d'integració que s'atribueix a aquests consums.
- No hi ha un únic perfil de consumidor.
- Les motivacions estan lligades a valors de la societat actual (hedonisme, lleure, consumisme...).
- L'alcohol és la droga per excel·lència.

Entre els motius per beure subratllem (PND –Pla nacional sobre drogues– 2007): el sabor (71%), la diversió (63%), una manera de resoldre problemes (15%), trobar-hi emocions noves (15%) i vèncer la timidesa (14%).

Enquesta

L'Enquesta estatal sobre ús de drogues en l'ensenyament secundari (catorze-divuit anys), duta a terme pel Ministeri de Sanitat –Pla nacional sobre drogues– constitueix una font recomanable per a obtenir dades concretes i actuals per l'amplitud del seu àmbit d'aplicació i la seva periodicitat.

Activitat 21

Hi ha un nombre molt ampli de materials escrits i audiovisuals dedicats a la prevenció del consum de drogues en adolescents. Consulteu-ne uns quants i compareu-ne la perspectiva general, les àrees que treballen i els procediments i materials que utilitzen. Destaqueu els aspectes que considereu més positius i els que hi afegiríeu.

Respecte a les **conductes violentes** en l'adolescència, el magnífic llibre de Rutter, Giller i Hagell (1999) explora les diverses perspectives en la conceptualització de les conducta antisocials i analitza aquests comportaments i els factors implicats. Dades sobre la nostra realitat es poden trobar en el capítol dedicat a aquesta qüestió a Comas *et al.* (2003). En general, segons fonts policials espanyoles, la delinqüència juvenil (entre catorze i disset anys) suposa un 7% de la delinqüència total i l'exhibeixen els nois en una proporció destacadament més gran que les noies. Els delictes més comuns són el robatori d'objectes i a persones i el comerç de drogues.

No hem d'oblidar que els joves exerceixen no solament el paper d'agressors sinó també de víctimes, o bé dels adults o bé dels seus companys. Sobre la **persecució escolar** en aquest moment disposem d'un estudi d'àmbit nacional

elaborat per a l'Informe del defensor del poble sobre violència escolar (Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez i Fernández, 2003), en el qual es va explorar la incidència d'aquest tipus de violència en l'educació secundària (dotze-setze anys). Els resultats mostren una incidència superior d'agressions que es manifesten com a exclusió social i agressió verbal. La variació causada per gènere i curs depèn del tipus d'agressió i del paper com a víctima o agressor. En general, els nois estan més implicats, llevat dels casos d'agressions indirectes. Hi ha més incidència en el primer cicle d'educació secundària amb algunes excepcions (maledicència i ignorar). Les víctimes descriuen com a autor algú del mateix grup de classe, i amb l'edat augmenta la importància de l'aula com a escenari. A més, l'ajuda que reben les víctimes és escassa, limitada als amics.

Hi ha moltes altres qüestions que preocupen sobre els joves a les quals no podem dedicar espai, per exemple, la **bandes juvenils**. Recomanem els treballs de l'antropòleg C. Feixa (1998; Ferrándiz i Feixa, 2005) per a suplir aquest buit.

Encara que respecte als riscos adolescents, l'atenció se sol centrar en les drogues i la delinqüència no oblidem que els **accidents de trànsit** són la primera causa de mort entre els divuit i els vint-i-quatre anys. Un de cada quatre morts té menys de vint-i-cinc anys, hi ha més homes i l'alcohol és un factor associat (Comas *et al.*, 2003).

La prevenció de les diverses formes de risc que assumeixen els adolescents hauria de partir d'una reflexió en diverses direccions.

En primer lloc, cal determinar quines són les **necessitats dels adolescents** i com es relacionen amb les conductes de risc.

Exemple

Com a exemple, Sánchez (2006) ens parla que l'èxit de la publicitat sobre l'alcohol i el tabac rau en el fet que respon molt bé a aquestes necessitats: autonomia respecte als adults, necessitat d'exploració, trànsit a la vida adulta, i millora de l'autoestima i l'acceptació social. A més, ho fa utilitzant un conjunt de mites falsos com l'associació entre beguda i amistat, diversió, èxit sexual, maduresa...

En segon lloc, hem de conèixer els **conceptes de salut i risc** en aquesta població i també quins obstacles i quins suports veuen a conductes saludables.

En tercer lloc, ens hem de preocupar pels **missatges contradictoris** de la societat adulta. En aquest sentit, quins són els missatges que arriben als adolescents a partir de la família, l'escola o els mitjans de comunicació. L'autor abans citat (Sánchez, 2006) afirma que les estratègies publicitàries de consum de drogues legals tenen com a prioritat la captació de joves i dones.

Finalment, tornem a plantejar la necessitat de l'**educació socioafectiva** en la família i l'escola. Els nostres estudiants haurien d'aprendre a dir que no a aquelles conductes que van en contra de la seva salut, a expressar els seus

sentiments positius i negatius, a prendre decisions reflexives i a relacionar-se adequadament amb els altres. Conèixer la importància de l'**experimentació** en l'adolescència.

Com a conclusió d'aquest apartat sobre salut i problemes psicosocials, ens sembla oportú fer algunes consideracions generals preses de Steinberg (1996, p. 487).

- En primer lloc, caldria distingir entre dificultats transitòries i normatives, d'una banda, i problemes psicològics seriosos, de l'altra. Així, una gran part d'adolescents passa per moments d'ànim deprimat, pot beure alcohol o fumar cigarrets, però una proporció mínima sofrirà una malaltia depressiva o una addicció.
- En segon lloc, s'ha de discernir entre els problemes amb un origen i començament en l'adolescència i els que es fonamenten en la infantesa. Els primers tenen un pronòstic millor, ja que solen desaparèixer així que l'adolescent madura; els segons solen desembocar en problemes greus atesa la persistència de les condicions desfavorables en les quals s'ha criat la persona.
- En tercer lloc, la conducta desadaptada no és mai una conseqüència directa dels canvis normatius de l'adolescència sinó que alguna cosa no està funcionant bé. Això significa que no s'ha de considerar com a part normal i ineludible del creixement sinó que s'ha de prendre seriosament i intentar-ne detectar les causes.
- Finalment, sembla que hi ha una correlació significativa, encara que no necessària, entre els diversos tipus de problemes. Les explicacions a aquest fet són variades i van des de l'al·lusió a problemes hereditaris a la immersió del jove inestable en medis que faciliten l'aparició de més problemes encara.

5.5. Desenvolupament psicoafectiu i context

En la mateixa línia que en els apartats anteriors, podem afirmar que el desenvolupament afectiu i social és afectat per factors personals, familiars, educatius i socials.

En aquest sentit, l'autoconcepte i l'autoestima es construeixen no solament amb relació a la nostra història personal d'èxits i fracassos sinó també a partir de les informacions i valoracions que rebem del medi.

- En primer lloc, les **relacions familiars** contribueixen al desenvolupament dels dos aspectes esmentats, *autoconcepte* i *autoestima*, i a l'assoliment de la identitat en general. Els treballs que hem revisat coincideixen en la neces-

sitat de suport que senten els adolescents alhora que exigeixen dels seus progenitors una autonomia més gran.

La consecució d'aquesta autonomia està lligada a l'existència en la família de normes clares, coherents, negociades en la mesura que sigui possible i susceptibles de modificar-se d'acord amb les edats dels fills. Les famílies en què fills i pares interactuen democràticament i estan units per llaços afectius forts que possibiliten la comunicació són les que es troben en millor posició per a ajudar els adolescents a progressar en la tasca de formació de la identitat.

Al contrari, quan els adolescents o bé no tenen possibilitats d'expressar-se o de tenir una independència mínima (famílies autoritàries), o bé no tenen l'afecte ni el control dels pares, augmenta la possibilitat de trobar problemes a l'hora d'aconseguir la seva identitat.

Els estudis sobre el clima familiar i el desenvolupament ens parlen de relacions entre conductes de pares i conductes de fills, no de determinació o de culpa.

- En segon lloc, l'**ambient educatiu**, en tant que entorn preeminentment social, influeix també d'una manera important en el desenvolupament personal dels adolescents.

Des del nostre punt de vista, des de l'escola, es podria fer atenció als aspectes següents:

- 1) Atenció a les necessitats evolutives.
- 2) Adaptació a les metes dels adolescents.
- 3) Desenvolupament de l'autoestima i la identitat individual.
- 4) Desenvolupament de pautes de socialització.

1) Amb relació al primer aspecte, en l'ensenyament secundari, hi pot haver un desequilibri entre els objectius més acadèmics i els objectius de formació integral dels estudiants.

No obstant això, resulta decisiu no oblidar que els adolescents, malgrat la maduresa física, continuen sent persones en desenvolupament necessitades de formació en diversos aspectes personals.

2) En segon lloc, com abans hem afirmat, l'escola és un context social i, en aquest marc d'interacció social, els adolescents es marquen uns objectius. El coneixement d'aquestes metes, l'assoliment de les quals és rellevant per als adolescents, es pot considerar una dada, entre d'altres, a l'hora d'avaluar en

Conjunt de factors

Les raons dels comportaments adolescents, com de qualsevol conducta humana, s'han d'explicar d'acord amb un conjunt de factors que interactuen i de diverses maneres.

quina mesura el desenvolupament de l'adolescent i les pràctiques educatives es desenvolupen d'una manera coherent en benefici del seu desenvolupament personal.

Exposem les conclusions de Ford (1991, p. 1067) sobre això per a facilitar la reflexió sobre aquesta qüestió:

Assoliments autoassertius	Assoliments integradors	Assoliments de tasques
Individualitat	Pertinença	Direcció
Autodeterminació	Responsabilitat social	Seguretat
Guany d'importància social	Equitat	
Adquisició de recursos	Oferiment de recursos	

Els **assoliments autoassertius** es refereixen al propi jo i signifiquen, fonamentalment, aconseguir una definició de la identitat pròpia mitjançant el desenvolupament de patrons de funcionament que no depenguin del criteri aïllat d'altres individus i permetin mantenir el control sobre els aspectes importants de la vida.

La satisfacció d'aquesta necessitat bàsica de controlar la vida pròpia és la que permet que qualsevol persona mantingui un sentit de valor i identitat. Bandura i Wood (1989) entenen aquest control com a autoeficàcia, és a dir, eficàcia per a fer canvis mitjançant la pròpia capacitat i esforç. Com més autoeficaços se senten els adolescents, com més confiïn que poden influir en el futur, més altes seran les metes que es proposaran i més gran el seu compromís amb elles. D'aquest sentiment dependrà l'esforç dedicat a una tasca i la persistència davant dels obstacles.

Els **assoliments integradors** es relacionen amb el fet d'obtenir i proporcionar suport, mantenir els grups dels quals es forma part i promoure la igualtat. Finalment, els **assoliments de tasques** signifiquen influir en el desenvolupament de les activitats i evitar circumstàncies de perill.

3) El compliment dels objectius anteriors està estretament unit al tercer aspecte, el desenvolupament de l'**autoestima** i la **identitat**. Per tant, en el marc escolar podríem utilitzar vies semblants en la seva promoció:

- Brindar la possibilitat d'establir una vinculació afectiva.
- Incloure en el currículum activitats que permetin que els adolescents es coneguin millor a si mateixos i com a grup.
- Proporcionar oportunitats per a manifestar-se com a persones úniques i ser tractades en conseqüència.

- Dissenyar activitats que desenvolupin la seva autonomia i responsabilitat, la qual cosa permeti la possibilitat d'elegir entre diferents opcions.
- Treballar una autoestima positiva individual i grupal en proposar tasques adaptades a les seves capacitats, sobre les quals puguin exercir algun control i eliminar crítiques destructives.

Queda la reflexió sobre en quina mesura el desenvolupament personal de l'adolescent i l'estructura educativa avancen de la mà quan alguns dels problemes que s'han observat en la transició de l'educació primària a l'educació secundària semblen els següents:

- despersonalització del tracte als estudiants,
- inflexibilitat del funcionament,
- possibilitat d'atendre a processos individuals,
- configuració d'un projecte col·lectiu (Gimeno Sacristán, 1996, p. 56)

4) Respecte al quart aspecte, **desenvolupament de pautes de socialització**, alguns autors han alertat d'un aprenentatge insuficient o absent a les escoles de formes de vida social col·lectives (Rueff-Escoubès, 1997).

D'una banda, no hi hauria a l'escola prou vies perquè els joves manifestessin el seu punt de vista sobre la institució escolar. Això augmentaria la distància entre el món adult i els adolescents i propiciaria maneres poc constructives de fer arribar les seves opinions, l'agressió o la marginalització.

D'una altra banda, l'escola no preveuria entre els seus objectius principals desenvolupar la dimensió social de la personalitat dins del grup de classe. Això comportaria la possibilitat que visquessin processos de socialització diferents i complementaris dels que es coneixen quotidianament, més col·lectius que individuals, més cooperatius que competitius, més reflexius que impulsius i tot això al lloc on treballen cada dia (Rueff-Escoubès, 1997).

La tasca educativa es desenvolupa en un context socialment molt complex: amb persones en canvi necessitades –moltes vegades ambivalentment– d'independència i suport, amb importants diferències individuals respecte al nivell de desenvolupament intel·lectual i emocional, respecte a la procedència social, en entorns familiars, socials i culturals no sempre propicis per a l'escola.

L'aprenentatge de la socialització

Que els joves aprenguin a conèixer-se, a parlar-se, escoltar-se, intercanviar punts de vista diferents, obtindria rèdits importants no solament dins de l'ambient educatiu sinó en tots els espais en els quals aquests adolescents hauran d'exercir el seu paper de ciutadans i ciutadanes.

Activitat 22

Tenint en compte les reflexions anteriors, proposem discutir la caracterització de Coleman (2007) d'una escola saludable:

- 1) Idees clares i compromís amb una escola saludable.
- 2) Ensenyament i aprenentatge ajustat a tots els estudiants.
- 3) Desenvolupament d'una cultura escolar: grups, disciplina.
- 4) Donar veu als estudiants
- 5) Serveis de suport per a estudiants.
- 6) Coneixements dels docents sobre la salut personal i social

7) Planificació del currículum amb relació a aquests objectius.

Resum

En aquest mòdul ens hem proposat avançar des de les concepcions ingènues sobre l'adolescència cap a un coneixement basat en teories i investigacions empíriques científiques sobre el mateix fenomen.

En el nostre recorregut ens han guiat algunes idees fonamentals:

- 1) L'adolescència constitueix una etapa singular en el context del cicle vital humà.
- 2) L'adolescència només es pot entendre dins d'aquest cicle vital, és a dir, en connexió amb la infantesa anterior i amb l'adulthood com a projecte de futur.
- 3) Els camps en els quals es produeix el desenvolupament adolescent –físic, psicològic, social– mostren relacions significatives i complexes. Per tant, no es poden concebre com àrees aïllades.
- 4) Hi ha múltiples maneres de ser adolescent. L'estudi de les variables històriques, culturals, ètniques, de gènere i classe és un requisit imprescindible per a una psicologia de l'adolescència.

A partir d'aquestes premisses fonamentals, hem revisat, en primer lloc, els enfocaments teòrics més influents i actuals en aquest camp de la psicologia. Hem pogut observar, així, que als enfocaments més centrats en l'estudi dels factors intrapersonals i interpersonals –psicoanàlisi, model piagetian, model psicosocial– s'han sumat altres marcs teòrics en els quals l'anàlisi del context ocupa un paper central –perspectiva del cicle vital i perspectiva ecològica.

D'altra banda, l'adolescència no interessa només els professionals de la psicologia. Per comprendre aquest període de la vida, hem d'acudir a disciplines tan variades com la història, el dret, la medicina, la sociologia, l'antropologia, l'art plàstic, la literatura o el cinema.

Respecte a l'àmbit del desenvolupament físic, l'estudi de la pubertat és fonamental en l'adolescència en tant que significa l'assoliment de la maduresa física i sexual. No solament hem proporcionat dades sobre els canvis, ritme, calendari i origen, sinó que hem emfatitzat la connexió del desenvolupament físic i el desenvolupament psicològic.

Així, en aquest tercer apartat hem tractat dels aspectes psicoafectius vinculats amb la pubertat: l'autoconcepte i l'autoestima corporal, la identitat de gènere i la sexualitat. El cos no està deslligat de la ment, del món de les representacions individuals i col·lectives. Per aquesta raó, hem finalitzat el capítol dedi-

cat al desenvolupament físic amb una anàlisi de les influències recíproques entre aquest aspecte i els diversos contextos socials, familiars, educatius i de companys.

El desenvolupament cognitiu en l'adolescència ha estat el centre del nostre quart apartat. Encara avui resulta imprescindible en aquest terreny exposar i criticar la teoria piagetiana sobre les operacions formals. L'Escola de Ginebra no solament va confeccionar un marc per a entendre aquest nivell superior de raonament sinó que es va preocupar d'entendre què significa l'adolescència com a moment crucial del desenvolupament i així ho hem indicat.

L'enfocament piagetà no esgota l'estudi del raonament adolescent. Per aquesta raó, hem fet atenció a altres models i camps d'estudi igualment rellevants: el processament de la informació, el desenvolupament de la reflexió, el coneixement social i moral. Respecte al raonament social i moral en l'adolescència, és molt important entendre que els processos cognitius humans s'ocupen no solament d'informacions relacionades amb el món físic sinó, d'una manera privilegiada, d'assumpes lligats a la persona, els altres i les situacions socials. En aquests terrenys, l'estudi dels adolescents esdevé central, ja que el seu bagatge més gran d'experiències, la seva obertura a nous interessos, els seus nous instruments generals de reflexió fan possibles canvis significatius.

D'acord amb les línies generals del mòdul, tanquem igualment aquest apartat, dedicat al desenvolupament cognitiu, establint relacions entre els progressos intel·lectuals, els marcs culturals, els patrons familiars i els models educatius. Hem dit anteriorment que el cos no està separat del món de la representació i ara subratllem que les capacitats de representació neixen i es desenvolupen en un medi social i cultural que les determina.

L'últim apartat d'aquest mòdul, el desenvolupament de la identitat i de les relacions familiars i socials en l'adolescència, intenta oferir una visió sobre com encaixen en una nova personalitat –la de l'adolescència davant la de la infantesa– els profunds canvis físics, intel·lectuals i afectius. Així, considerem el repte i els riscos que implica caminar cap a l'adulthood. Amb relació a aquests riscos, descrivim els principals problemes d'ordre emocional i les conductes de risc més freqüents en aquesta etapa.

En aquesta època de la vida, es prendran decisions que –encara que es puguin revisar posteriorment– afecten tots els àmbits importants de la vida humana: les relacions afectives, les metes educatives i professionals, els papers de gènere, els plantejaments religiosos... Aquestes decisions no les pren una persona aïllada sinó dins d'un context de familiar, educatiu i afectiu. Les amistats ocuparan ara un paper privilegiat com a font de suport afectiu, d'aprenentatges quotidians, de models d'actuació, models que no sempre han de ser positius.

Veurem així que les noves identitats no procedeixen exclusivament d'eleccions reflexionades i lliures sinó que també són fruit, novament, de les experiències i models que brinda una societat determinada, una família concreta, unes institucions educatives i el món socioafectiu per excel·lència en aquesta edat, les amistats i les parelles.

Exercicis d'autoavaluació

Responeu vertader o fals a les preguntes següents:

1. Adolescència i pubertat es poden entendre com conceptes sinònims.

- a) V
- b) F

2. L'emancipació econòmica, i, per tant, la maduresa social, s'acostuma a aconseguir aproximadament als trenta anys.

- a) V
- b) F

3. Els canvis que es produeixen en l'adolescència són semblants en quantitat i qualitat als que succeeixen al llarg de la infantesa.

- a) V
- b) F

4. D'acord amb antropòlogues com M. Mead, els problemes dels adolescents occidentals no procedeixen del fet de ser pròpiament adolescents sinó de l'estructura social en la qual es desenvolupen.

- a) V
- b) F

5. Hi ha una visió postmoderna de l'adolescència que concep els adolescents com persones immadures i irresponsables.

- a) V
- b) F

6. D'acord amb Stanley Hall, l'adolescència suposa en el terreny individual el que en el terreny de l'espècie humana va suposar passar de l'estat salvatge a l'estat civilitzat.

- a) V
- b) F

7. D'acord amb la psicoanàlisi, l'adolescència és una etapa en què s'incrementa el risc de sofrir trastorns psicològics.

- a) V
- b) F

8. La noció d'egocentrisme adolescent pertany a l'enfocament psicoanalític.

- a) V
- b) F

9. L'estudi dels models familiars i socials que s'ofereixen als adolescents es duu a terme fonamentalment dins de l'enfocament psicosocial.

- a) V
- b) F

10. L'enfocament del cicle vital i l'ecològic proposen centrar-se en l'estudi dels processos psicològics intrapersonals.

- a) V
- b) F

11. La pubertat comença en les noies amb la primera menstruació.

- a) V

b) F

12. El moment en què s'inicia la pubertat sembla estar lligat fonamentalment a factors genètics.

a) V
b) F

13. Els adolescents es preocupen molt per la mecànica de l'acte sexual i poc per les relacions de la sexualitat amb la seva personalitat.

a) V
b) F

14. La teoria piagetiana sobre l'adolescència només es preocupa dels aspectes intel·lectuals.

a) V
b) F

15. En l'adolescència, el processament de la informació millora fonamentalment a causa de l'augment de la velocitat de processament, l'augment de coneixements i de capacitats metacognitives.

a) V
b) F

16. D'acord amb Adelson *et al.* (1969), el pensament polític dels adolescents és més abstracte i se centra molt en la personalitat de les figures polítiques més importants.

a) V
b) F

17. C. Gilligan afirma que les dones i els homes desenvolupen patrons ètics diferents.

a) V
b) F

18. La formació de la identitat constitueix un procés que finalitza una vegada acabada l'adolescència.

a) V
b) F

19. El sentiment d'aïllament i la pèrdua de perspectiva temporal s'associen amb un estadi d'identitat hipotecada.

a) V
b) F

20. Les categories d'identitat de Marcia signifiquen el mateix independentment del gènere masculí o femení de la persona.

a) V
b) F

21. En l'adolescència, la mare és una figura d'afecció més central que el pare.

a) V
b) F

22. Els conflictes generacionals greus són molt freqüents en l'actualitat.

a) V
b) F

23. Les conductes desadaptades en l'adolescència es poden entendre com una part del mateix procés de transformar-se d'infant en adult.

- a) V
- b) F

24. La família i les amistats no s'han d'estudiar com a mons socials separats.

- a) V
- b) F

25. La major part dels adolescents no sofreix crisis d'identitat greus.

- a) V
- b) F

Contesteu les preguntes curtes següents:

1. Descriviu les diferents representacions sobre l'adolescència, com poden canviar amb el pas del temps i les cultures i quins efectes poden tenir les visions dels adults en el funcionament psicològic dels adolescents.

2. Comenteu els punts forts i febles dels que hem denominat *enfocaments clàssics* (psicoanalític, psicosocial i piagetia) i enfocaments més recents (perspectiva del cicle vital i enfocament ecològic).

3. Amb relació a les dades proporcionades sobre el desenvolupament de la sexualitat en l'adolescència, assenyalau alguns punts que s'haurien d'incloure en un programa d'educació sexual.

4. Descriviu els factors de tipus biològic, social i cultural que fan que les noies adolescents mostrin una preocupació pel pes més gran que els nois adolescents.

5. Quines són les crítiques fonamentals respecte a les operacions formals. Amb relació a aquestes, en quina mesura es poden complementar l'enfocament piagetia i l'enfocament del processament de la informació?

6. Quines conductes o patrons de conducta desenvolupats per la família i l'escola poden ajudar els adolescents a assolir la seva autonomia?

Solucionari

Exercicis d'autoavaluació

1. b

2. a

3. b

4. a

5. b

6. a

7. a

8. b

9. a

10. b

11. b

12. a

13. b

14. b

15. a

16. b

17. a

18. b

19. b

20. b

21. a

22. b

23. b

24. a

25. a

Glossari

adolescència *f* Període de transició entre la infantesa i l'adulthood.

adolescent precoç *m i f* Adolescent en què la pubertat s'avança a la norma.

adolescent tardà *m i f* Adolescent que assoleix la maduració amb retard respecte a la mitjana.

ambivalència adolescent *f* Sentiments i conductes contradictòries dels adolescents, fonamentalment, cap als progenitors.

androgen *m* Cadascuna de les hormones produïdes, principalment pels testicles, que influeixen en l'estirada adolescent, l'aparició del borboll corporal i les característiques sexuals de l'home.

anorèxia nerviosa *f* Trastorn de la conducta alimentària, caracteritzat per una pèrdua de pes acusada i l'obsessió per la primesa.

autoconcepte *m* Conjunt de percepcions sobre si mateix.

autoestima *f* Avaluacions positives i negatives sobre si mateix.

bisexualitat *f* Orientació sexual en la qual el desig es dirigeix tant cap a persones de l'altre sexe com cap a persones del mateix sexe.

bulímia nerviosa *f* Trastorn de la conducta alimentària, caracteritzat per episodis recurrents d'afartades.

característica sexual primària *f* Característica física implicada directament en la reproducció.

característica sexual secundària *f* Tret físic important per a distingir homes i dones externament però que no és clau per a la reproducció.

crisi adolescent *f* D'acord amb Erikson, fase normativa en què augmenta el conflicte i que, alhora, té un elevat potencial de creixement.

depressió *f* Estat d'ànim negatiu acompanyat de problemes somàtics, cognitius i de conducta.

difusió d'identitat *f* D'acord amb Erikson, moment de la formació de la identitat en la qual l'adolescent no aconsegueix formar-se un concepte de si mateix que encaixi d'una manera realista amb les seves característiques personals i amb el medi en què viu.

enfocament del cicle vital *m* Aproximació teòrica i metodològica que subratlla la necessitat de comprendre els canvis històrics per a comprendre els canvis individuals i advoca per l'ús de mètodes longitudinals.

enfocament ecològic *m* Aproximació teòrica que subratlla el paper de l'entorn físic i social en el desenvolupament humà. Un dels autors més coneguts d'aquest enfocament és Bronfenbrenner.

enfocament etnogràfic *m* Perspectiva teòrica i metodològica en la qual el concepte clau és la cultura i l'acostament –per mitjà de l'observació participant– als escenaris on es desenvolupa la vida de les persones.

espermarquia *f* Primera ejaculació.

etapa genital *d* Última etapa del desenvolupament psicosexual proposada per S. Freud que es correspondria amb la pubertat i en la qual brollen els impulsos sexuals i es produeix una primàcia de l'erotisme genital.

estirada adolescent *d* Acceleració seguida d'una desacceleració del creixement en la major part de les dimensions de l'esquelet i molts òrgans interns.

estrogen *m* Cadascuna de les hormones produïdes, principalment pels ovaris, que produeixen el desenvolupament mamari, de l'úter i la vagina, i influeixen en els trets generals del cos femení.

filogènesi *f* Desenvolupament de l'espècie.

homosexualitat *f* Orientació sexual en la qual el desig es dirigeix cap a una persona del mateix sexe.

heterosexualitat *f* Orientació sexual en la qual el desig es dirigeix cap a una persona de l'altre sexe.

identitat *f* Sensació d'unitat, integritat, diferència i continuïtat al llarg del temps respecte a nostre jo.

identitat de gènere *f* Identitat associada al fet de ser home o dona d'acord amb els estereotips socials d'home i dona.

identitat hipotecada *f* En la teoria de Marcia, categoria d'identitat en la qual l'adolescent ha establert compromisos sense passar per cap crisi.

identitat aconseguida *f* Segons Marcia, categoria d'identitat en la qual l'adolescent ha passat un període de deliberació i ha establert un compromís.

identitat en moratòria *f* Segons Marcia, categoria d'identitat en la qual l'adolescent encara no ha establert compromisos i es troba en via de solució de la crisi.

identitat sexual *f* Identitat associada al fet definit biològicament de ser home o dona.

mecanisme de defensa *m* Estratègia que s'utilitza per a reduir l'ansietat i dirigir l'energia d'una manera socialment acceptable.

macrosistema *m* D'acord amb Bronfenbrenner, sistema integrat per valors i normes culturals de la societat.

menarquia *f* Primera menstruació.

metaconeixement *m* Coneixement i autoregulació dels processos i productes cognitius propis.

microsistema *m* D'acord amb Bronfenbrenner, sistema format per les relacions i contextos més propers com ara la família, els companys, la institució educativa o la feina.

moral autònoma *f* D'acord amb Piaget, tipus de moralitat que comporta una reflexió personal sobre les regles i que les concep com a producte del consens i subjectes a canvi.

moral heterònoma *f* D'acord amb Piaget, tipus de moral, característica de la infantesa, guiada pel respecte i l'obediència als adults.

ontogènesi Desenvolupament de l'individu.

operació concreta *f* Estadi del desenvolupament intel·lectual d'acord amb Piaget en el qual la capacitat de representació és limitada per la familiaritat i la presència real dels objectes.

operació formal *f* Últim estadi del desenvolupament intel·lectual d'acord amb Piaget el tret principal del qual serà la capacitat de reflexionar més enllà del present i elaborar teories.

processament de la informació *m* Enfocament teòric que considera la ment humana com un sistema de manipulació de símbols semblant a un ordinador en el qual hi ha una entrada, un emmagatzemament i una sortida de la informació.

pubertat *f* Conjunt de transformacions físiques que condueixen a la maduresa física i sexual.

recapitulacionisme *m* Posició teòrica que concep el desenvolupament ontogenètic com una repetició del desenvolupament filogenètic.

tendència secular *f* Avenç progressiu en la maduració física observat al llarg del segle XX.

Bibliografia

- Adelson, J., Green, B., i O'Neil, R. (1969). Growth of the idea of law in adolescence, *Developmental Psychology*, 1327-332. [Trad. cast. El desarrollo de la idea de ley en la adolescencia. A J. Delval (Comp.), *Lecturas de psicología del niño* (II). Madrid: Alianza, 1978.]
- Albacete, C. et al. (1993). *Cabellos largos e ideas cortas. Lo que han dicho algunos filósofos sobre la mujer*. Madrid: Akal.
- Alberoni, F. (1979). *Enamoramiento y amor*. Barcelona: Gedisa, 1980.
- Amann-Gainotti, M. (1991). *Problemi di socializzazione sessuale*. Roma: Ellemme.
- Arnett, J. (2004). *Adolescent and emerging adulthood* (2a. ed.). Nova Jersey: Prentice Hall.
- Baird et al. (1999). fMRI of the amygdala in children and adolescents. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38, 195-199.
- Badia, A. i Monereo, C. (2005). Aprender a aprender a través de Internet. A C. Monereo (Coord.), *Internet y competencias básicas* (pp. 51-71). Barcelona: Graó.
- Baltes, P.B., Reese, H.W. i Lipsitt, L.P. (1980). Life-span Developmental Psychology. *Annual Review of Psychology*, 31, 65-110.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nova York: Freeman.
- Bandura, A. i Wood, R. (1989). Effects of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 805-814.
- Barberá, E. (2004). Perspectiva sociocognitiva: estereotipos y esquemas de género. A Barberá, E. i I. Martínez Benlloch (Coord.), *Psicología y Género*. Madrid: Prentice Hall.
- Barberá, E. i Martínez Benlloch, I. (Coord.). (2004). *Psicología y Género*. Madrid: Prentice Hall.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., i Fernández, I. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 25-47.
- Del Barrio, C., Moreno, A., i Linaza, J. L. (2007). Adolescence in Spain. A J. Arnett (Ed.), *International Encyclopedia of Adolescence*, 2 vol. Nova York i Londres: Routledge.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3, 255-272.
- Benedict, R. (1938). Continuities and discontinuities in cultural conditioning. *Psychiatry*, 1, 161-167.
- Benlloch, M. (1984). *Por un aprendizaje constructivista de las ciencias*. Madrid: Visor.
- Berger, K. S. (2004). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia* (6a. ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Berti, A. i Bombi, A. (1981). *Il mondo economico nel bambino*. Florència: La Nuova Italia.
- Bjorklund, D. F. (2000). *Children's thinking*. Belmont: Wadsworth.
- Blakemore, S. J. i Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: implications for executive function and social cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 296-312.
- Blos, P. (1962). *On adolescence. A psychoanalytic interpretation*. Nova York: Free Press.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. A P. Mussen, G. H. Elder i K. Lueschen (Ed.), *Examining lives in context: Perspective on the ecology of human development* (pp. 619-647). Washington, DC: LEA.
- Brown, A. (1978). Knowing when, where, and how to remember: a problem of metacognition. A R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology*. Nova Jersey: LEA.

- Brown, A i Smiley, S. S. (1977). Rating the importance of structural units of prose passages: a problem of metacognitive development. *Child development*, 48, 1-8.
- Brown, B. i Huang, B. (1995). Examining parenting practices in different peer contexts: implications for adolescent trajectories. A L. Crockett i A. Crouter (Comp.), *Pathways through adolescence. Individual development in relation to social contexts*. Nova Jersey: LEA.
- Brown, B., Clasen, D., i Eicher, S. (1986). Perceptions of peer pressure, peer conformity dispositions, and self-reported behavior among adolescents. *Developmental Psychology*, 22, 521-530.
- Buil, C., García, A., i Pons, A. (2001). Trastornos de la conducta alimentaria: anorexia y Bulimia. A C. Buil, I. Lete, R. Ros i J. L. de Pablo (Ed.), *Manual de salud reproductiva en la adolescencia*. Saragossa: Sociedad Española de Contracepción.
- Burunat, E. (2004). El desarrollo del sustrato neurobiológico de la motivación y emoción en la adolescencia: ¿un nuevo período crítico? *Infancia y Aprendizaje*, 27, 87-104.
- Canteras, A. (2003). *Sentido, valores y creencias en los jóvenes*. Madrid: INJUVE.
- Carrascosa, A., Yeste, D., Copil, A., i Gussinyé, M. (2004). Aceleración secular del crecimiento. Valores de peso, talla e índice de masa corporal en niños, adolescentes y adultos jóvenes de la población de Barcelona. *Medicina Clínica*, 123, 445-451.
- Carretero, M. (1985). El desarrollo cognitivo en la adolescencia y la juventud. A M. Carretero, J. Palacios i A. Marchesi (Comp.), *Psicología Evolutiva 3. Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid: Alianza.
- Carretero, M. (1996). *Construir y enseñar. Las Ciencias sociales y la Historia*. Madrid: Visor.
- Casasús, P. i Casasús, P. (1999). Intervención psico-social en trastornos de la conducta alimentaria. *Estudios de Juventud*, 47, 23-31.
- Case, R. (1981). Intellectual development: a systematic reinterpretation. A F. H. Farley i N. J. Gordon (Ed.), *Psychology and education* (pp. 142-177). California: McCutchan Pub. Co. [Trad. cast. Desarrollo intelectual: una reinterpretación sistemática. A M. Carretero i J. A. García Madruga (Comp.), *Lecturas de psicología del pensamiento* (pp. 339-362). Madrid: Alianza.]
- Case, R. (Ed.). (1992). *The mind's staircase*. Nova York: LEA.
- Centerwall, E. (1996). *El amor en la adolescencia*. Barcelona: Ediciones del Serbal, 2000.
- Chase, W. G. i Simon, H. A. (1973). Perception in chess. *Cognitive Psychology*, 4, 55-81.
- Chi, M. (1978). Knowledge structures and memory development. En R. Siegler (Ed.), *Children's thing: What develop?* Hillsdale, NJ: LEA.
- Coie, J. D. i Dodge, K. A. (1998). Agression and antisocial behavior. A W. Damon i N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology (III). Social, emotional and personality development* (pp. 779-862). Nova York: Wiley and Sons.
- Coyle, A. (1998). Developing lesbian and gay identity in adolescence. A J. Coleman i D. Roker (Comp.), *Teenage sexuality: health, risk and education*. Londres: Harwood Academic Press.
- Cole, M. (1985). Mind as a cultural achievement: Implications for IQ testing. A E. Eisner (Comp.), *Learning and teaching the ways of knowing*. Chicago: National Society for the Study of Education.
- Coleman, J. C. (1980). *The nature of adolescence*. Londres: Methuen. [Trad. cast. *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata, 1985.]
- Coleman, J. (2007). Emocional health and well-being. A J. Coleman, L. Hendry i M. Kloep (Ed.), *Adolescent and health*. Chichester: Wiley.
- Coleman, J. C. i Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Coll, C. (2003) Tecnologías de la información i la comunicación i prácticas educativas. A C. Coll (Coord.), *Psicología de l'Educació*. Edició en format web. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

- Coll, C. i Martí, E. (2001) La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. A C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (Comp.), *Desarrollo psicológico y Educación (II). Psicología de la educación escolar* (pp. 623-651). Madrid: Alianza.
- Collis, K. F. (1982). La matemática escolar y los estadios del desarrollo. *Infancia y Aprendizaje* 19-20, 39-74.
- Comas, D., Aguinaga, J., Andrés, Espinosa, M. A., i Ochaíta, E. (2003). *Jóvenes y estilos de vida. Valores y riesgos de los jóvenes urbanos*. Madrid: FAD
- Côte, J. E. (1994). *Adolescent storm and stress: An evaluation of the Mead-Freeman controversy*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Crick, N. R. i Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Crockett, L. i Silbereisen, R. (2000). *Negotiating adolescence in times of social change*. Cambridge University Press.
- Delval, J. (1989). La representación infantil del mundo social. A E. Turiel, I. Enesco i J. Linaza (Ed.), *El mundo social en la mente infantil* (pp. 245-328). Madrid: Alianza.
- Delval, J. i Enesco, I. (1994). *Moral, desarrollo y educación*. Madrid: Anaya.
- Delval, J., Moreno, A., del Barrio, C., Martín, E., i Echeita, G. (1984). Los niños y los conjuntos: una intersección vacía. *Cuadernos de Pedagogía* 118, 54-58. A J. Delval (1986). *La psicología en la escuela* (pp. 75-81). Madrid: Visor.
- Dolto, F., Dolto, C., i Percheminier, C. (1999). *Paroles pour adolescentes ou le complexe du homard*. París: Gallimard.
- Douvan, E. i Adelson, J. (1966). *The adolescent experience*. Nova York: Wiley.
- Dunphy, D. C. (1963). The social structure of urban adolescent groups. *Sociometry*, 26, 230-246.
- Elder, G. H. (1962). Structural variations in the child rearing relationship. *Sociometry*, 25, 241-262.
- Elder, G. H. (1963). Parental power legitimation and its effects on the adolescent. *Sociometry*, 26, 30-65.
- Elder, G. H. (1974). *Children of the Great Depression: Social change in life experiences*. Chicago: University of Chicago Press.
- Elkind, D. (1985). Egocentrism redux. *Developmental Review*, 5, 218-226.
- Elkind, D. (1994). *Ties that stress*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Enquesta Schering Sexualidad y Anticoncepción en la Juventud Española* (2005). Madrid: Schering España.
- Epstein, D. i Johnson, R. (1998). *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Morata, 2000.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Nova York: Norton. [Trad. cast. *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós, 1974.]
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- Fernández, J. (2000). ¿Es posible hablar de género sin presuponer una generología? *Papeles del Psicólogo*, 75, 3-12.
- Ferrándiz, F. i Feixa, C. (Ed.). (2005). *Jóvenes sin tregua: culturas y políticas de la violencia*. Barcelona: Anthropos.
- Flavell, J. (1985). *Cognitive development*. Nova Jersey: Prentice Hall. [Trad. cast. *El desarrollo cognitivo* (2a. ed.). Madrid: Visor, 1993.]
- Flavell, J., Miller, P., i Miller, S. (1993). *Cognitive development* (3a. ed.). Englewood, NJ: Prentice Hall.

Fleischer, B. i Read, M. (1982). Food supplement usage by adolescent males. *Adolescence*, 17, 831-845.

Font, P. (1999). *Pedagogía de la sexualidad* (2a. ed.). Barcelona: ICE-Graó.

Ford, M. E. (1991). Social intelligence in adolescence. A R. Lerner, A. Petersen i J. Brooks-Gunn (Ed.), *Encyclopedia of adolescence*. Nova York: Garland.

Freeman, D. (1983). *Margaret Mead and Samoa: The making and unmaking of an anthropological myth*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Freud, A. (1936). *The ego and the mechanisms of defense*. Nova York: International Universities Press.

Freud, A. (1958). Adolescence. A R. Eissler, A. Freud, H. Hartman i M. Kris (Ed.), *Psychoanalytic study of the child* (13), 255-278. Nova York: International Universities Press.

Fromm, E. (1956). *El arte de amar*. Barcelona: Paidós, 1982.

Furnham, A. (1988). *Lay theories. Everyday understanding of problems in the social sciences*. Oxford: Pergamon Press.

Garaigordóbil, M. (2000). *Intervención psicológica con adolescentes*. Madrid: Pirámide.

Gielen, U. P. (1991). Research on moral reasoning. A L. Kuhmerker (Ed.). *The Kohlberg Legacy* (pp. 39-60). Birmingham, AL: REP Books.

Gilligan C. (1982). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica, 1994.

Gilligan, C. (2003). *El nacimiento del placer. Una nueva geografía del amor*. Barcelona: Paidós.

Gillis, J. R. (1974). *Youth and History. Tradition and change in European age relations, 1770-present*. Nova York: Academic Press.

Gimeno Sacristán, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.

Glasgow, K. L. et al. (1997). Parenting styles, adolescents's attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 63, 507-529.

Glick, P. i Fiske S. T. (2001). Ambivalent sexism. A M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. San Diego: Academic Press.

Goldman, R. J. i Goldman, J. D. (1982). *Children's sexual thinking*. Londres: Routledge.

González-Anleo J., González, P., Elzo, J., i Carmona, F. (2004). *Jóvenes 2000 y Religión*. Madrid: Fundación Santa María.

Gordo, A. (Coord.). (2006). *Jóvenes y cultura Messenger*. Madrid: INJUVE.

Grotevant, H. (1998). Adolescent development in family context. A W. Damon i N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology*. Vol. III. *Social, emotional, and personality development* (pp. 1097-1149). Nova York: Wiley and Sons.

Grotevant, H. i Cooper, C. (1986). Individuation in family relationships: a perspective on individual differences in the development of identity and role taking skill in adolescence. *Human Development*, 29, 82-100.

Harter, S. (1998). The development of self-representations. A W. Damon i N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology (III). Social, emotional, and personality development* (pp. 553-617). Nova York: Wiley and Sons.

Hernández, F., Vidiella, J., Herraiz, F., i Sancho, J. (2007). El papel de la violencia en el aprendizaje de las masculinidades. *Revista de Educación*, 342, 103-125.

Hyde, J. S. (1991). *Psicología de la mujer*. Madrid: Morata, 1995.

Informe Anual Jóvenes 2006. Madrid: Instituto de la Juventud.

Informe Juventud en España 2004. Madrid: Instituto de la Juventud, 2005.

Inhelder, B. i Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. París: PUF. Trad. cast. *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós, 1972.

Kail, R. i Bisanz, J. (1992). The information-processing perspective on cognitive development in childhood and adolescence. A R. Sternberg i C. Berg (Ed.), *Intellectual development*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Karplus, R. (1974) *Science curriculum improvement study Teacher's handbook*. Berkeley: Lawrence Hall Of Science.

Keating, D. (1980). Thinking processes in adolescence. A J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 211-246). Nova York: Wiley.

Keating, D. (1990). Adolescent thinking. En S. Feldman i G. Elliot (Ed.), *At the treshold: the developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kett, J. F. (1977). *Rites of passage. Adolescence in America 1790 to the present*. Nova York: Basic Books.

Kimmel, D. C. i Weiner, I. B. (1985). *Adolescence: A developmental transition*. Nova York: LEA. [Trad. cast. *La adolescencia: una transición del desarrollo*. Barcelona: Ariel, 1998.]

King, P. i Kitchener, K. (2002). The Reflective Judgement model: Twenty years of research on epistemic cognition. A B. Hofer i P. Pintrich (Ed.), *Personal epistemology*. Nova Jersey: Erlbaum.

Klaczynski, P. A. (2000). Analytic and heuristic processing influences on adolescent reasoning and decision-making. *Child Development*, 72, 844-861.

Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization. A T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior. Theory, research, and social issues*. Nova York: Holt, Rinehart & Winston. [Trad. cast. Estadios morales y moralización. El enfoque evolutivo. A E. Turiel, I. Enesco i J. Linaza (Comp.). (1989). *El mundo social en la mente infantil* (pp. 71-100). Madrid: Alianza.]

Lamborn, S. et al. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-65.

Lameiras, M. i Rodríguez, Y. (2002). Evaluación del sexismo moderno en adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 17, 119-127.

Laursen, B., Coy, K., i Collins, W. (1998). Reconsidering changes in parent-child conflict across adolescence: a meta-analysis. *Child Development*, 69, 17-832.

Lawson, A. (1983) Investigating and applying developmental psychology in the science classroom. A S. Paris, G. Olson i H. Stevenson (Ed.), *Learning and motivation in the classroom*. NJ: LEA.

Lerner, R. M. i Galambos, N. L. (1998). Adolescent development: challenges and opportunities for research, programs, and policies. *Annual Review of Psychology*, 49, 413-446.

Lerner, R. M. et al. (1990). Early adolescent physical attractiveness and academic competence. *Journal of Early Adolescence*, 10, 4-20.

Levi, G. i Schmitt, J. C. (1995). Introducción. A G. Levi i J. C. Schmitt (Ed.), *Histoire des Jeunes (I). De l'Antiquité à l'époque moderne*. París: Éditions du Seuil. [Trad. cast. *Historia de los jóvenes (I). De la Antigüedad a la Edad Moderna*. Madrid: Taurus, 1996.]

Limón, M. i Carretero, M. (1996). Las ideas previas de los alumnos. ¿Qué aporta este enfoque a la enseñanza de las ciencias?. A M. Carretero. *Construir y enseñar. Las Ciencias Experimentales*. Buenos Aires: Aique.

Livesley, W. i Bromley, D. (1973). *Person perception in childhood and adolescence*. Londres: Wiley.

López, A. i Castro, A. (2007). *Adolescencia. Límites imprecisos*. Madrid: Alianza Editorial.

López, F. (1993). El apego a lo largo del ciclo vital. A M. J. Ortiz i S. Yarnoz (Comp.), *Teoría del apego y relaciones afectivas*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

López, F. (1995). *Educación sexual de adolescentes y jóvenes*. Madrid: Siglo XXI.

- López, F. (1999). Evolución del apego desde la adolescencia hasta la muerte. A F. López *et al.* (Comp.), *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- López, F. i Fuertes, A. (1990). *Para comprender la sexualidad*. Estella: Editorial Verbo Divino.
- López García, M. L. (1995). *Educación afectivo-sexual. Materiales 12-16 para la educación secundaria*. Madrid: MEC-Narcea.
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive development. Its cultural and social foundations*. Nova York: Harvard University Press. [Trad. cast. *El desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal, 1987.]
- Lutte, G. (1987). *Psicología degli adolescenti i dei giovani*. Bolonya: Il Mulino.
- Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. A J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). Nova York: Wiley.
- Marco Hernández, M., Méndez Fernández, M. J., i Marco Méndez, R. (2003). Talla de los españoles en el paso de siglo XX a XXI. *Anales de Pediatría*, 58, 139-184.
- Marinis, M. de Colma, O. (1995). *Educación sexual. Orientaciones didácticas para la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Visor.
- Markovits, H. i Vachon, R. (1989). Reasoning with contrary-to-fact- propositions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 47, 398-412.
- Marshall, W. A. i Tanner, J. M. (1986). Puberty. A F. Falkner i M. Tanner (Ed.), *Human Growth. A comprehensive treatise (2). Postnatal Growth. Neurobiology*. Nova York: Plenum Press.
- Martín, E. i Moreno, A. (2007) *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín Gaite, C. (1987). *Usos amorosos de la postguerra española*. Barcelona: Anagrama.
- Martín Serrano, M. (2002). La prolongación de la etapa juvenil de la vida y sus efectos en la socialización. *Revista de Estudios de Juventud*, 56, 103-118.
- Martín Serrano, M. i Velarde, O. (1996). *Informe Juventud en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo i Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud.
- Martínez Benlloch, I. i Bonilla, A. (2000). *Sistema sexo-género, identidades y construcción de la subjetividad*. València: Universitat de València.
- Mata, M. de la i Ramírez, J. D. (1989). Cultura y procesos cognitivos: hacia una psicología cultural. *Infancia y Aprendizaje*, 46, 49-69.
- Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa*. Nova York: New American Library. [Trad. cast. *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona: Laia, 1972.]
- Moffitt, T., Caspi, A., Belsky, J., i Silva, P. (1992). Childhood experience and the onset of menarche: a test of a sociobiological model. *Child Development*, 63, 47-58.
- Morandé, G. (2000). *La edad más difícil. Qué sienten y cómo piensan las nuevas adolescentes*. Madrid: Temas de Hoy.
- Morandé, G., Casas, J., i Celada, J. (1998). Trastornos de la conducta alimentaria en adolescentes. *Anales Españoles de Pediatría*. Madrid.
- Moreno, A. (2002). La evaluación de las habilidades metacognitivas. A Marchesi i E. Martín (Coord.), *Evaluación de la educación secundaria*. Madrid: SM.
- Moreno, A. i del Barrio, C. (2000). *La experiencia adolescente*. Buenos Aires: Aique.
- Moreno, C. *et al.* (1995). *Educación sexual en enseñanza secundaria*. Saragossa: Dirección General de Salud Pública.
- Moshman, D. (1998). Cognitive development beyond childhood. A W. Damon, D. Khun i R. Siegler (Ed.), *Handbook of Child Psychology*. Vol. II. *Cognition, perception and language*, pp. 947-978. Nova York: Wiley and Sons.
- Muuss, R. E. (1975). *Theories of adolescence*. Nova York: Random House.

- Oliva, A. (2003). Adolescencia en España a principios del siglo XXI. *Cultura y Educación*, 15, 373-383.
- Oliva, A. (2004). La adolescencia como riesgo y oportunidad. *Infancia y Aprendizaje*, 27, 115-122.
- Oliva, A., Parra, A., i Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 93-106.
- Oliva, A., Serra, L., i Vallejo, R. (1997). Patrones de comportamiento sexual y contraceptivo en la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 77, 19-34.
- Ortega, F. et al. (1993). *La flotante identidad sexual*. Madrid: Instituto de Investigaciones Feministas-CAM.
- Ortega, F. (1996). La esquivia igualdad: el género y sus representaciones sociales. A M. A. García de León, M. García de Cortázar i F. Ortega (Coord.), *Sociología de las mujeres españolas* (pp. 309-324). Madrid: Editorial Complutense.
- Parker, J. C. i Gottman, J. M. (1989). Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. A T. J. Berndt i G. W. Ladd (Ed.), *Peer relationships in child development*. Nova York: Wiley.
- Pascual-Leone, J. (1970). A mathematical model for the transition rule in Piaget's developmental stages. *Acta Psychologica*, 32, 301-345.
- Pelegrina, S., García, M. C., i Casanova, P. F. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia académica de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 25, 147-168.
- Petersen, A. C. (1983). Menarche: Meaning of measures and measuring meaning. A S. Golub (Ed.), *Menarche: The transition from girl to woman*. Lexington: Lexington Books.
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: review of research. *Psychological Bulletin*, 108, 499-514.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. París: Alcan. [Trad. cast. *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca, 1984.]
- Piaget, J. (1970). L'evolution intellectuelle entre l'adolescence et l'age adulte. Rapport sur le III Congrés International FONEME. [Trad. cast. La evolución intelectual entre la adolescencia y la edad adulta. A J. A. Delval (Comp.), *Lecturas de psicología del niño* (2), 208-213. Madrid: Alianza, 1978.]
- Pozo, J. I. i Carretero, M. (1983). El adolescente como historiador. *Infancia y Aprendizaje*, 23, 75-90.
- Pozo, J. I., Gómez, M. A., Limón, M., i Sanz, A. (1991). *Procesos cognitivos en la comprensión de la ciencia: Las ideas de los adolescentes sobre la química*. Madrid: CIDE.
- Rierdan, J. (1983). Variations in the experience of menarche as a function of preparedness. En S. Golub (Ed.), *Menarche: The transition from girl to woman*. Lexington: Lexington Books.
- Rivas, F. (2003). Conducta y asesoramiento vocacional en la adolescencia. *Papeles del Psicólogo*, 84, 18-34.
- Rodríguez, P. i Moreno, B. (1985). Pubertad fisiológica y patológica. *Medicine*, 37, 1563-1569.
- Rogoff, B. (1982). Integrating context and cognitive development. A M. Lamb i A. Brown (Comp.), *Advances in developmental psychology* (2). Hillsdale, NJ: LEA.
- Rousseau, J. J. (1762). *Émile ou de l'Education*. [Trad. cast. *Emilio, o De la educación*. Madrid: Alianza, 1998.]
- Rovira, M. (2001). Los códigos de género en la adolescencia. A A. Tomé i X. Rambla (Ed.), *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Madrid: Síntesis.
- Rutter, M. i Rutter, M. (1992). *Developing minds*. Londres: Penguin.
- Rutter, M., Giller, H., i Hagell, A. (1999). *La conducta antisocial de los jóvenes*. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

- Ryan, R. M. i Linch, J. A. (1989). Emotional autonomy versus detachment: revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60, 340-356.
- Sánchez, L. (2006). *La publicidad de bebidas alcohólicas y de tabaco*. Madrid: Agencia Antidroga de la Comunidad de Madrid.
- Santrock, J. W. (2004). *Adolescencia*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sastre, G. i Moreno, M. (2004). Una perspectiva de género sobre conflictos y violencia. En E. Barberá i I. Martínez Benlloch (Ed.), *Psicología y Género*. Madrid: Prentice Hall.
- Schaefer, E. S. (1959). A circumplex model to maternal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 226-235.
- Scheer, S., Unger, D., i Brown, M. (1994). *Adolescents becoming adults: attributes for adulthood*. Comunicació presentada en la trobada bianual de la Society for Research on Adolescence, San Diego.
- Schmid-Kitsikis, E. (1977). The development of hypothetic-deductive thinking and educational environment. A M. McGurk (Ed.), *Ecological factors in human development*. Amsterdam: North Holland. [Trad. cast. El desarrollo del pensamiento hipotético deductivo y el entorno educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 1982, 22, 73-87.]
- Selman, R. (1976). Social-cognitive understanding: A guide to educational and clinical practice. A T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior*. Nova York: Holt, Rinehat and Winston. [Trad. cast. El desarrollo socio-cognitivo. Una guía para la práctica educativa y clínica. A E. Turiel, I. Enesco i J. Linaza (Ed.), *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza, 1989.]
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. Nova York: Academic Press.
- Shantz, C. U. (1983). Social cognition. A J. H. Flavell i E. M. Markman (Ed.), P. H. Mussen (Ed. sèrie), *Handbook of child psychology (3). Cognitive development*. Nova York: John Wiley.
- Shayer, M. i Adey, P. (1981). *Towards a science of science teaching*. Londres: Heinemann Educational Books. [Trad. cast. *La ciencia de enseñar ciencias*. Madrid: Narcea, 1984.]
- Siegler, R. S. (1983). Five generalizations about cognitive development. *American Psychologist*, 38, 263-277. [Trad. cast. Cinco generalizaciones sobre el desarrollo cognitivo. A M. Carretero i J. A. García Madruga (Comp.), *Lecturas de psicología del pensamiento*. Madrid: Alianza.]
- Skinner, B. (1948). *Walden Two*. Nova York: Macmillan. [Trad. cast. *Walden Dos*.]
- Steinberg, L. (1989). Pubertal maturation and parent adolescent distance: An evolutionary perspective. A G. Adams, R. Montemayor i T. Gullota (Ed.), *Biology of adolescent behavior and development*. Newbury Park, CA: Sage.
- Steinberg, L. (1995). Commentary: On developmental pathways and social contexts in adolescence. A L. Crockett i A. Crouter (Comp.), *Pathways through adolescence. Individual development in relation to social contexts*. Nova Jersey: LEA.
- Steinberg, L. (1996). *Adolescence* (4a. ed.). Nova York: McGraw-Hill.
- Sullivan, E. V. (1977). A study of Kohlberg's structural theory of moral development: a critique of liberal social science ideology. *Human Development*, 20, 352-376.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. Nova York: Norton.
- Thomas, R. M. (2000). *Comparing theories of child development* (5a. ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Trianes, M. V. i Muñoz, A. (1994). *Programa de Educación Social y Afectiva*. Màlaga: Delegació Provincial d'Educació.
- Tubert, S. (1999). La experiencia del cuerpo y la sexualidad en la adolescencia. A M. A. González de Chávez (Comp.), *Subjetividad y ciclos vitales de las mujeres*. Madrid: Siglo XXI.
- Unger, R. i Crawford, M. (1992). *Women and gender: a feminist psychology*. Nova York: McGraw-Hill.
- Waterman, A. (Ed.). (1985). *New directions for child development: Identity in adolescence* (30). San Francisco: Jossey-Bass.

- Weiner, I. B. (1970). *Psychological disturbances in adolescence*. Nova York: Wiley.
- Wicks-Nelson, R. i Israel, A. C. (1997). *Behavior disorders of childhood*. Londres: Prentice Hall. [Trad. cast. *Psicopatología del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice Hall, 1997.]
- Youniss J. i Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers and friends*. Chicago: University of Chicago Press.
- Zárraga, J. L. (1985). *Informe Juventud en España*. Barcelona: Ministerio de Cultura, Publicaciones de Juventud y Sociedad.
- Zaslow, M. i Takanishi, R. (1993). Priorities for research on adolescent development. *American Psychologist*, 48, 185-192.
- Zimmerman *et al.* (1997). A longitudinal study of self-esteem: implications for adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 117-142.

