

EDUARDO MARTÍ y JAVIER ONRUBIA (Coord.)
ALFREDO FIERRO, MERCÈ GARCÍA-MILÀ, INÉS DE GISPERT

P SICOLOGÍA DEL DESARROLLO: EL MUNDO DEL ADOLESCENTE

8

2ª Edición

ice
.....

Institut de Ciències de l'Educació
UNIVERSITAT DE BARCELONA

HORSORI
EDITORIAL

Colección Cuadernos
de Formación del Profesorado

TÍTULOS PUBLICADOS

- 1 **La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria.**
Carlos Lomas (Coord.)
- 2 **Política, legislación e instituciones en la Educación Secundaria.**
Manuel de Puelles (Coord.)
- 3 **La atención a la diversidad en la Educación Secundaria.**
Elena Martín y Teresa Mauri (Coord.)
- 4 **Enseñar y aprender Filosofía en la Educación Secundaria.**
Luis Cifuentes y J. M.ª Gutiérrez (Coord.)
- 5 **La orientación educativa y profesional en la Educación Secundaria.**
Elena Martín y Vicent Tirado (Coord.)
- 6 **Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria.**
Pilar Benejam y Joan Pagès (Coord.)
- 7 **Diseño y desarrollo del currículum en la Educación Secundaria.**
Juan Manuel Escudero (Coord.)
- 8 **Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente.**
Eduardo Martí y Javier Onrubia (Coord.)

ice
.....

Institut de Ciències de l'Educació
UNIVERSITAT DE BARCELONA

**HERSORI**
EDITORIAL

CUADERNOS
DE FORMACIÓN
DEL PROFESORADO
EDUCACIÓN SECUNDARIA

8

EDUARDO MARTÍ Y JAVIER ONRUBIA (Coord.)
ALFREDO FIERRO, MERCÈ GARCÍA-MILÀ,
INÉS DE GISPERT

PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO:
EL MUNDO DEL ADOLESCENTE

ICE / HORSORI
Universitat de Barcelona

Director: César Coll

Consejo de Redacción: José M. Bermudo, Iñaki Echevarría, José M^a Gutiérrez,
Francesc Segú.

Primera Edición: Junio 1997

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

I.C.E. Universitat Barcelona
Pg. Vall d'Hebron, 171. Edifici de Migdia (08035) Barcelona
Editorial Horsori. Apart. 22.224 (08080) Barcelona
© Eduardo Martí y Javier Onrubia
© Mercè García-Milà (Capítulo III)
© Alfredo Fierro (Capítulo IV)
© Inés de Gispert (Capítulo V)
I.C.E. Universitat Barcelona - © Editorial Horsori
Depósito legal: B-24.765-1997
I.S.B.N.: 84-85840-57-7
Impreso en Editorial-Gráficas Signo, S.A.
Carretera de Cornellà, 140, 2a. planta
08950 Esplugues de Llobregat (Barcelona) – España

Índice

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I. EL PAPEL DE LA ESCUELA EN EL DESARROLLO DEL ADOLESCENTE. <i>Javier Onrubia</i>	
1.1. La transición adolescente	17
1.2. Construcción personal y mediación social en la transición adolescente	21
1.3. La escuela como contexto básico de apoyo a la transición adolescente	23
1.4. Aprendizaje escolar y desarrollo de capacidades para el acceso a la vida adulta en la Educación Secundaria Obligatoria	26
1.5. Algunos retos y prioridades para la institución escolar como contexto de apoyo a la transición adolescente	32
CAPÍTULO II. EL CUERPO CAMBIANTE DEL ADOLESCENTE. <i>Eduardo Martí</i>	
2.1. El “estirón” del adolescente	37
2.2. El desarrollo sexual	40
2.3. Consecuencias psicológicas de la pubertad	42
CAPÍTULO III. EL PENSAMIENTO DEL ADOLESCENTE. <i>Mercè García-Milà y Eduardo Martí</i>	
3.1. Nuevas capacidades de razonamiento	48
3.2. El adolescente como científico	56
3.2.1. Pensar de forma científica	58
3.2.2. Adquirir conocimientos científicos	60

3.3. El pensamiento adolescente sobre el orden social	64
3.3.1. El pensamiento político	65
3.3.2. El pensamiento moral	68
CAPÍTULO IV. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL. <i>Alfredo Fierro</i>	
4.1. Aproximación primera: Los tópicos y los análisis	74
4.2. "Temas" adolescentes	78
4.2.1. El cuerpo y la imagen corporal	79
4.2.2. El comportamiento sexual	80
4.2.3. Adopción de roles y adaptación	83
4.2.4. Juicio y razonamiento moral	86
4.3. La identidad personal.....	88
4.3.1. Componentes y estadios de la identidad	88
4.3.2. Crisis de identidad	90
4.3.3. Del autoconcepto al proyecto	92
CAPÍTULO V. LA REORGANIZACIÓN DE LA VIDA SOCIAL EN LA ADOLESCENCIA. <i>Inés de Gispert</i>	
5.1. La sociedad española actual	97
5.2. Los adolescentes y la familia	101
5.2.1. Características de la familia	102
5.2.2. El camino hacia la autonomía	104
5.2.3. La redefinición de las relaciones con la familia	106
5.3. Relaciones con los iguales	109
5.3.1. Las relaciones de amistad	109
5.3.2. Los grupos de iguales	110
5.3.3. Relaciones sexuales	112
5.4. Ocupación del tiempo libre	114
5.5. Procesos de socialización en la escuela	117
SUPUESTOS PRÁCTICOS Y ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS.....	121
LECTURAS RECOMENDADAS	129
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
ÍNDICE TEMÁTICO	137

Introducción

La adolescencia, en nuestra sociedad, es la etapa de transición entre la infancia y la vida adulta. Es un periodo marcado por importantes transformaciones biológicas que hacen posible que las personas alcancen la madurez sexual y puedan reproducirse. Este hecho es fundamental para cualquier especie animal. Además, en el caso de la especie humana, alcanzar la madurez sexual repercute en las formas de relación que establecen los jóvenes entre sí, sobre todo entre jóvenes de diferente sexo, y tiene claras consecuencias en la formación de su personalidad e identidad. El joven ha de afrontar y dar respuesta a las expectativas que la sociedad y su entorno más inmediato atribuyen, de forma diferente, al género masculino y al femenino y ha de ir elaborando su identidad de persona adulta en consonancia con su sexo. Éstos son algunos de los principales retos que ha de abordar para pasar de la niñez a la etapa adulta.

Pero la reproducción sexual no es la única manera de garantizar la continuidad de la especie humana. De una generación a otra, se transmiten también valores, comportamientos, conocimientos, formas de vida, en definitiva, una serie de elementos que forman la trama social y cultural de cualquier comunidad. Aunque el joven haya alcanzado la madurez sexual, tiene que seguir afrontando estos otros retos; unos desafíos que pueden ser considerados como “tareas” típicas de su desarrollo psicológico. Ha de adquirir aún aquello que le permitirá integrarse plenamente en su grupo cultural de referencia como miembro adulto: desarrollar nuevas formas de relación con los compañeros de ambos sexos y con los otros adultos, desarrollar un pleno sentido de sí mismo, aprender los roles asociados a su identidad sexual, adquirir una serie de valores y conocimientos que puedan guiar su conducta y que faciliten su inserción en el mundo laboral, aprender a comportarse de forma responsable, etc. Son estos desafíos los que marcan en profundidad la vida de los adolescentes.

En muchas sociedades industrializadas como la nuestra, estas tareas propias del adolescente se han vuelto tan complejas que no es de extrañar que exista un desfase temporal notable entre la aparición de la madurez sexual y la plena incorporación a la vida adulta. Sin embargo, en otras sociedades con menor desarrollo tecnológico, la incorporación a la vida adulta no necesita esta larga preparación y suele ocurrir poco tiempo después de la madurez biológica. Hasta tal punto que algunos autores, tomando una perspectiva histórica, sostienen que el hecho de considerar la adolescencia como una etapa aparte depende en gran medida de la necesidad que tiene una sociedad de ofrecer una educación prolongada para preparar la entrada de los jóvenes a la vida adulta.

En este sentido, la escuela y especialmente los profesores (naturalmente junto a otras muchas instituciones sociales entre las que destaca la familia) tienen un papel muy importante para ayudar a los jóvenes a abordar los retos propios de esta transición hacia la vida adulta. La optimización de esta ayuda pasa necesariamente por un conocimiento de los principales aspectos psicológicos que caracterizan a los jóvenes entre los 10 y los 18 años aproximadamente y de las principales tareas evolutivas que han de afrontar para conseguir su intergración en la vida adulta. Los cambios físicos y psicológicos que ocurren durante estos años son importantes y complejos. Van de una transformación profunda del cuerpo y de la autoimagen corporal marcada por la pubertad a una nueva manera de pensar y razonar sobre las cosas, pasando por un cambio en las relaciones con los compañeros y con los adultos y por la construcción de una nueva identidad. Muchos de estos cambios están íntimamente ligados a las pautas sociales y culturales que rigen la organización del grupo de referencia de los jóvenes y no han de ser considerados como cambios espontáneos que se dan por sí solos independientemente de la actuación, del ejemplo o de los valores vehiculados por los adultos que están en contacto con los adolescentes. Por ejemplo, la imagen subjetiva que un adolescente va elaborando de su propio cuerpo depende naturalmente de las transformaciones físicas que ocurren en un determinado momento y que él mismo es capaz de percibir; pero la valoración que hará de esta imagen, dependerá de forma estrecha de los valores y de las actitudes que sus padres, sus profesores, sus compañeros y otros adultos le transmitan. También las nuevas posibilidades de razonamiento y de pensamiento, que abren nuevos horizontes de interés y curiosidad, difícilmente se desplegarían y serían productivos sin la ayuda y el estímulo de las otras personas entre las que destacan los profesores. De igual forma, los roles que irá adoptando un adolescente en relación a su género serán una respuesta personal a los patrones de comportamiento y a las expectativas que perciba como importantes y que le son transmitidas por su entorno más inmediato.

La importancia de los cambios que ocurren durante la adolescencia es, pues, innegable y ha sido señalada desde siempre por escritores y pensadores. Pero es a partir de mediados del siglo XVIII y gracias principalmente a Rousseau y tras él a los autores románticos como Goethe, que la adolescencia es considerada como una etapa de desarrollo que merece un tratamiento aparte. La imagen que primero se forja de la adolescencia es la de una etapa marcada por la ines-

tabilidad psicológica, por el conflicto y las crisis, un “segundo nacimiento” doloroso. Aunque algo queda aún hoy en día de esta imagen romántica del adolescente desgarrado, muchos estudios nos indican que la ruptura no es tan marcada como muchas veces se describe y que, en la esfera emocional, y a pesar de los muchos retos que tiene que afrontar el adolescente, la continuidad con el periodo de la infancia prima más que la ruptura total. Independientemente de esta valoración global, lo más importante para los profesores de secundaria es conocer las grandes tendencias de cambio que marcan al adolescente en sus diferentes facetas de comportamiento así como ser capaces de valorar la íntima relación entre estos cambios psicológicos y diferentes factores sociales y culturales del grupo de referencia. Este conocimiento puede ayudar a ajustar y optimizar las intervenciones de los profesores ante sus alumnos adolescentes y a basar sus relaciones en una mejor comprensión de las características evolutivas de sus alumnos.

El presente libro tiene como objetivo principal ofrecer un panorama comprensivo (y necesariamente selectivo) de los principales cambios que ocurren en la mayoría de chicos y chicas entre los 10 y los 18 años aproximadamente. Naturalmente, estos cambios indican tendencias generales, lo que no ha de hacernos olvidar la enorme variabilidad de comportamientos que se pueden encontrar en este periodo entre individuos y la diversidad de respuestas que ofrecen los adolescentes ante las tareas evolutivas que han de afrontar. Una gran gama de esta variabilidad de respuestas es totalmente adaptativa y sólo algunos comportamientos pueden ser considerados como desviantes o hasta patológicos. La descripción que ofrecemos en este libro corresponde al desarrollo “normativo” de los adolescentes y no entra en detalle, salvo en algunos casos excepcionales, en comportamientos y desarrollos poco adaptados. Aunque los autores se refieren principalmente a las grandes tendencias evolutivas clásicas de esta etapa, todos ellos han intentado dar prioridad a aquellos aspectos del comportamiento que mayor relevancia tienen en el contexto escolar y pueden, por tanto, ser más pertinentes a los profesores de secundaria. Por esta razón, el libro empieza con un primer capítulo que, no siendo en sentido estricto de psicología del desarrollo, permite situar al adolescente en el contexto escolar, dar significado a la adolescencia desde el punto de vista de la escuela e identificar aquellas características que son más pertinentes para un profesor de secundaria. Los otros capítulos recogen los principales apartados de los cambios adolescentes: los cambios directamente ligados a la pubertad (capítulo II), los cambios en la manera de razonar y de aprender y organizar nuevos conocimientos (capítulo III), los cambios ligados a la formación de una nueva identidad (capítulo IV) y los cambios en las relaciones del adolescente con otras personas (capítulo V).

En este *primer capítulo*, Javier Onrubia señala la particularidad de la adolescencia como etapa de transición hacia la vida adulta y ofrece una descripción sintética de los cambios más importantes que ocurren durante esta etapa y que suponen una serie de retos que el adolescente ha de afrontar. Se argumenta que estos cambios son el resultado de un proceso personal y único de cada adolescente y que tiene sentido en relación a la historia individual de cada uno, pero

un proceso que está también mediado y guiado social y culturalmente. Por último, se destacan las características que hacen que la escuela sea un contexto esencial de apoyo a la transición adolescente y se señalan aquellas capacidades y comportamientos que resultan prioritarios para la educación del adolescente y que, en este sentido, constituyen verdaderos retos educativos.

En el segundo capítulo, *Eduardo Martí* describe los cambios físicos asociados a la pubertad: tanto aquellos de carácter morfológico que hacen que el cuerpo de los adolescentes vaya adoptando la forma del cuerpo adulto como aquellos más directamente asociados con el desarrollo sexual de los chicos y de las chicas. Se señalan las repercusiones psicológicas que estos cambios provocan en los adolescentes y la importancia de la imagen subjetiva que van elaborando los adolescentes y las adolescentes de su cuerpo en función de factores sociales y culturales vehiculados por los otros compañeros y por la sociedad adulta.

En el tercer capítulo, *Mercè García-Milà* y *Eduardo Martí* recogen las nuevas capacidades y destrezas cognitivas de los adolescentes que conducen a una nueva manera de razonar y de pensar. Algunos de estos cambios, aunque se fraguan ya durante la infancia, son espectaculares a lo largo de la adolescencia y otorgan al adolescente unos instrumentos nuevos para comprender el mundo físico, el mundo social y también para comprenderse a él mismo. Su manera de razonar cambia; es un razonamiento más abstracto, más ligado a la forma y menos dependiente del contenido. El adolescente también desarrolla su comprensión científica de la realidad, lo que le permite elaborar una serie de conocimientos más precisos y profundos sobre los fenómenos de su entorno. Finalmente, se exponen sus avances en su comprensión del mundo social y moral.

En el cuarto capítulo, *Alfredo Fierro* aborda una de las cuestiones centrales de la adolescencia: la constitución de una manera de ser propia, de una personalidad que ya anuncia la definitiva de la edad adulta. El capítulo empieza alertando al lector de los numerosos tópicos que se pueden encontrar sobre la etapa adolescente en general y sobre los aspectos más relacionados con la forma de ser del adolescente en particular. Se repasan luego los principales "temas" adolescentes, algunos de ellos tratados en otros capítulos, pero vinculados aquí con la constitución de la personalidad: el cuerpo y la imagen corporal, el comportamiento sexual, la adopción de roles y la adaptación, y, finalmente, el juicio y el razonamiento moral. El tercer apartado aborda la cuestión de la identidad del adolescente y hace referencia a cuestiones esenciales como el autoconcepto y la autoestima.

En el quinto y último capítulo, *Inés de Gispert* trata de las relaciones sociales del adolescente con su entorno más inmediato (padres, grupos de amigos, escuela) y señala hasta qué punto todo el proceso de socialización de los adolescentes necesita una comprensión y valoración del contexto socio-económico y cultural en el que se mueven. Por esto, la primera parte del capítulo está dedicada a un análisis cuidadoso de las características de la sociedad española contemporánea, características que permiten entender algunos de los retos que esperan a los adolescentes españoles así como muchos de sus comportamientos sociales más frecuentes. La autora describe luego las relaciones de los adolescentes en

los tres contextos básicos (familia, grupo de iguales y escuela) haciendo referencia también a la importancia de las actividades de ocio de los adolescentes.

Todas las referencias citadas en el texto se recogen en el apartado de «Referencias bibliográficas». El lector podrá también encontrar una selección de lecturas básicas brevemente resumidas que pueden ser de interés en el caso de que se quiera ir más lejos de lo que se expone en el libro, así como una serie de actividades prácticas que le pueden ayudar en la comprensión de los contenidos expuestos.

CAPÍTULO I

El papel de la escuela en el desarrollo del adolescente

Javier Onrubia

No parece difícil que el lector comparta la afirmación de que la adolescencia constituye una etapa de notables cambios en el desarrollo psicológico de las personas, que afectan a los distintos ámbitos del comportamiento de las mismas y que marcan de manera decisiva su incorporación a la vida y al mundo de los adultos. Tampoco parece difícil que esté de acuerdo en que la escuela constituye uno de los escenarios en que los adolescentes de nuestra sociedad ocupan buena parte de su tiempo, sea directamente –estando en ella–, sea indirectamente –a través de la realización de tareas más o menos relacionadas con la actividad escolar–.

La relación entre ambas cuestiones, sin embargo, tal vez no sea valorada con la misma unanimidad por todos los que se acerquen a estas líneas: ¿influye la escuela en alguna medida en los cambios por los que atraviesan los adolescentes que asisten a ella?; ¿constituye la escuela un motor de esos cambios, o es más bien un mero testigo –cuando no un sufrido receptor– de los mismos?; ¿es la escuela un “campo de juego” básico del desarrollo adolescente o éste se produce fundamentalmente en otros espacios –los amigos, las primeras relaciones de pareja, la televisión, la familia, ...– ante los que la escuela tiene escasa incidencia?; suponiendo que efectivamente tuviese una posibilidad de incidencia, ¿es

tarea de la escuela ocuparse de apoyar el desarrollo global de los adolescentes o, por el contrario, ello queda fuera de su responsabilidad y debe ser abordado desde otras instancias –las familias, la comunidad, etc.–? Con toda probabilidad, la posición ante estas preguntas suscitará discrepancia, cuando no polémica, entre distintas opiniones y perspectivas.

Asumiendo de entrada el carácter complejo de este tipo de preguntas, y la imposibilidad de responderlas de manera tajante y dogmática, el presente capítulo propone algunos elementos de reflexión y tomas de postura al respecto, apoyados en una cierta manera de entender el desarrollo psicológico de las personas en general y el desarrollo psicológico de los adolescentes en particular. Muy esquemáticamente, esos elementos de reflexión y tomas de postura se ordenan en torno a cinco tesis básicas, cada una de las cuales desarrollaremos en cada uno de los apartados que forman el capítulo.

De acuerdo con la primera de estas tesis, la adolescencia puede caracterizarse, en su conjunto, como una etapa de transición hacia las formas de comportamiento personal y social propias de la vida adulta, en la cual aparece implicado el dominio de una amplia gama de nuevas potencialidades comportamentales de interpretación de la realidad personal, física y social, así como de actuación sobre esa realidad. De acuerdo con la segunda, esa transición tiene, como una de sus notas definitorias, la de ser social y culturalmente mediada, tanto desde el punto de vista interpersonal como desde el punto de vista contextual; dicho en otros términos, las relaciones e interacciones entre el adolescente y las personas que le rodean, así como las características de los distintos contextos en que participa, influyen de manera fundamental en la actualización de las nuevas potencialidades de comportamiento que ofrece la etapa, y en la manera en que se concrete la transición adolescente hacia la vida adulta.

Desde esta perspectiva, –y ésta es la tercera de nuestras tesis básicas– la escuela, como uno de los contextos en que los adolescentes participan de manera habitual, y por sus especiales características, puede jugar un papel relevante en esa actualización de capacidades y, en general, en el conjunto de la transición adolescente. El análisis de los Objetivos Generales que presiden la nueva etapa de Educación Secundaria Obligatoria confirma ese papel, al mostrar la diversidad e importancia de las capacidades implicadas en la transición adolescente cuyo desarrollo se vincula, en mayor o menor medida, al aprendizaje escolar; ello nos sitúa en la cuarta de nuestras tesis, que no es otra que la afirmación de la importancia de dicha etapa como espacio educativo en que debe concretarse para los diversos alumnos el apoyo de la escuela a la transición adolescente en sus distintos ámbitos. Por último –la quinta de nuestras tesis–, entendemos que la posibilidad de llevar a cabo efectivamente ese apoyo desde la institución escolar plantea retos importantes a la propia escuela; retos que demandan, a su vez, ciertos cambios y prioridades de acción en la práctica habitual para poder afrontarse con éxito.

1.1 LA TRANSICIÓN ADOLESCENTE

Desde los inicios de la segunda década de vida, los niños experimentan un amplio conjunto de cambios corporales que los transforman, desde el punto de vista biológico, en individuos adultos con capacidad para la reproducción. El acceso a esta capacidad biológica, sin embargo, no se asocia automáticamente, en los grupos humanos, al acceso al estatus psicológico y social de persona adulta. Ello tiene que ver, en buena medida, con el carácter cultural que, de manera peculiar con respecto a otras especies, presenta el desarrollo y el comportamiento de los individuos de la especie humana: la continuidad de la especie implica, en nuestro caso, la transmisión de padres a hijos no solamente de una cierta herencia genética, biológicamente regulada, sino también de una cierta "herencia cultural", relativa a los modos de vida y relación con el entorno elaborados y acumulados históricamente por un grupo humano y organizados bajo un determinado formato cultural. Por esta razón, el acceso al estatus adulto implica la necesidad de adquirir un amplio conjunto de capacidades y formas de comportamiento, vinculadas en buena medida a la posibilidad de hacerse cargo de la tarea de transmitir a los propios descendientes, a lo largo del tiempo necesario para ello, esa herencia cultural –por ejemplo, capacidades relativas al propio cuidado y mantenimiento económico y material, a la independencia emocional de los padres y otros adultos y al establecimiento de relaciones interpersonales más elaboradas con los iguales de ambos sexos, al aprendizaje de roles adultos masculinos y femeninos, o a la adquisición de sistemas de valores que puedan guiar y regular el propio comportamiento– (Cole y Cole, 1993).

En algunos grupos humanos, la distancia entre el momento de acceso a la madurez sexual y el acceso a la condición adulta es pequeña. En estos grupos –habitualmente sociedades de nivel tecnológico relativamente bajo y en que la maduración biológica se da de manera relativamente tardía en relación a nuestros patrones–, la posibilidad de reproducción sexual se da en un momento en que los jóvenes dominan las capacidades necesarias para, por ejemplo, obtener alimento, atender sus propias necesidades materiales y cuidar a los niños pequeños. En otros grupos humanos, sin embargo, entre los que se cuentan las sociedades industrializadas como la nuestra, la adquisición y dominio de las capacidades y formas de comportamiento que confieren el estatus adulto se produce de manera significativamente retardada en el tiempo con respecto al acceso a la posibilidad biológica de reproducción. Este dilatado periodo de tiempo –que típicamente es en estas sociedades de al menos seis o siete años, y que puede prolongarse más allá de los nueve o diez– en que el individuo es adulto biológica pero no socialmente, y en que tiene que enfrentarse a una amplia y compleja gama de tareas evolutivas necesarias para ocupar su lugar como miembro adulto y de pleno derecho del grupo social, es lo que denominamos habitualmente "adolescencia", atribuyéndole un carácter específico como periodo peculiar en el proceso evolutivo de las personas.

La adolescencia es, por lo tanto, un proceso esencialmente psicológico y social, que se produce en algunos grupos humanos –como el nuestro– y que

supone la transición progresiva del sujeto humano desde el estatus infantil al estatus adulto; un proceso que se relaciona íntimamente, pero que a la vez debe distinguirse claramente, de lo que denominamos “pubertad”, es decir, del proceso de cambios físicos que desemboca en la maduración de los órganos sexuales y la capacidad biológica de reproducción¹. La apertura de muchas y muy variadas potencialidades en los distintos ámbitos del desarrollo psicológico, que posibilitan el acceso progresivo al pleno ejercicio de la autonomía personal y social en el marco del grupo es, desde esta perspectiva, el rasgo definitorio básico de la adolescencia como periodo diferenciado del desarrollo psicológico de las personas. Y la tarea evolutiva global a la que se enfrentan los adolescentes es, en último término, la de dominar el amplio y complejo conjunto de recursos e instrumentos psicológicos que abren la puerta a las formas de comprensión y de actuación autónoma en relación a uno mismo y al entorno físico, personal y social que, en el grupo de que se trate, se consideran distintivas y asociadas típicamente a los miembros adultos y de pleno derecho de ese grupo.

Algunas de esas potencialidades y recursos psicológicos que conforman la transición adolescente se recogen, a modo de esquema introductorio, en la Tabla 1. La presentación detallada de los mismos, así como la discusión particularizada sobre los distintos factores implicados en su proceso de construcción, excede en mucho los objetivos que hemos trazado para el presente capítulo, y se lleva a cabo en los capítulos que siguen, a los que remitimos.

Tabla 1. Algunas de las potencialidades, instrumentos y recursos psicológicos abiertos por la transición adolescente

-
- Posibilidad de acceder a formas de pensamiento más potentes y descontextualizadas para el análisis y comprensión de la realidad (“pensamiento formal”):
 - capacidad de operar mentalmente no sólo con lo que es o se considera real sino también con lo hipotético o lo posible
 - control de variables
 - pensamiento hipotético-deductivo
 - capacidad de operar mentalmente con enunciados formales de manera independiente de su contenido concreto

¹ El capítulo II del presente libro se dedica a la presentación de los cambios físicos constitutivos de la pubertad y al análisis de las relaciones entre esos cambios y determinados aspectos del desarrollo psicológico del adolescente. Las relaciones entre cambios físicos y psicológicos en el adolescente se discuten también en distintos momentos a lo largo del conjunto de capítulos del libro, especialmente en relación a cuestiones como la identidad personal, las nuevas formas de relación interpersonal o el acceso a comportamientos de transición a la vida adulta en ámbitos como el de las relaciones sexuales (ver caps. IV y V).

- Posibilidad de acceder de una manera mucho más plena y completa a la representación y análisis del mundo ofrecidos por el conocimiento científico
 - Posibilidad de mejora en las capacidades “metacognitivas”; potencialidad creciente para planificar, regular y optimizar de manera autónoma sus propios procesos de aprendizaje
 - Posibilidad de revisar y reconstruir la propia identidad personal:
 - revisión de la imagen del propio cuerpo
 - revisión del autoconcepto y la autoestima
 - revisión del nivel de aspiración
 - Posibilidad de acceder a nuevas formas de relación interpersonal y social:
 - redefinición de la relación con el núcleo familiar
 - ampliación y profundización del intercambio con los iguales
 - inicio de las relaciones de pareja
 - extensión del espacio global de relación e intercambio social
 - Posibilidad de acceder a niveles más elevados de juicio y razonamiento moral, estableciendo una moralidad autónoma; posibilidad de apoyar el propio juicio moral en principios más o menos universales susceptibles de inspirar y regular de manera global el propio comportamiento
 - Posibilidad de elaborar, establecer e implicarse en proyectos y planes de futuro personal y/o socialmente valorados, asumiendo determinadas actitudes, valores, ideologías, comportamientos morales y formas de vida
 - Posibilidad de experimentar determinados comportamientos característicos y típicos de la vida adulta (conducta sexual, elección y desempeño de un determinado rol laboral y profesional)
-

Vale la pena en este momento, con todo, remarcar dos cuestiones al respecto de las potencialidades apuntadas. La primera es que dichas potencialidades afectan a los distintos ámbitos del desarrollo y el comportamiento de los adolescentes: desde el ámbito de las capacidades e instrumentos cognitivos implicados en el análisis y comprensión de la realidad y en la actuación y resolución de problemas en situaciones y sobre contenidos diversos (ver capítulo III), al de las capacidades e instrumentos emocionales y afectivos implicados en la revisión y reconstrucción de la propia identidad tanto personal como social (ver capítulo IV), o al de las capacidades para concretar y estructurar de manera progresiva el propio proyecto vital, en un proceso continuo de toma de decisiones y de reestructuración de las relaciones con otras personas (ver capítulo V). La transición adolescente es, por tanto, en este sentido, una transición global, que afecta al conjunto de la vida psicológica y social de quienes la atraviesan.

La segunda cuestión a remarcar es la constante influencia e interrelación mutua que, en el desarrollo real de los adolescentes, presentan las diversas capacidades implicadas en esa transición y los distintos ámbitos en que las hemos agrupado. Por poner sólo un par de ejemplos, la posibilidad de acceder a niveles más elevados de juicio y razonamiento moral por parte del adolescente estará, sin duda, profundamente influida tanto por el grado en que se actualicen sus nuevas potencialidades de pensamiento como por la cantidad y calidad de las experiencias de relación e intercambio interpersonal y grupal con sus iguales

que pueda tener, y a su vez influirá en ambos aspectos; del mismo modo, la posibilidad de elaborar, establecer e implicarse en proyectos de futuro dependerá de, y a su vez incidirá en, el proceso de revisión y reelaboración de la propia identidad o la posibilidad de experimentar determinados comportamientos de transición en ámbitos como las relaciones de pareja o la inserción laboral y profesional.

La caracterización de la adolescencia que estamos proponiendo, como periodo de transición a la vida adulta en que se abre un amplio conjunto de nuevas posibilidades evolutivas que los adolescentes deben tratar de dominar, implica una aproximación a esta etapa que cuestiona, en buena medida, algunos de los tópicos que, desde un cierto sentido común y también desde determinadas perspectivas psicológicas cuestionadas o superadas por la investigación más reciente, se utilizan o se han utilizado a menudo para dar cuenta del comportamiento de los adolescentes. Así, por ejemplo, la insistencia en las nuevas potencialidades evolutivas que se abren a lo largo de la etapa conlleva una visión esencialmente “en positivo” de la misma, que resulta difícilmente compatible con la caracterización “en negativo” –más bien centrada en las carencias o las dificultades que presentan los adolescentes en determinados momentos y ámbitos de comportamiento– que a menudo se hace, consciente o inconscientemente, de esta etapa.

De forma similar, la consideración de la adolescencia como periodo de transición necesaria hacia formas más potentes y autónomas de comportamiento –de transición “normativa”, por decirlo en los términos de algunos autores–, resitúa y resignifica el carácter supuestamente conflictivo, de “tormenta y drama”, que muy a menudo se considera como el rasgo más definitorio o característico de los adolescentes. Desde la perspectiva que estamos planteando, lo que caracteriza al adolescente es el hecho de estar tratando de elaborar su proyecto de vida y su identidad como individuo adulto. Lo definitorio de la adolescencia es, desde este punto de vista, más su carácter de “proyecto” –de paso hacia una nueva definición personal y social– que su supuesto carácter intrínsecamente conflictivo. En el intento de elaborar y llevar adelante ese proyecto, los nuevos retos a que se enfrenta el adolescente y el nuevo estatus al que debe acceder implican, sin duda, una revisión de su manera de comprender y analizarse a sí mismo, a los demás y a su entorno, y de relacionarse con ellos. El grado en el que ese proceso resulte más o menos conflictivo dependerá, muy probablemente, tanto de las condiciones y recursos personales con que cada adolescente afronta la transición como del apoyo que reciba para realizarla. Ello nos lleva directamente a la segunda de las tesis que anunciábamos al presentar el capítulo, que se configura así como el complemento necesario de la manera de caracterizar la adolescencia como periodo evolutivo que estamos presentando: la importancia del apoyo interpersonal y contextual en la actualización de las nuevas potencialidades de comportamiento que se abren en la adolescencia y en la manera en que se concrete la transición adolescente hacia la vida adulta.

1.2 CONSTRUCCIÓN PERSONAL Y MEDIACIÓN SOCIAL EN LA TRANSICIÓN ADOLESCENTE

La manera en que los adolescentes afrontan y resuelven la transición a la vida adulta es enormemente diversa. Contrariamente, de nuevo, a lo que en ocasiones postula un cierto sentido común, y también a lo que en ocasiones han postulado determinadas teorías o modelos psicológicos, los procesos de cambio en la adolescencia no presentan un carácter siempre idéntico ni se manifiestan siempre en los mismos comportamientos, sino que muestran notables diferencias entre unos adolescentes y otros –sin que ello quiera decir, obviamente, que no existan puntos de contacto y elementos comunes entre ellos, derivados del carácter mismo de la tarea evolutiva que supone la adolescencia tal y como la hemos caracterizado–. En nuestra aproximación, esas diferencias se vinculan, al menos, a dos grandes tipos de factores: por un lado, los recursos de partida con que cada adolescente afronta la transición; por otro, las formas de relación e interacción entre el adolescente en desarrollo y las personas que le rodean en el marco de los contextos particulares en que el adolescente participe, y el grado en que esas formas y esos contextos apoyen la resolución de las tareas evolutivas que la transición adolescente plantea.

La importancia de los recursos de partida con que cada adolescente afronta la transición en el desarrollo y resolución de la misma, es una llamada de atención sobre el carácter no sólo discontinuo, de novedad en cuanto a las demandas recibidas y los retos evolutivos a resolver, sino también continuo, de abordaje de esas demandas y retos desde una historia evolutiva anterior y con un determinado bagaje de experiencias y formas de relacionarse con el mundo, que es posible atribuir a la adolescencia (Palacios, 1990). Desde esta perspectiva, los adolescentes deben dominar capacidades cualitativamente nuevas y diferenciadas con respecto a las que les permitían un adecuado funcionamiento psicológico durante la infancia, pero esas capacidades no se insertan en el vacío ni aparecen de la nada, sino que se desarrollan a partir de las anteriormente existentes, eventualmente transformándolas y reorganizándolas. Así, y por poner un ejemplo, la revisión de la propia identidad típica de la adolescencia no se realizará de la misma manera desde una autoimagen previa relativamente ajustada y positiva, asociada a una razonable seguridad y confianza en las propias posibilidades, que desde una autoimagen negativa, con un fuerte sentimiento de indefensión ante las nuevas demandas del entorno y una muy baja expectativa de competencia ante los problemas y situaciones cotidianas. Del mismo modo, y por poner otro ejemplo, la redefinición de las relaciones emocionales con los padres y del propio lugar en la estructura familiar tampoco se hará igual cuando las experiencias anteriores han permitido aprender a actuar con relativa independencia, autonomía e iniciativa, que cuando ese aprendizaje no se ha llevado a cabo más que en un mínimo grado.

De ahí el carácter de construcción, y de construcción personal, que tiene, desde nuestro punto de vista, la transición adolescente. Construcción, porque las nuevas tareas evolutivas que el adolescente debe afrontar se abordan desde una historia previa y un conjunto de recursos ya existentes que delimitan cómo

se experimentan esas nuevas tareas, cómo tratan de resolverse, cómo se reacciona al mejor o peor resultado de esos intentos de solución y cómo, en definitiva, se sale del reto planteado por esas tareas. Y construcción personal, porque esa historia previa y esos recursos no son nunca idénticos entre unos adolescentes y otros, y porque el proceso de transformación de las capacidades previas así realizado va a presentar un carácter único en cada caso, que es importante no perder de vista si no se quiere caer en una aproximación tópica y meramente externa a la forma en cada adolescente va llevando a cabo su particular transición.

Las capacidades y recursos previos, con todo, informan y condicionan, pero no determinan por completo, la transición adolescente. En último término, esas capacidades se ponen en juego siempre en el marco de determinadas interacciones y formas de relación entre el adolescente y su entorno, y muy particularmente entre el adolescente y las otras personas que forman parte de ese entorno. El grado y la forma en que se actualicen efectivamente las potencialidades comportamentales que se abren en la adolescencia va a venir, por tanto, en último término, mediado por la interacción social, por la relación con otras personas; una interacción que es necesario contemplar, en nuestro planteamiento, al menos a un doble nivel: el de las relaciones interpersonales, directas, cara-a-cara, del adolescente tanto con los adultos como con sus compañeros de edad, y el de los distintos contextos –las distintas formas organizadas de actividad, con sus roles y formas asociadas de vinculación con otros– en que los adolescentes puedan participar y que sirvan de marco a las relaciones interpersonales directas a que acabamos de hacer referencia.

Unas normas de relación interpersonal adecuadas, que apoyen al adolescente en su recorrido de transición, planteándole retos que puedan afrontar con la ayuda necesaria y ofreciéndole el apoyo emocional y los instrumentos para resolverlos, pueden contribuir de una manera decisiva a un tránsito fluido y una salida positiva hacia la vida adulta, incluso en adolescentes con historias evolutivas y bagajes de competencia escasamente favorables. Algo parecido puede decirse de la participación por parte del adolescente en contextos variados y a la vez articulados y coherentes entre sí, que le ofrezcan ayuda y orientación al tiempo que estimulen su autonomía, estableciendo puentes y relaciones de distinto tipo con las actividades de la vida adulta a que debe acceder y facilitando así el acceso a las capacidades implicadas. Inversamente, determinadas formas de relación o ciertos rasgos de los contextos en que los adolescentes llevan a cabo sus tareas evolutivas pueden dificultar notablemente esas tareas, incluso si se abordan desde condiciones personales favorables –pensemos en el carácter marcadamente contradictorio de las demandas que personas y/o contextos diferentes plantean en ocasiones al adolescente, en las relaciones basadas en la exigencia rígida o en la falta de apoyo y orientación, o en la disociación que a menudo se produce entre distintas facetas de la vida del adolescente y los roles que debe asumir en cada una de ellas–.

Dos de los ejemplos mejor establecidos por la investigación de la importan-

cia de la mediación social en la transición adolescente los encontramos en ámbitos tan distintos como el desarrollo de las capacidades intelectuales asociadas al pensamiento formal, por un lado, y en las capacidades de carácter social y afectivo-emocional implicadas en la redefinición de las relaciones entre el adolescente y su núcleo familiar de origen, por otro. En el primer caso, la investigación ha mostrado de manera consistente que el acceso al pensamiento formal no se produce de manera espontánea y automática en los adolescentes, sino que está afectado fuertemente por su conocimiento y experiencia previa en dominios específicos de contenido y tarea, así como por su implicación en determinados contextos y actividades, incluyendo ciertos contextos educativos (Carretero, 1985; Carretero y León, 1990). El desarrollo del pensamiento formal parece estar delimitado así, en buena parte, por aspectos como el nivel educativo y cultural, los dominios de especialización laboral y académica o la participación en ciertos tipos de actividades escolares (ver capítulo 3). En cuanto al segundo de los casos indicados, distintos resultados de investigación muestran la existencia de una relación consistente entre el acceso a nuevas formas y niveles de autonomía personal y los estilos de relación y disciplina empleados en el contexto familiar (Fierro, 1990). Así, la presencia de formas de relación basadas en la comunicación, el afecto y el fomento de la autonomía por parte de los padres hacia sus hijos se asocia con una transición por parte de éstos más suave y menos conflictiva, y con la disminución de su nivel de rechazo y rebeldía (ver capítulos 4 y 5). Los capítulos que siguen permitirán detallar y al tiempo extender este tipo de ejemplos.

1.3 LA ESCUELA COMO CONTEXTO BÁSICO DE APOYO A LA TRANSICIÓN ADOLESCENTE

Como ya hemos insinuado en las últimas frases del apartado anterior, la consideración de la adolescencia como construcción socialmente mediada que hemos propuesto, lleva aparejada la idea de que las prácticas educativas en que participan los adolescentes, dentro y fuera de la escuela, juegan un papel esencial en el desarrollo de éstos, e inciden de manera decisiva en la actualización de las potencialidades que se abren a lo largo de la transición adolescente. En efecto, las prácticas educativas no son sino formas particulares de interacción, diseñadas precisamente para facilitar a quienes participan en ellas el acceso a un amplio conjunto de capacidades necesarias para su desarrollo personal y constituirse así en contextos privilegiados de desarrollo. Por ello, las prácticas educativas son parte fundamental de la mediación social necesaria para apoyar y orientar el paso de los adolescentes a la vida adulta y su inserción como miembros plenos de la sociedad.

Este papel de apoyo a la transición adolescente puede –y debe– ser jugado, a nuestro juicio, por los distintos tipos de prácticas educativas en que se ven implicados los adolescentes: las prácticas educativas familiares –recordemos el ejemplo de los estilos de relación y disciplina en la familia que hemos señalado–,

la educación escolar, los programas de formación laboral y profesional, las prácticas educativas en el ámbito del tiempo libre, o los procesos de influencia educativa eventualmente ejercidos por los grupos de iguales o los *media*. De distintas maneras y a distintos niveles, cada una de estas prácticas puede apoyar el proceso de adquisición de nuevas y más potentes formas de aprender, comprender y actuar sobre la realidad, de reconstrucción de la propia identidad personal, de adopción de valores y proyectos de vida, etc.; en definitiva, el proceso por el que el adolescente puede avanzar hacia una conducción cada vez más autónoma y consciente de la propia vida.

Lo que queremos resaltar en este momento es que, entre esas prácticas, la educación escolar puede –y debe–, por sus especiales características, ocupar un lugar particularmente relevante en el apoyo a la transición adolescente; puede –y debe– constituirse en uno de los contextos vertebradores de esa transición. Al menos tres argumentos generales –que remiten a otras tantas características peculiares de la escuela como contexto de aprendizaje y desarrollo en la adolescencia– sostienen, desde nuestro punto de vista, esta afirmación.

El primero de estos argumentos tiene que ver con la diversidad de capacidades implicadas en la transición adolescente y el paso a la vida adulta que la escuela puede poner en juego, y a cuya actualización por parte de los adolescentes puede contribuir (Moreno, 1986). Un somero repaso a los distintos tipos de capacidades que recogíamos en la Tabla 1 como definitorias de las nuevas potencialidades que se abren en este periodo puede servirnos para verificar esta afirmación. Así, y en primer lugar, la contribución potencial de la escuela al acceso por parte de los adolescentes a nuevas formas de pensamiento más potentes y descontextualizadas, a la representación y el análisis del mundo ofrecidos por el conocimiento científico o a la mejora en la utilización de los propios recursos de aprendizaje y pensamiento no parece requerir mayor justificación. También parece clara la potencialidad de la escuela por lo que hace referencia a la posibilidad de establecer formas de relación interpersonal más apoyadas en la cooperación y la reciprocidad, accediendo con ello a nuevos niveles de razonamiento y también de comportamiento moral. De la misma manera, la escuela puede jugar un papel decisivo en la elaboración de al menos algunos de los proyectos de futuro de los adolescentes, facilitando experiencias y conocimientos relevantes para la transición a la vida adulta en aspectos como el futuro académico y profesional, y proporcionando apoyo al respecto. Finalmente, y en buena parte en relación con todo lo anterior, resulta difícil negar que la escuela actúa como un contexto relevante en la revisión por parte de los adolescentes de su autoconcepto y su identidad personal, de su autoestima, sus expectativas de futuro y su nivel de aspiración, y que constituye uno de los puntos de referencia desde los que los patrones de referencia y opiniones ofrecidos por “otros significativos” contribuyen a esa revisión. Obviamente, la escuela puede aprovechar y potenciar en mayor o menor medida su acción educadora en estos diferentes ámbitos, pero incluso cuando no la asume conscientemente como propia o no hace explícita su actuación al respecto está incidiendo en todos ellos. Por lo demás, y como veremos con más detalle en el próximo apartado,

las finalidades educativas de la nueva etapa de Educación Secundaria Obligatoria asumen decididamente el objetivo de la formación integral de los alumnos, y apuestan claramente por la incorporación plena, consciente y en pie de igualdad de todos esos ámbitos a las actividades educativas escolares.

El segundo de los argumentos que fundamenta nuestra afirmación de la importancia de la contribución de la escuela al desarrollo de los adolescentes tiene que ver con el papel de contexto intermedio –“transicional”, en el más puro sentido de la palabra–, que la escuela puede jugar en el camino hacia el dominio por parte de los alumnos que participan en ella de determinadas capacidades adultas. Entendemos que ello es así al menos en un doble sentido. Por un lado, en el sentido de que la escuela puede servir, en algunos ámbitos y a distintos niveles, de puente entre formas de actuación más propias de la etapa infantil y aquéllas más distintivas del estatus adulto. Pensemos, por ejemplo, a este respecto, en cómo determinadas normas de regulación de la vida cotidiana en los institutos de enseñanza secundaria se sitúan de alguna forma entre las propias de los centros de educación infantil y primaria y las que rigen, por ejemplo, la actividad laboral adulta, sin identificarse completamente ni con unas ni con otras. En un segundo sentido, la escuela se configura como un contexto intermedio entre lo infantil y lo adulto en tanto que ofrece la posibilidad a sus alumnos de ensayar, de manera relativamente controlada y protegida, determinadas formas de comportamiento y habilidades implicadas en el ejercicio del estatus adulto. Los procesos de toma de decisiones a nivel académico que llevan a cabo los alumnos en el marco escolar son un buen ejemplo de esta posibilidad, en relación, en este caso, a las posteriores decisiones académicas y profesionales a que van a tener que enfrentarse ya fuera de dicho marco.

En tercer lugar, la escuela presenta como característica distintiva frente a otros contextos la de planificar de manera explícita su acción educativa, lo que le permite tomar en consideración de forma expresa lo que los adolescentes traen de los otros diversos escenarios en que crecen y aprenden (Miras, 1991). Ello le otorga la posibilidad prácticamente única de jugar un cierto papel articulador, siquiera parcial, de las influencias de los distintos contextos en el desarrollo adolescente. Así, la escuela puede favorecer un proceso de “reconstrucción crítica” de determinadas informaciones e influencias que reciben los adolescentes por ejemplo desde los *media* –pensemos en el trabajo educativo que la escuela puede realizar en aspectos como la lectura de la imagen o el análisis de la publicidad o los medios audiovisuales, por poner algunos ejemplos evidentes. Igualmente, puede ayudar al establecimiento de conexiones entre diferentes contextos relevantes para la transición adolescente –pensemos, en este caso, en los vínculos potenciales entre la escuela, la familia, el mundo laboral y profesional o determinadas formas de participación e implicación en la vida social de la comunidad–. El establecimiento de este tipo de funciones de reconstrucción crítica o de conexión en relación a distintos contextos es, sin duda, complejo y requiere una notable apertura, una disposición en buena medida consciente a la toma en consideración de distintos aspectos de la vida de los adolescentes, un trabajo importante de análisis –y los instrumentos para llevarlo a cabo– y una

planificación explícita y sistemática, además de una actuación relativamente prolongada. Pero, por ello mismo, la escuela se encuentra entre los pocos contextos capaces de llevarla a cabo, y dispone de una posición que cabe calificar de privilegiada al respecto.

Los tres argumentos que acabamos muy brevemente de exponer justifican, en nuestra opinión, la afirmación de la especial relevancia de la escuela en la transición adolescente, y la potencialidad de sus contribuciones a la misma. A este respecto, no quisiéramos cerrar nuestros comentarios en este apartado sin añadir que, a nuestro juicio, determinados rasgos y tendencias más o menos coyunturales que se aprecian en nuestro entorno social y cultural más inmediato en el momento actual no hacen sino reforzar de manera aún más marcada esa relevancia. En efecto, la importancia de la escuela en la transición adolescente se ve aumentada muy probablemente en estos momentos por la falta de apoyos contextuales con que los adolescentes deben enfrentarse actualmente, en muchos casos, a la transición a la vida adulta, en particular por la falta de contextos que parezcan capaces de vertebrar de una forma global esa transición. La pérdida de importancia o significado social de ciertos contextos tradicionales y ciertos ritos o formas de pasaje a la vida adulta que podían ayudar a conformar tradicionalmente esa transición, los cambios constantes y la relativa situación de crisis de la institución familiar, las rápidas modificaciones en determinados aspectos del propio rol adulto en nuestra sociedad y la inestabilidad e indefinición de ese rol en algunos sentidos, el retraso cada vez mayor en el acceso a determinados aspectos esenciales del estatus adulto o la importancia que en la vida de los adolescentes toman ciertos contextos que brindan un apoyo muy periférico y escasamente sustantivo a la transición adolescente, se encuentran entre los rasgos y tendencias a que nos referíamos que contribuyen a esa situación, reforzando así, en la práctica, el rol de la escuela al respecto. Todo ello plantea, sin duda, retos importantes a la propia institución escolar, y exige muy probablemente algunos cambios de fondo en la misma.

1.4 APRENDIZAJE ESCOLAR Y DESARROLLO DE CAPACIDADES PARA EL ACCESO A LA VIDA ADULTA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

En la estructura de nuestro Sistema Educativo establecida por la LOGSE, la nueva etapa de Educación Secundaria Obligatoria se constituye como el espacio fundamental en que debe tomar cuerpo, con carácter general, el papel de la educación escolar como contexto de desarrollo de los adolescentes. Desde esta perspectiva, el fin último de la Educación Secundaria Obligatoria no es otro que el de apoyar educativamente el desarrollo por parte de los alumnos de un amplio conjunto de capacidades implicadas en la transición adolescente y el paso a la vida adulta, contribuyendo así a la posibilidad de que accedan de manera progresiva al pleno ejercicio de la propia autonomía personal y social. Y es en el marco de esta finalidad global donde adquiere pleno sentido la defi-

nición de la Educación Secundaria Obligatoria como etapa comprensiva, obligatoria y de carácter terminal: si se trata de apoyar el tránsito a la vida adulta, de facilitar a los alumnos el aprendizaje de los elementos básicos de la cultura que necesitan para ello, de formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos como ciudadanos, de prepararles para la incorporación a la vida activa, ya sea de manera directa o por intermedio de niveles posteriores de formación, parece obvio que ello debe hacerse para todos los alumnos, asegurando en cada caso el mejor progreso posible, y teniendo conciencia de que para un importante núcleo de alumnos la etapa constituirá su último contacto con el tipo de prácticas educativas que proporciona la escolarización.

Un breve repaso a los Objetivos Generales establecidos para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria nos puede servir para apoyar, al tiempo que precisar, las ideas que acabamos de exponer. En efecto, esos objetivos se presentan como una concreción de la finalidad global de la etapa que hemos apuntado, especificando para ello aquellas capacidades que el trabajo educativo a lo largo de la etapa debe ayudar a desarrollar a los alumnos. Como sintetiza la Tabla 2, tales capacidades pueden ordenarse en torno a cinco grandes núcleos, cada uno de los cuales apunta a un ámbito de tareas evolutivas central para el paso del adolescente al estatus adulto; en su conjunto, las capacidades a que hacen referencia los distintos Objetivos remiten de manera directa a la práctica totalidad de potencialidades a las que nos hemos referido en apartados anteriores como típicas de la transición adolescente².

Tabla 2. Núcleos prioritarios de capacidades implicados en los Objetivos Generales de la Educación Secundaria Obligatoria (en letra normal se recogen los objetivos más directamente implicados en cada núcleo, y en cursiva los que lo están de manera secundaria)

Revisión y reconstrucción de la propia identidad personal

- e) Formarse una imagen ajustada de la propia persona, de sus características y posibilidades, y desarrollar actividades de forma autónoma y equilibrada, valorando el esfuerzo y la superación de las dificultades.
- l) Conocer y comprender los aspectos básicos del funcionamiento del propio cuerpo, las consecuencias para la salud individual y colectiva de los actos y decisiones personales, la interrelación existente entre la salud, los comportamientos y las condiciones ambientales y valorar los beneficios que suponen los hábitos de ejercicio físico, la higiene, una alimentación equilibrada y, en general, de una vida sana.

² La Tabla recoge los Objetivos Generales de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria agrupados en función de los cinco grandes núcleos de capacidades que se presentan en el texto. Los Objetivos más directamente vinculados con cada núcleo se presentan en letra normal, mientras que aquellos que lo hacen de una manera parcial se presentan en cursiva. Dado cada Objetivo, hace habitualmente referencia a un conjunto relativamente amplio de capacidades; es posible que un mismo Objetivo aparezca vinculado a más de uno de los núcleos propuestos.

b) *Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como persona.*

Utilización de formas de pensamiento más potentes y descontextualizadas, y acceso a una mayor capacidad para planificar, regular y evaluar la propia acción

c) *Obtener y seleccionar información utilizando las fuentes en que habitualmente se encuentra disponible, tratarla de forma autónoma y crítica, con una finalidad previamente establecida, y transmitirla a los demás de manera organizada e inteligible.*

d) *Elaborar estrategias de identificación y resolución de problemas en los diversos campos del conocimiento y la experiencia, mediante procedimientos intuitivos y de razonamiento lógico, contrastándolas y reflexionando sobre el proceso seguido.*

a) *Comprender y producir mensajes orales y escritos con propiedad, autonomía y creatividad en castellano y, al menos, en una lengua extranjera, utilizándolos para comunicarse, organizar el pensamiento propio y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje.*

Acceso de manera más plena y completa a la representación y análisis de la realidad física y social ofrecidos por el conocimiento científico

g) *Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos, y adoptar criterios y actitudes personales con respecto a ellos.*

i) *Analizar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico, valorar las repercusiones que sobre él tienen las actividades humanas y contribuir en la medida de lo posible a su defensa, conservación y mejora como elemento determinante de la calidad de vida.*

j) *Conocer y valorar el desarrollo científico y tecnológico, sus aplicaciones e incidencia en el medio físico y social.*

b) *Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad, mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos, con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje.*

Acceso a formas y códigos más potentes, ricos y diversos de comunicación y expresión

a) *Comprender y producir mensajes orales y escritos con propiedad, autonomía y creatividad en castellano y, al menos, en una lengua extranjera, utilizándolos para comunicarse, organizar el pensamiento propio y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje.*

b) *Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad, mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos, con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje.*

Acceso a nuevas formas de regulación de las relaciones interpersonales y sociales, siguiendo principios de reciprocidad y cooperación, y con una mayor potencialidad para comprender y respetar puntos de vista y posiciones distintas a la propia

- f) Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, superando inhibiciones y prejuicios, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de raza, sexo, clase social, creencias u otras características individuales y sociales.
- k) Conocer y apreciar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística como un derecho y un deber de los pueblos y de los individuos y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de ese derecho.
- g) *Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos, y adoptar criterios y actitudes personales con respecto a ellos.*

Transición hacia mayores grados de autonomía social y personal, interesándose por elaborar planes e implicarse en proyectos de futuro personal y/o socialmente valorados

- h) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como persona.
- g) *Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos, y adoptar criterios y actitudes personales con respecto a ellos.*
- i) *Analizar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico, valorar las repercusiones que sobre él tienen las actividades humanas y contribuir en la medida de lo posible a su defensa, conservación y mejora como elemento determinante de la calidad de vida.*
- k) Conocer y apreciar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística como un derecho y un deber de los pueblos y de los individuos y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de ese derecho.
- l) *Conocer y comprender los aspectos básicos del funcionamiento del propio cuerpo, las consecuencias para la salud individual y colectiva de los actos y decisiones personales, la interrelación existente entre la salud, los comportamientos y las condiciones ambientales y valorar los beneficios que suponen los hábitos de ejercicio físico, la higiene, una alimentación equilibrada y, en general, de una vida sana.*

Así, por ejemplo, un primer núcleo de capacidades recogidas en los Objetivos Generales de la Educación Secundaria Obligatoria se relaciona con la utilización de formas de pensamiento más potentes y descontextualizadas, y el acceso a una mayor capacidad para planificar, regular y evaluar la propia acción y los propios procesos de aprendizaje. A este respecto, resulta particularmente significativa, desde la caracterización de la etapa que hemos planteado, la formula-

ción claramente instrumental de los objetivos que remiten a estas capacidades, que sitúa los procesos de resolución de problemas en distintos campos de experiencia y conocimiento, así como los de obtención, tratamiento y comunicación de la información en situaciones habituales, como referentes básicos de la acción educativa en la etapa. La referencia al lenguaje en términos de uso y como organizador del pensamiento se sitúa también en esta línea instrumental y funcional, que subraya como meta educativa el que los alumnos sean capaces de emplear sus nuevas capacidades intelectuales para enfrentarse más adecuadamente a las demandas del entorno y para alcanzar, con ello, mayores cotas de autonomía personal.

Este mismo énfasis instrumental y funcional aparece también en el segundo de los núcleos de capacidades que podemos distinguir en los objetivos de la etapa, capacidades vinculadas al acceso más amplio a la representación y análisis de la realidad física y social ofrecidos por el conocimiento científico. La doble referencia a que los alumnos sean capaces de “analizar” los mecanismos básicos que rigen el mundo físico y social así lo señala. También la referencia a los códigos científicos y técnicos en términos de uso apunta en esta dirección. Igualmente, resulta destacable en relación a este núcleo, siempre en una lectura desde la caracterización de la etapa que estamos realizando, la vinculación constante que se establece en los objetivos de la etapa entre análisis y comprensión del medio físico y social, por un lado, y adopción de criterios y valores personales, por otro; especialmente si recordamos que la adopción fundamentada de tales criterios y valores es un elemento esencial en la resolución positiva de la transición adolescente.

La orientación instrumental y funcional de los aprendizajes que preside la etapa, en coherencia con su carácter terminal y su finalidad global de facilitar la inserción de los adolescentes en la vida adulta, se manifiesta también en el tercero de los núcleos de capacidades que es posible identificar en los objetivos de la misma: el relativo a las capacidades relacionadas con el acceso a formas y códigos más potentes, ricos y diversos de comunicación y expresión. En este caso, esa orientación se manifiesta en la prioridad otorgada por los objetivos a los aspectos de uso de los distintos códigos, tanto desde el punto de vista de la comprensión de mensajes como desde el punto de vista de su producción.

Un cuarto núcleo de capacidades que la etapa trata de manera prioritaria de promover en los alumnos es el que tiene que ver con la revisión y reconstrucción de su identidad personal. Dada la importancia de esta revisión en la transición adolescente, y la escasa presencia explícita que capacidades como las implicadas en este ámbito han tenido tradicionalmente en las finalidades de estos niveles educativos, el hecho mismo de que varios de los objetivos de la etapa remitan a este núcleo ya resulta, probablemente, significativo en gran manera para las ideas que estamos desarrollando sobre el carácter de la Educación Secundaria Obligatoria y su contribución al desarrollo de los alumnos. Cabe resaltar también, desde esta perspectiva, la relevancia otorgada en la formulación de los objetivos a aspectos como el logro de un autoconcepto ajustado y una autoestima positiva o la valoración del esfuerzo y la superación personal. La

vinculación que se establece entre construcción de la propia identidad, conocimiento y valoración crítica del propio patrimonio cultural, y adopción personal de creencias, actitudes y valores, resulta también destacable desde este punto de vista.

Capacidades relacionadas con el acceso a nuevas formas de regulación de las relaciones interpersonales y sociales, de acuerdo con principios de reciprocidad y cooperación, y con una mayor potencialidad para comprender y respetar puntos de vista distintos a los propios, son las que conforman el siguiente núcleo prioritario de trabajo educativo que es posible identificar en los objetivos de la etapa. La referencia explícita a determinados valores básicos para la participación activa y crítica en una sociedad democrática, así como al ejercicio de derechos y deberes en el marco de esa sociedad, son, en la perspectiva que nos ocupa, elementos a destacar. Igualmente, resulta destacable la doble dimensión, de participación en grupos pequeños e inmediatos, al tiempo que en las estructuras más amplias de la vida social, que se apunta en la formulación de los diversos objetivos. De nuevo, nos encontramos ante un núcleo de capacidades que entronca directamente con algunas de las tareas evolutivas básicas implicadas en la resolución positiva de la transición adolescente y el acceso adecuado a la vida adulta.

Del mismo modo, el último de los núcleos de capacidades que vamos a distinguir en los objetivos de la etapa remite directamente a otro de los conjuntos básicos de tareas implicadas en dicha transición: las relacionadas con el acceso a la independencia personal y social, y con el interés por elaborar e implicarse en planes de futuro personal y socialmente valorados. Este núcleo apunta a la importancia de transformar, en último término, las nuevas posibilidades intelectuales y relacionales señaladas en núcleos anteriores en proyectos de futuro, capaces de guiar la propia vida. El carácter propio y terminal de esta etapa educativa vuelve a ponerse aquí de manifiesto.

El breve y necesariamente esquemático recorrido que acabamos de realizar por los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria resulta suficiente, a nuestro juicio, para justificar las afirmaciones iniciales que realizábamos sobre su carácter y su potencial contribución al desarrollo personal de los adolescentes. Muy probablemente, permite también constatar la distancia entre una etapa de Educación Secundaria Obligatoria así entendida y otros planteamientos de la acción educativa en estas edades, desde premisas selectivas y de corte esencialmente preparatorio con respecto a posteriores niveles de enseñanza postobligatoria, o desde preocupaciones sólo conceptuales y disciplinares. Obviamente, todo ello no significa que la consecución de objetivos como los señalados sea fácil, ni tampoco que pueda realizarse sin importantes modificaciones en la estructura y funcionamiento de unos centros educativos que, muy a menudo, no han sido diseñados desde parámetros como los que hemos estado manejando.

1.5 ALGUNOS RETOS Y PRIORIDADES PARA LA INSTITUCIÓN ESCOLAR COMO CONTEXTO DE APOYO A LA TRANSICIÓN ADOLESCENTE

Como hemos ido señalando en distintos momentos de los apartados anteriores, afirmar la importancia de la escuela como contexto de desarrollo de los adolescentes no significa pensar que una acción educativa capaz de apoyar la transición de los distintos alumnos hacia la vida adulta sea fácil ni simple de realizar, ni tampoco que no plantee importantes retos a la realidad actual de buena parte de los centros escolares a los que acuden tales alumnos. Por el contrario, entendemos que un planteamiento como el que hemos presentado supone efectivamente esos retos, y plantea en ese sentido algunas demandas urgentes de cambio y algunas prioridades básicas de actuación que afectan al conjunto de la dinámica habitual de dichos centros. Al menos tres de ellas se destacan, para nosotros, como especialmente relevantes.

La primera tiene que ver con el reforzamiento del carácter de los centros escolares de secundaria como contextos de formación integral, frente a su concepción exclusivamente en términos academicistas y de preparación para niveles posteriores de la escolaridad como el universitario. En la línea del análisis que hemos realizado de los objetivos y finalidades de la Educación Secundaria Obligatoria, este reforzamiento puede suponer en algunos casos una revisión en profundidad y una notable ampliación de las capacidades que se consideran objeto de la acción educativa y de los núcleos prioritarios que deben organizar esas capacidades. A su vez, esta revisión y ampliación implica un replanteamiento de fondo sobre los contenidos esenciales sobre los que la escuela debe centrar su acción educativa. En este sentido, una perspectiva sobre los objetivos y finalidades de la educación escolar para los adolescentes como la que hemos sostenido a lo largo del capítulo tiene notables repercusiones en aspectos como qué tipos de contenidos es necesario enseñar a los alumnos, qué ámbitos deben cubrir, qué núcleos de contenido son irrenunciables y básicos en función de las finalidades y objetivos perseguidos y cuáles –sin dejar de tener importancia– pueden en cambio considerarse como secundarios o complementarios, así como en la consideración de las fuentes y criterios en que es posible apoyarse para tomar estas diversas decisiones.

En segundo lugar, para que la escuela pueda cumplir adecuadamente las funciones de apoyo a la transición adolescente que le hemos otorgado, parece imprescindible que los centros se configuren como espacios más abiertos a la diversidad de los alumnos; más capaces de asumir y trabajar con una amplia variedad de conocimientos previos, intereses y motivaciones, estilos y ritmos de aprendizaje, bagajes experienciales y culturales. Ello demanda, sin duda, modificaciones de carácter curricular, pero también y fundamentalmente, cambios a nivel organizativo y normativo, que flexibilicen la vida cotidiana en los centros y les permitan afrontar las inevitables tensiones y conflictos cotidianos que un escenario más complejo y heterogéneo puede plantear. La consideración de la atención a la diversidad como eje básico de la Educación Secundaria Obligatoria adquiere su sentido más amplio, para nosotros, en este marco, pasando a ser, así, una referencia fundamental para la toma de múltiples decisiones curri-

culares y organizativas que afectan la dinámica y el clima habitual de vida en los centros.

Por último, una escuela capaz de apoyar el paso de los adolescentes al mundo adulto debe tener como prioridad, desde nuestro punto de vista, reforzar los vínculos sustentadores mutuos con los restantes contextos significativos de la vida de los adolescentes y del propio mundo adulto (Bronfenbrenner, 1985). Aumentar el conocimiento de esos otros contextos y darse a conocer a ellos, buscar de manera activa el intercambio y la comunicación, y fomentar espacios y actividades compartidas son algunos de los puntos clave al respecto. Junto a la relación con las familias, la vinculación con contextos como los *media*, los grupos de iguales y la propia comunidad pasa a constituirse en este planteamiento como uno de los retos básicos y urgentes para la escuela.

La respuesta a estas exigencias y demandas prioritarias pasa, probablemente, por un amplio conjunto de estrategias de actuación –“personalizar” los contenidos académicos aumentando su relevancia experiencial y vital para los distintos alumnos (del Amo, 1995), fomentar la participación e implicación de los alumnos en la regulación de sus propios procesos de aprendizaje y en la vida de la institución, flexibilizar y diversificar los posibles itinerarios de aprendizaje de los alumnos, aumentar la “transparencia” de la escuela con respecto a otros contextos de manera que sea posible tanto introducir en la escuela la realidad externa como llevar a los problemas externos los modos de conocimiento y actuación que fomenta la escuela, cuidar la relevancia social de los aprendizajes que se proponen, etc.–. La posible puesta en marcha de estas u otras estrategias va a depender, sin duda, de las posibilidades y prioridades que cada centro tenga, desde su historia, sus recursos de partida, sus características peculiares y su realidad propia.

En este sentido, y para nosotros, es importante realizar una lectura instrumental de las demandas planteadas, al menos en un doble sentido. Por un lado, como herramientas de análisis y reflexión sobre la realidad actual de los centros, y como posibles apoyos para la toma de decisiones cotidianas y el establecimiento de prioridades y planes concretos de mejora de la práctica a corto plazo desde las condiciones reales de cada centro. Por otro, como referentes y ejes de actuación eventuales a medio y largo plazo en la perspectiva de aumentar la potencialidad de los centros como contextos de aprendizaje y desarrollo de sus alumnos.

En el marco de una tarea educativa así entendida, la toma en consideración de las peculiaridades y rasgos distintivos del desarrollo psicológico de los adolescentes no puede entenderse en absoluto como algo secundario o colateral, sino que se sitúa en el núcleo mismo de esa tarea, y de los procesos de toma de decisiones que implica. Y no únicamente porque nos informa de lo que los alumnos ya son, para que trabajemos a partir de esa base, sino también, y principalmente, porque nos señala lo que pueden ser, y cómo determinadas características de nuestra intervención educativa pueden contribuir decisivamente a ello. En esta lógica quisiéramos situar las informaciones y reflexiones que ofrecen, en relación a los distintos ámbitos del desarrollo psicológico de los adolescentes, los capítulos que configuran el resto de esta obra.

CAPÍTULO II

El cuerpo cambiante del adolescente

Eduardo Martí

Durante la segunda década de la vida, importantes cambios biológicos van transformando a niños y niñas en personas maduras tanto física como sexualmente. El cuerpo se modifica de forma visible y este cambio es el que nos indica que los niños y las niñas entran en una nueva etapa –la adolescencia– de grandes repercusiones psicológicas. De forma concomitante, la maduración sexual convierte a los jóvenes en individuos capaces de experimentar y satisfacer su deseo sexual y de procrear. A todos estos cambios biológicos, muchos de los cuales se traducen de forma visible por cambios morfológicos, se les denomina *pubertad* (ver Cuadro 1).

Cuadro 1. El mecanismo biológico de la pubertad

Un complejo entramado de regulaciones entre el sistema nervioso (principalmente el hipotálamo), el sistema endocrino (hipófisis, tiroides, glándulas suprarrenales y gónadas –ovarios y testículos–) y las hormonas sexuales y de crecimiento secretadas por estos órganos, es el responsable de los cambios morfológicos y sexuales de los adolescentes. Aunque a lo largo de la niñez, niños y niñas producen bajos niveles de hormonas masculinas (andrógenos) y femeninas (estrógenos) en cantidades parecidas, es a partir de cierta señal enviada por el hipotálamo que se produce la producción hormonal propia de las chicas (que empieza alrededor de los 9 ó 10 años) y de los chicos (que empieza alrededor de los 10 ó 11 años). Al cabo de unos cuatro años sus cuerpos ya son básicamente unos cuerpos adultos y ambos son maduros sexualmente. Pero la secreción hormonal continúa aumentando a lo largo de la adolescencia y en la etapa adulta temprana llegando a su cumbre a los 20 años.

Pubertad y adolescencia son, pues, dos realidades íntimamente asociadas pero que es necesario distinguir. Mientras que el término “pubertad” hace referencia a las transformaciones biológicas y morfológicas que ocurren en un periodo muy característico de la vida de cualquier persona (sobre todo entre los 10 y los 16 años), el término de “adolescencia” se refiere a los cambios psicológicos asociados a la etapa de la vida que transcurre entre la infancia y la etapa adulta. La pubertad suele ser un periodo mejor delimitado que la adolescencia, pues, depende de unas causas más precisas que los cambios psicológicos que constituyen la adolescencia. Es posible que un niño empiece su pubertad algo después de que se hagan patentes los primeros cambios psicológicos propios de la adolescencia (una nueva manera de relacionarse con sus amigos, una nueva conciencia sobre las cosas y sobre sí mismo, un replanteamiento de su identidad). Es también posible (y bastante frecuente en nuestras sociedades tecnológicamente avanzadas) que un joven de 20 años, por ejemplo, biológicamente maduro, presente todavía aspectos psicológicos típicamente asociados a la adolescencia (en su forma de pensar, en su comportamiento social, en sus intereses, en su personalidad).

Pero pubertad y adolescencia están naturalmente asociadas, pues, muchos de los cambios físicos del adolescente, aunque no constituyan causas simples y directas de su comportamiento pueden tener claras repercusiones en su conducta sexual, en el desarrollo de su identidad (autoimagen, identidad sexual, gustos y preferencias) y posiblemente en el afianzamiento de determinados comportamientos sociales (relaciones con los amigos y con la familia, escala de valores, elección profesional). Por esto es importante conocer cómo se transforma el cuerpo de las chicas y el de los chicos durante la pubertad, sobre todo en aquellos aspectos que suelen tener claras repercusiones psicológicas (para conocer más detalles sobre el desarrollo físico y biológico se pueden consultar las obras clásicas de Tanner –1962, 1978– o algunos capítulos de la obra de carácter más divulgativo de Corbella y Valls, 1993).

2.1 EL «ESTIRÓN» DEL ADOLESCENTE

No hay nada más común que el comentario «¡pero cuánto ha crecido!»! dedicado a un adolescente que está en plena fase de pubertad. El aumento de estatura es uno de los rasgos más claros de la transformación del cuerpo del adolescente. Pero curiosamente, y en contra de lo que se podría pensar, no es durante la adolescencia cuando las personas crecen más deprisa sino a lo largo de los dos primeros años de vida. Pero dejando aparte este periodo en el que los bebés no tienen ni voz ni voto a pesar de lo mucho que crecen (alrededor de 20 cm en el primer año), la velocidad de crecimiento va disminuyendo a lo largo de la infancia hasta volver a aumentar de forma repentina durante la adolescencia. Así, la media de crecimiento entre los 3 y 4 años es de 7 cm aproximadamente, entre los 9 y los 10 años es de 5, 6 cm mientras que a partir de los 10-11 años la media de crecimiento vuelve a aumentar para las chicas y a partir de los 12-13 años vuelve a aumentar para los chicos. El crecimiento se detiene a una edad media de 16 años en las chicas y de 19 años en los chicos (ver Tabla 1 y Figuras 1a y 1b).

Tabla 1. Alturas promedio (en cm) de chicos y chicas españoles/as desde el nacimiento hasta la edad adulta (Carrascosa, 1993, pág. 36).

<i>Edad</i>	<i>Altura chicos</i>	<i>Altura chicas</i>
0	50	50
1	75	73
2	87	85
3	95	93
4	102	100
5	109	107
6	115	113
7	121	119
8	126	125
9	131	131
10	136	136
11	141	142
12	146	150
13	152	157
14	160	161
15	169	162
16	173	162
17	174	162
18	175	162
19	175	162

Fig. 1a. Velocidad media de crecimiento (en cm por año) de los chicos desde el primer año hasta los 19 años

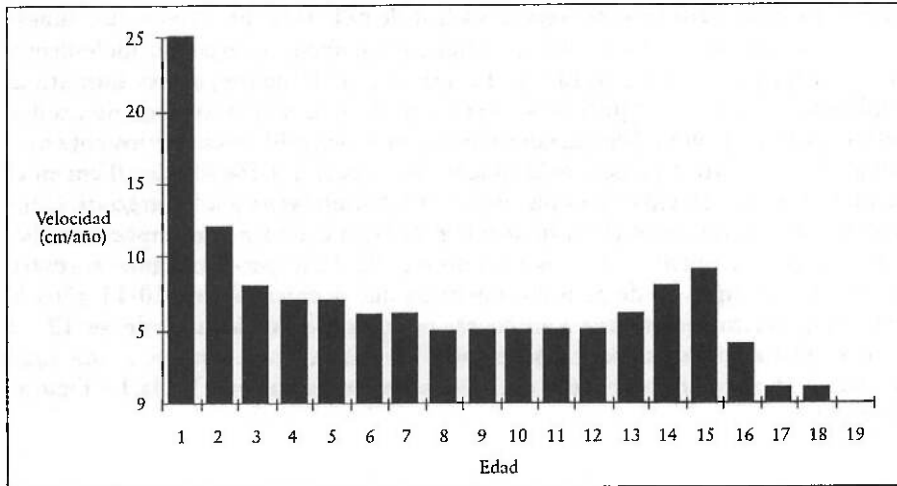
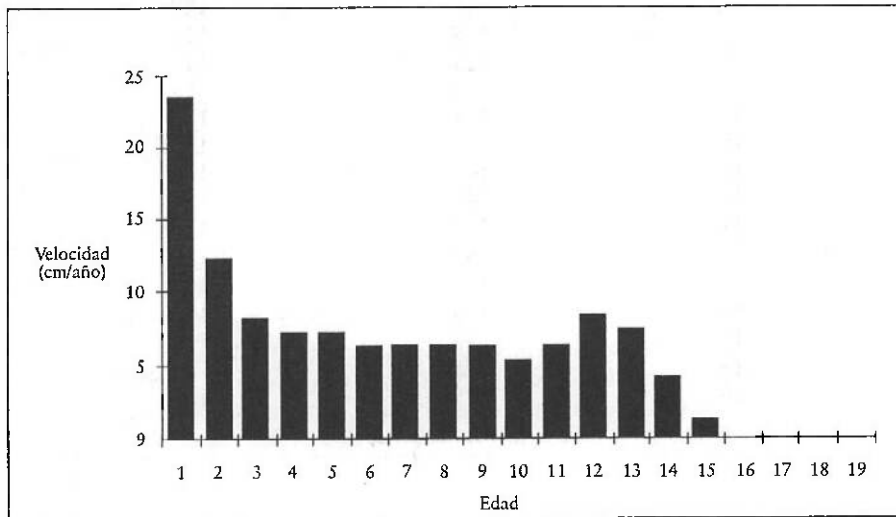


Fig. 1b. Velocidad media de crecimiento de las chicas desde el primer año hasta los 19 años



La puesta en marcha de los factores que estimulan el crecimiento durante la pubertad suele empezar tres o cuatro años antes de la aparición de los caracteres sexuales secundarios (vello axilar y pubiano, desarrollo del pene y de las mamas, etc.). Aunque el ritmo de crecimiento en estatura durante la adolescencia es muy parecido en ambos sexos, los chicos consiguen una altura más elevada que las chicas ya que su periodo de crecimiento prepuberal es más largo (las chicas suelen iniciar la pubertad después que las chicas y parten de una talla más alta que la de las chicas cuando se produce el estirón). En un mismo individuo el crecimiento no siempre es igual y uniforme y depende de diferentes factores fisiológicos y ambientales. Hoy se sabe, por ejemplo, que los típicos estirones que se perciben tras una enfermedad (una gripe por ejemplo) no son sólo fantasías de la madre o elucubraciones de la abuela; parece ser que la fiebre es un estimulante de la liberación de la hormona de crecimiento. También suelen haber variaciones estacionales en el crecimiento, siendo más frecuente el aumento de altura en primavera y verano.

El crecimiento está programado genéticamente: existe una clara correlación entre la estatura de los padres y la de los hijos. Pero también es cierto que sobre esta base genética, diferentes factores ambientales relacionados con los hábitos de vida (como por ejemplo la calidad y equilibrio de la nutrición, las horas de sueño, el ejercicio, la ausencia de enfermedades graves, etc.) resultan esenciales para garantizar un crecimiento óptimo del cuerpo. Por esto no es extraño que, en un mismo país y dependiendo de factores sociales y económicos, la estatura de los jóvenes se modifique a lo largo de los años (ver Cuadro 2).

Cuadro 2. Los cambios seculares de la estatura

En el siglo XV, los hombres españoles no llegaban a 1,60 metros de estatura. Actualmente, la altura media del hombre se sitúa en 1,75 y la de la mujer en 1,62. La evolución de la estatura ha sido muy clara durante los últimos 25 años. De los datos que se conocen sobre los chicos de 18 años, si en término medio en 1967 la estatura era de 1,67, en 1992 fue de 1,75. Esta tendencia se ha podido encontrar también en otros países como Estados Unidos o Japón. Se da también la circunstancia de que las personas no sólo crecen más sino que lo hacen de forma más rápida: actualmente los chicos alcanzan la altura máxima alrededor de los 19 años mientras que hace cincuenta años no la alcanzaban hasta los 29 años (Datos oficiales citados en Silvestre, Solé, Pérez y Jodar, pág. 20; ver también, Corbella y Valls, 1993, pág. 39)

La morfología del cuerpo también se transforma durante la pubertad, y a veces de forma poco sincrónica. Algunas partes (como los pies, las manos, los brazos o las piernas) pueden crecer antes que otras (como la anchura de las espaldas y la caja torácica), lo que puede conducir a ciertas desproporciones que pueden preocupar al adolescente; pero estas desproporciones desaparecen una vez completado el desarrollo corporal. Igualmente, la forma del cuerpo se va moldeando de forma diferencial en chicos y chicas durante la adolescencia

hasta llegar a la morfología típica de un cuerpo adulto. Los chicos presentan una espalda más ancha y un cuello musculoso mientras que las chicas desarrollan los pechos y ensanchan sus caderas. En los chicos, los depósitos de grasa disminuyen, lo que les hace aparecer más musculosos y con formas más angulares que las chicas. En estas últimas los depósitos de grasa aumentan notablemente a partir de los 15-16 años con lo que la proporción muscular es menor que en el chico y la apariencia general más redondeada y menos angulosa.

Naturalmente, estas transformaciones tienen una repercusión clara en el peso, que aumenta de forma considerable durante la pubertad y cuya evolución va pareja con el crecimiento físico general del cuerpo. Como veremos más adelante, el peso, en tanto que indicador claro de la transformación global del cuerpo, es uno de los factores que preocupa más a los adolescentes (sobre todo a las chicas) en el lento proceso de aceptación de su cuerpo.

Los cambios físicos tienen también una clara repercusión en la fuerza que desarrollan chicos y chicas durante la pubertad. Mientras que antes de la pubertad existe muy poca diferencia entre la fuerza de unos y otros (por ejemplo la fuerza de presión de la mano o de empuje del brazo), a partir de los 13-14 años, la diferencia se acentúa. Esta diferencia juega un papel importante no sólo en el tipo de actividades que chicos y chicas son capaces de hacer y eligen sino que, al igual que otras muchas características físicas y sexuales, constituyen la base física a partir de la cual se van elaborando las identidades diferenciales de uno y otro sexo.

2.2 EL DESARROLLO SEXUAL

Paralelamente a estos cambios del tamaño y de la forma general del cuerpo de los adolescentes, una serie de cambios físicos directamente ligados a la maduración sexual ocurren también a lo largo de la pubertad. *Los órganos sexuales primarios* (aquellos órganos implicados en la reproducción) crecen y consiguen un funcionamiento maduro. En las chicas, gracias a diferentes hormonas sexuales entre las que destacan los estrógenos, los ovarios son capaces de producir y desprender óvulos maduros que si no son fecundados originan la menstruación (lo que comúnmente se conoce como "la regla"). En los chicos, los testículos, gracias a la acción de variadas hormonas masculinas entre la que destaca la testosterona, consiguen producir espermatozoides que junto con otros elementos producidos por los mismos testículos y otros órganos (como la próstata) componen el semen. Los chicos son entonces capaces de eyacular. Aunque el pene tiene capacidad de erección desde el nacimiento, hasta la pubertad los chicos no presentan erecciones con facilidad, ya sea espontáneamente (poluciones nocturnas) o ante algún tipo de estimulación sexual.

Paralelamente a la maduración de los órganos sexuales primarios, van apareciendo signos anatómicos y fisiológicos externos, *las características sexuales secundarias*, que señalan con claridad la diferencia entre chicos y chicas (vello axilar y pubiano, mamas, pene y testículos principalmente). La aparición de

éstas y otras características asociadas (como el acné y el cambio de voz) puede diferir considerablemente de un individuo a otro según variados factores internos y ambientales, aunque existe una secuencia temporal bastante característica que puede servir de orientación general (ver Tabla 2).

Tabla 2. Secuencia y edad aproximada de los principales cambios en la pubertad en chicas y chicos.

	Chicas	Chicos
9-10 años	Crecimiento de los huesos pelvianos Brote de los pezones	
10-11 años	Brote de las mamas Vello pubiano	Primer crecimiento de testículos y pene
11-12 años	Crecimiento de los genitales externos e internos	Inicio de la espermatogénesis
12-13 años	Aumenta el volumen de las mamas Mayor pigmentación de los pezones	Vello pubiano
13-14 años	Aparición de vello axilar Menarquía	Crecimiento rápido de testículos y pene
14-15 años		Vello en las axilas y labio superior Cambio de voz
15-16	Acné Voz más profunda	
16-17 años	Detención del crecimiento esquelético	Vello facial y corporal Acné
21 años		Detención del crecimiento esquelético

Padres y adolescentes suelen considerar la menarquía (primera menstruación) como el signo del inicio de la pubertad. En realidad, la menarquía aparece en una fase avanzada en el conjunto de los cambios de la pubertad. Y mucho antes de que ésta se produzca, la producción de estrógenos aumenta y genera ya los primeros cambios visibles en el cuerpo de las chicas. Otra confusión frecuente es creer que la menarquía es signo de madurez reproductiva. Sin embargo, los primeros periodos menstruales suelen ser irregulares y en muchos casos ocurren sin ovulación. Es cierto que algunas adolescentes pueden concebir poco después de su primera menstruación, pero muchas no son fértiles hasta pasados uno o dos años.

Aunque en término medio la menarquía suele aparecer a los 13 años y medio, puede ocurrir entre los 9 y los 17 años. Numerosos estudios confirman que la edad de aparición de las primeras menstruaciones se ha ido adelantando en las últimas décadas Pero no está claro que esta tendencia haya existido siempre (ver Cuadro 3).

Cuadro 3. La aparición de la menarquía

A finales del siglo XIX, la mayoría de muchachas americanas tenían su primera regla entre los 14 y los 15 años; actualmente esto ocurre alrededor de los 13 años. Igualmente, estudios realizados en Noruega indican que la edad media de la menarquía ha descendido notablemente: ha pasado de 17 años (en el año 1850) a 13 años (en el año 1960). Pero esta tendencia no ha de tomarse como algo absoluto. Hay indicios que nos muestran que en siglos aún más anteriores, los jóvenes alcanzaban la pubertad alrededor de los 13 ó 14 años, edad en la que se solían realizar muchos matrimonios. Es, pues, muy posible que la tendencia muy marcada de atraso en la aparición de la menarquía en el siglo XIX se deba a condiciones de vida muy miserables ligadas a la concentración de la población en ciudades y suburbios. Esto nos muestra, una vez más, que una serie de factores ambientales (nutrición, higiene) ligados a las condiciones de vida pueden jugar un papel decisivo en el ritmo de aparición de las diferentes manifestaciones de la pubertad.

(Ver Hoffman, Paris y Hall, 1996, pág. 6 y Corbella y Valls, 1993, pág. 39)

Datos parecidos han sido obtenidos para los chicos: parece que actualmente los chicos entran en la pubertad antes del momento en que lo hacían hace unos siglos. Así lo atestiguan los archivos del siglo XVII de la iglesia de Leipzig que nos indican que la mayoría de chicos cambiaban la voz alrededor de los 17 años, unos dos o tres años más tarde que hoy en día. Todos estos cambios en la aparición de la pubertad (o para ser más precisos, de algunas manifestaciones de la pubertad) son, pues, moneda corriente e independientemente de su interpretación última, nos han de ayudar a aceptar la gran variabilidad de los ritmos de crecimiento de los chicos y las chicas adolescentes. Factores ambientales como la nutrición, el estrés, el ejercicio físico, el tamaño de la familia o el nivel socioeconómico pueden ser decisivos en el ritmo del desarrollo puberal.

2.3 CONSECUENCIAS PSICOLÓGICAS DE LA PUBERTAD

Como se verá en el capítulo 4, la imagen que los adolescentes y las adolescentes van elaborando de su cuerpo es una dimensión muy importante en la progresiva construcción de sus personalidades.

Ante los cambios físicos tan drásticos que acaban de ser descritos no es de extrañar que el adolescente necesite un tiempo para integrar y aceptar psicológicamente la imagen de su cuerpo. No es extraño tampoco que pueda preocuparse por los cambios que va experimentando. Es de sobras conocido el interés que los adolescentes tienen por su desarrollo físico, por su talla, por su peso y por el desarrollo de los diferentes caracteres sexuales secundarios. Esta autoconciencia les lleva muchas veces a exagerar y a marcar, a través de diferentes comportamientos ligados a la moda o a la indumentaria, su identidad sexual. Pero los adolescentes no se preocupan por igual de todos los signos externos de la pubertad y esta preocupación difiere en algunos casos si se trata de chicas o de chicos (ver Cuadro 4).

Cuadro 4. Algunas de las características corporales que más preocupan a los adolescentes españoles

(Se indica el porcentaje de chicos y chicas que citan las características en cuestión – Moraleda, 1992, pág. 191)

	<i>% de Chicos</i>	<i>% de Chicas</i>
Desarrollo lento	42	37
Bajo/a	35	23
Alto/a	25	51
Poca fuerza	30	–
Acné	50	80
Grueso/a	25	56
Flaco/a	25	50
Rostro vulgar	–	45

Los adolescentes se fijan, pues, de manera prioritaria en aquellas características salientes valoradas por su entorno: el peso (sobre todo en las chicas), la estatura, la fuerza (en los chicos), el acné o el hecho de que consideran que su desarrollo es demasiado lento. La imagen de un modelo de cuerpo –un cuerpo ideal– vehiculado por sus compañeros, su familia o por los medios de comunicación, les hace ser sensibles a las desviaciones que perciben entre sus cuerpos y este modelo de referencia deseado. Es innegable que las reacciones de los adolescentes a su propia pubertad dependerán en gran medida de las pautas de comportamiento, sentimientos y valoraciones sobre la sexualidad que han tenido durante la niñez y de la reacción de sus padres y compañeros a su cambio de apariencia.

Este proceso de integración y aceptación del cuerpo es diferente para las chicas y los chicos. En términos generales, las adolescentes suelen aceptar con más dificultad que los adolescentes sus cuerpos: se sienten, con más frecuencia que los chicos, feos y poco atractivos.

Es bien conocida la preocupación que las chicas tienen sobre su cuerpo y especialmente sobre su *peso*. Cuando alcanzan la madurez sexual, las chicas, en una alta proporción, no aceptan el aumento normal de grasa en sus cuerpos y desean ser más delgadas. Esta tendencia se encuentra en todas las clases sociales, aunque es más acentuada en las clases altas. En muchas chicas (no en los chicos), el ideal de belleza genera, pues, autoevaluaciones negativas de su cuerpo aunque el desarrollo físico sea normal. Esto puede llevarlas, en el caso de que perciban una gran distancia en relación a su cuerpo ideal, a un sentimiento

de baja autoestima y a comportamientos alimentarios que pueden ser nocivos para su desarrollo (Lerner y Foch, 1987, pág. 192). En algunos casos, estas dificultades pueden combinarse con otros conflictos psíquicos y desembocar en trastornos graves de la conducta alimentaria como la anorexia mental, que exige un tratamiento médico y psicológico específico.

Es imprescindible insistir, de cualquier manera, en la importancia de una alimentación sana y equilibrada, tanto más importante en un periodo como la pubertad que exige dosis suplementarias de aportes nutritivos. Se sabe que los hábitos alimentarios adquiridos en esta etapa suelen perdurar en la vida adulta, lo que hace que sea primordial corregir cualquier anomalía y educar a los adolescentes en la adopción de hábitos alimentarios y físicos apropiados. Cuando aparece el crecimiento rápido, la ración de alimentos tiene que incrementarse hasta alcanzar los niveles de la dieta adulta en los grupos básicos de alimentación: *carnes* (carne, pescado, huevos, legumbres), *frutas y vegetales* (los que comportan vitamina C –como los cítricos– y A –verduras–), *cereales y pan* (granos integrales, arroz, pasta y pan) y *leche* (queso, yogur, postres con leche). Un adolescente en pleno crecimiento necesita al menos un litro de leche diaria (o su equivalente) para satisfacer sus necesidades de calcio y obtener proteínas de buena calidad. En el momento en que se inicia la menstruación, las chicas necesitan un suplemento de hierro. En todos los casos, es importante que se inculque en los adolescentes la preocupación por el papel que tiene la nutrición para aumentar la capacidad energética necesaria en este periodo e indispensable para desarrollar una buena forma física e intelectual (Corbella y Valls, 1993, pág. 100).

La reacción de las chicas a la menstruación depende en gran parte de la preparación que tengan para valorar y comprender este acontecimiento: las chicas que saben lo que va a suceder suelen tener menos síntomas, incluyendo dolor. El momento en que aparece la menarquía también juega un papel importante. Las chicas que tienen la regla mucho antes que sus compañeras tienden a experimentar más sentimientos negativos que las que la manifiestan más tarde o “en su momento”. De todas formas, lo que parece esencial es la creencia sobre el momento adecuado en que la menarquía ha de aparecer (apreciación subjetiva) más que el momento real en que aparece (Hoffman, Paris y Hall, 1996, pág. 8).

De igual forma, se sabe que *el momento en que llega la pubertad* afecta a los sentimientos de ambos sexos sobre sus cuerpos, pero de forma distinta. Los chicos que maduran antes que sus compañeros suelen estar más satisfechos con sus cuerpos, seguramente porque se ven más altos y musculosos que sus compañeros. Parece también que tanto los compañeros como los adultos consideran que los chicos que alcanzan la pubertad antes son más maduros psicológica y socialmente. Pero estos resultados contrastan con otros datos que muestran que los chicos cuya pubertad es precoz suelen manifestar menos estabilidad emocional y muestran menor capacidad de autocontrol que los chicos que maduran más tarde. Presentan también, en términos generales, más comportamientos adictivos (fuman y beben más, consumen más drogas) y relaciones conflictivas con su entorno (Cole y Cole, 1993).

Los resultados que se conocen para las chicas suelen mostrar que, en términos generales, el efecto de una maduración temprana aparece como menos positiva que para los chicos. Las chicas que maduran pronto suelen sentirse peor en relación a su peso; les preocupan sobre todo los depósitos de grasa más que otros aspectos visibles de la pubertad. Pero a medida que las compañeras van madurando y sus cuerpos también se transforman, sus sentimientos negativos suelen disminuir. Tal como apuntan algunos estudios, es posible que en el caso de las chicas, su maduración temprana les sitúe en una posición difícil ante unos compañeros que de manera general tardarán más en alcanzar su madurez sexual que ellas. Parece también, que igual que ocurre con los chicos, las chicas que alcanzan pronto la pubertad, presentan menor estabilidad emocional y menor capacidad de autocontrol.

Globalmente, y sobre todo para los chicos, parece pues que una maduración temprana es ventajosa a causa del éxito social que acarrea, con la consecuente autosatisfacción que ello genera. Sin embargo, una pubertad temprana puede también tener sus efectos negativos, pues, reduce el tiempo indispensable que necesitan chicos y chicas para abordar, desde el punto de vista psicológico, la construcción de su identidad y la adopción de roles acordes con su nuevo estatus de edad.

Este panorama complejo sobre los efectos psicológicos del momento de aparición de la pubertad en chicos y chicas nos muestra hasta qué punto es importante tener en cuenta no sólo los cambios físicos de la pubertad y el momento de su aparición sino también la percepción subjetiva que los adolescentes tienen sobre su cuerpo (este aspecto volverá a ser tratado en el capítulo 4, relacionado con la construcción de la personalidad). Esta percepción es una compleja elaboración que se forja en íntima relación con factores culturales y educativos. En esta línea, cabe destacar la importancia que juega el contexto escolar en los efectos de la maduración temprana de los adolescentes y la relación entre la aparición de la pubertad y la transición entre la escuela primaria y la secundaria. Tal y como lo indican algunos estudios, las diferencias entre el contexto más reducido, "familiar" y protegido de la escuela primaria y el contexto más amplio e impersonal de la escuela secundaria pueden ser decisivas a la hora de apreciar cuáles serán las consecuencias de una entrada temprana en la pubertad. Cada contexto presenta sus exigencias y sus demandas, algunas de las cuales pueden favorecer la valoración positiva que hace el adolescente de su entrada precoz en la adolescencia; otras, al contrario, dificultarán esta valoración. A esta diferencia en las exigencias y en las expectativas que crean en el adolescente los diferentes contextos escolares, se le ha de añadir el hecho de que en algunos casos (sobre todo cuando se da el paso a la secundaria) el adolescente cambia de compañeros y es más frecuente que se relacione con otros jóvenes mayores que él; en cambio, en otros casos, si el inicio de la pubertad ocurre en la escuela primaria tendrá más posibilidades de permanecer con su grupo de amigos (Lerner y Foch, 1987).

En todos estos casos, la escuela puede jugar un papel educativo importante, complementario al jugado por la familia, ayudando a los adolescentes a aceptar los cambios ligados a la pubertad. Esto lo puede hacer no sólo a través de la transmisión de contenidos de enseñanza ligados a la biología del cuerpo humano, a la salud y a los hábitos alimentarios, sino transmitiendo también una serie de actitudes y valores positivos sobre la importancia de una plena aceptación de los cambios físicos de cada alumno y el respeto por las formas diferentes que tiene cada uno para este logro, un punto de partida importante para su maduración psicológica.

CAPÍTULO III

El pensamiento del adolescente

Mercè García-Milà y Eduardo Martí

El paso de la niñez a la edad adulta supone un cambio fundamental en la manera de pensar. Las nuevas capacidades cognitivas que van adquiriendo los adolescentes en esta etapa les permiten tener una nueva visión, más amplia, más abstracta y más consciente sobre el mundo y sobre ellos mismos. Esto les abre nuevos intereses (sociales, ideológicos, políticos) y a la vez les permite reflexionar de forma mucho más profunda sobre sí mismos. Durante la adolescencia, los jóvenes van siendo también capaces de resolver mucho más eficazmente que durante la infancia una serie de problemas (ya sean de orden práctico o teórico) lo que les permite afrontar, de forma satisfactoria, retos que años antes eran incapaces de abordar. Naturalmente, la escuela tiene una labor importantísima a la hora de potenciar este desarrollo cognitivo, de integrarlo de forma armónica con los otros cambios que ocurren en esta época y de afianzar la preparación básica necesaria para que los adolescentes puedan proseguir su educación o afrontar el mundo del trabajo.

3.1 NUEVAS CAPACIDADES DE RAZONAMIENTO

Intentemos hacer un retrato del pensamiento del adolescente. Respecto a etapas anteriores, aparecen cinco características diferenciales (Keating, 1980). La primera de ellas es la capacidad que tienen los adolescentes para pensar sobre el mundo de lo posible en lugar de limitarse al mundo de lo real (de aquello que puede ser directamente observable). Los adolescentes pueden pensar en alternativas no presentes en su entorno perceptible y esto, naturalmente, les abre de forma casi ilimitada su pensamiento. En segundo lugar, pueden pensar sobre los hechos con antelación; tienen capacidad de planificar de antemano lo que pueden hacer, contrastándolo con lo que deberían hacer, pudiendo analizar, en cada caso, las consecuencias de sus decisiones. Pueden también (es la tercera característica) generar hipótesis y contrastarlas y actuar acorde con los resultados (reafirmando en sus convicciones), o bien cambiando de opinión. En cuarto lugar, durante la adolescencia, se afianza la capacidad para pensar sobre el pensamiento (“pensamiento metacognitivo”). Los adolescentes se caracterizan no sólo por ser capaces de pensar sobre sus propios procesos de pensamiento analizando su eficacia y validez, sino que pueden también reflexionar sobre los puntos de vista de los demás en relación al propio. Finalmente, la quinta y última característica consiste en la capacidad de los adolescentes para replantearse aspectos ideológicos de la vida social; en este sentido, son capaces de detectar y juzgar las incoherencias entre los ideales que propugna la sociedad y las conductas particulares de las personas pudiendo llegar a ser extremadamente críticos en sus juicios. Les es posible acceder a niveles elevados de razonamiento moral. (Estas características, como podemos constatar, se corresponden con las establecidas en la Tabla 1 del primer capítulo de este volumen.)

Este retrato es corroborado y precisado por un gran número de estudios que comparan la forma de pensar del adolescente con la del niño y apuntan a una serie de tendencias evolutivas que marcan la transición entre ambas etapas. A grandes rasgos, las diferencias que los psicólogos han podido constatar entre el pensamiento de los niños y el de los adolescentes corresponden a las que suele conocer de forma intuitiva la gente: los adolescentes razonan mejor, saben más, recuerdan más y mejor, y ya pueden pensar sobre lo que piensan y sobre cómo piensan. En términos psicológicos, éstas son las tendencias evolutivas principales: a) transición hacia un pensamiento formal, b) mayor capacidad de procesamiento de la información, c) adquisición de conocimientos específicos y d) adquisición de capacidades metacognitivas. Veamos estas tendencias una a una con mayor detalle.

a) *Razonar formalmente*

Los distintos aspectos del pensamiento adolescente vienen determinados por una causa común: el desarrollo de un nuevo tipo de razonamiento deductivo fundamentado en la lógica, englobado bajo el término piagetiano de «razonamiento formal». Para «ser formal», según Piaget, hay que separar el proceso de deducción de la realidad y llevarlo al mundo de lo posible, al mundo de las hipótesis. Inhelder y Piaget publicaron, en 1955, el libro clásico: *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, el primer tratado completo de desarrollo

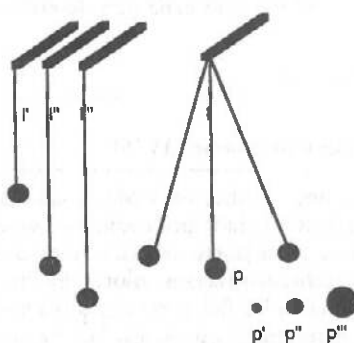
cognitivo que va más allá de la infancia. El libro describe con gran precisión las habilidades de razonamiento de niños de distintas edades mediante sus respuestas a una gran variedad de pruebas.

Los 15 estudios descritos en el libro incluyen algún tipo de dispositivo físico (péndulo, plano inclinado, vasos comunicantes, balanza) cuya comprensión exige que el sujeto actúe y experimente para seleccionar los efectos causales que explican su funcionamiento. Las respuestas dadas por niños de diferentes edades revelan unos patrones de razonamiento comunes entre los adolescentes, pero que sólo aparecen esporádicamente entre los menores de 12 años (en el Cuadro 1 y 2 se presentan algunos ejemplos).

Cuadro 1. Tarea del Péndulo de Piaget (Inhelder y Piaget, 1985)

Se proporciona a los sujetos (niños de 6 hasta 16 años) un péndulo de forma que éstos puedan variar la longitud del hilo, el peso del objeto suspendido, la altura desde la que se hace oscilar el objeto y la fuerza del empuje. La tarea del niño consiste en determinar el factor o factores que influyen en la velocidad del péndulo (en realidad, sólo la longitud del hilo produce un cambio en la velocidad).

Mediante las respuestas a la tarea se puede observar la diferencia entre el preadolescente y el adolescente en cuanto a la aplicación correcta del método científico, y más concretamente, el control de variables para el diseño de experimentos válidos.



PREADOLESCENTES: Los sujetos logran establecer correspondencias exactas entre causa y efecto, pero no logran disociar el efecto de distintos factores, salvo en el caso del impulso.

Per (10;7) hace variar, al mismo tiempo, el peso y el impulso, luego el peso, el impulso, y la longitud, y luego el impulso, el peso, la altura, etc., y concluye en primer lugar:

Per: *Hay que cambiar de peso e impulso, pero para nada el hilo*

Exp: ¿Cómo sabes que el hilo no interviene?

Per: *Porque es el mismo hilo* (no hizo variar su longitud en los últimos ensayos y antes la cambió con el impulso, lo que complica la lectura de la experiencia).

Exp: ¿Pero la velocidad cambió?

Per: *Depende, a veces es la misma... Sí, no mucho... Depende también de la altura que se ponga: cuando se suelta desde abajo, hay poca velocidad.*

Deduce luego la acción de los cuatro factores. *Hay que cambiar el peso, el impulso, etc., Con el hilo corto va más rápido, pero también hay que cambiar el peso, hay que dar un impulso más fuerte, y con la altura, se puede colocar más alto o más bajo.*

Exp: ¿Cómo lo puedes probar?

Per: *Hay que probar dando impulso, bajando o levantando el hilo, cambiando la altura y el peso (!Todo al mismo tiempo!).* (Inhelder y Piaget, 1985, pág. 68)

ADOLESCENTES: Los sujetos logran disociar todos los factores en juego mediante el método que consiste en hacer variar sólo uno por vez y matener "igual todos los demás". Pero, como sólo uno de estos cuatro factores en juego desempeña en este caso particular un papel causal, los tres restantes deben excluirse.

Eme (15;1) después de elegir 100 gr con un hilo largo y otro corto y, por último, 200 gr con uno largo y uno corto, concluye: *La longitud del hilo hace que vaya más rápido o más lento, el peso no interviene.* Excluye asimismo la altura de caída y el impulso.

Egg (15;9): Al comienzo cree que intervienen los cuatro factores. Estudia diferentes pesos con un hilo de la misma longitud (media) y no comprueba ningún cambio apreciable: No cambia el ritmo. Luego hace variar la longitud del hilo con un mismo peso de 200 gr y encuentra que cuando el hilo es pequeño, el balanceo es más rápido. Por último, hace variar la altura de caída y el impulso (sucesivamente) con un mismo hilo medio y un mismo peso y concluye para cada uno de estos dos factores: *No cambian nada.*

(Inhelder y Piaget, 1985, pág. 72).

Cuadro 2. Tarea de Osherson y Markman (1975)

En un experimento ingenioso, Osherson y Markman contrastan de forma contundente los distintos niveles del uso de la lógica como herramienta para pensar. En dicho experimento, el entrevistador y un sujeto se sitúan sentados frente a frente ante una mesa cubierta de fichas de parchís de diversos colores. El entrevistador explica que en la primera prueba va a coger una de las fichas mostrándola con la mano y va a decir dos cosas sobre ellas y que el sujeto tendrá que juzgar la veracidad de dichas afirmaciones. En una segunda prueba el entrevistador hará lo mismo, pero esta vez el sujeto no podrá ver el color de la ficha escondida en la mano. Las dos afirmaciones hechas por el entrevistador en ambos casos son: «la ficha que tengo en la mano es verde o bien no es verde», y «la ficha que tengo en mi mano es verde y no es verde».

Los autores del experimento muestran que cuando los niños entre siete y once años pueden ver la ficha, y ésta es verde dicen invariablemente que la afirmación es cierta, pero si la ficha es de otro color, dicen que la afirmación es falsa. Sin embargo, cuando no pueden ver el color de la ficha dicen que no saben si la afirmación es verdadera o falsa. En contraste, los adolescentes afirman que la primera afirmación es siempre verdadera y que la segunda es siempre falsa independientemente tanto del color como de si pueden verla o no.

Según los autores, los preadolescentes intentan juzgar el valor de la verdad de las dos afirmaciones basándose en lo que ven, centrándose en lo empírico (en las fichas de

parchís) en lugar de fijarse en la lógica de las afirmaciones. Por esta misma razón, en la prueba en la cual la ficha no está a la vista no pueden saber la respuesta, pues no tienen observable en el que basarse.

En contraposición, los adolescentes se fijan en las propiedades formales de las afirmaciones: “tautología” en el primer caso y “contradicción” en el segundo, siendo la primera siempre cierta y la segunda siempre falsa independientemente de los datos empíricos.

Este ejemplo ilustra la tercera de las características expuestas en el Cuadro 3. El adolescente que piensa formalmente sabe que el entrevistador está preguntando sobre la verdad o falsedad lógica de pares de enunciados como una función conjunta de lo que enuncian (afirmación, negación) y de cómo están relacionados lógicamente (conjunción, disyunción). El preadolescente, en cambio, entiende que se le pregunta sobre el color de las fichas.

Los tres puntos fundamentales del pensamiento formal son, pues, los siguientes:

- i) trabajar con el concepto de lo real como un subconjunto de lo posible,
 - ii) utilizar el método hipotético-deductivo,
 - iii) establecer relaciones lógicas entre distintas proposiciones.
- (Ver Cuadro 3 para una descripción detallada de dichas características).

Cuadro 3. Características del Pensamiento Formal (Flavell, 1993)

	INFANCIA	ADOLESCENCIA
Lo real y lo posible	<p>Los niños están limitados a pensar sobre lo que <i>es</i>. Abordan un problema fijándose en la realidad <i>perceptible e incluso inferible</i> que está delante suyo, pero sin abandonar los límites de la realidad perceptible. Los niños parten de la realidad, y sólo en raras excepciones utilizan la posibilidad como herramienta para solucionar un problema. <i>La posibilidad se subordina a la realidad.</i></p>	<p>Los adolescentes pueden pensar en hechos que no han ocurrido nunca. Pueden partir de la posibilidad y a través de ella, llegar a la realidad como una más de las posibilidades. Pueden abordar los problemas analizando sistemáticamente todas las posibles soluciones. Consideran la realidad como una parte específica del mundo de las posibilidades. <i>La realidad se subordina a la posibilidad.</i></p>

<p>El método hipotético-deductivo</p>	<p>Ante una tarea experimental de verificar hipótesis, los niños no contemplan otras alternativas que las suyas. Muestran, por tanto, un sesgo hacia la confirmación que les lleva inconscientemente a distorsionar los datos para que se ajusten a sus teorías. Diseñan experimentos al azar, sin controlar las variables.</p>	<p>Pueden aplicar el método científico: formulan hipótesis, diseñan experimentos válidos para contrastarlas, y refutan lógicamente sus propias hipótesis a partir de los resultados.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pueden utilizar la combinatoria para ser sistemáticos. - Pueden controlar variables para el diseño de experimentos válidos.
<p>El análisis interproposicional</p>	<p>Los niños antes de la adolescencia pueden llegar a analizar lógicamente proposiciones de forma aislada; sin embargo, se encuentran con la dificultad de conectar lógicamente varias proposiciones a la vez. Se fijan sólo en la relación factual entre una proposición y la realidad empírica a la que esa proposición se refiere.</p> <p><i>Es un pensamiento concreto.</i></p>	<p>Pueden razonar sobre las relaciones lógicas que se establecen entre varias proposiciones.</p> <p>Pueden razonar de modo que una proposición "implica lógicamente" otra, estableciendo así la relación entre un par de enunciados.</p> <p><i>Es un pensamiento abstracto.</i></p>

b) *Procesar mejor la información*

La segunda tendencia evolutiva del pensamiento adolescente se refiere al aumento de la capacidad para procesar información. El enfoque del procesamiento de la información sostiene que los humanos, al igual que los ordenadores, presentan unas capacidades de procesar información limitadas. Las limitaciones se manifiestan como capacidad insuficiente de atención y memoria, y estrategias deficientes para adquirir y manipular información. Dichas limitaciones son tanto mayores cuanto más jóvenes son los individuos ya que la capacidad de procesamiento aumenta con la edad. La exigencia de prestar atención a múltiples estímulos e interrelacionar más piezas de información de las que su memoria puede manipular de forma simultánea hace que los sujetos más jóvenes no puedan ni adquirir conceptos ni resolver problemas de una determinada complejidad (Cuadro 4).

Cuadro 4. La Memoria y el Desarrollo Cognitivo

Supongamos que se les da a tres grupos de niños de 6, 12, y 18 años, una lista de 30 ítems. Un tercio de la lista son nombres de muebles (mesa, silla, piano), un tercio son nombres de frutas (naranja, plátano, pera) y un tercio, nombres de animales (perro, león, gallina). Los ítems se presentan de forma aleatoria. Cuando se les pide a los sujetos que nombren todos los ítems que recuerdan, a mayor edad, no sólo será mayor el número de ítems recordados, sino también su estructuración. Los mayores recordarán los ítems organizados en grupos, los muebles juntos, los frutos juntos y los animales juntos.

Dichos resultados pueden interpretarse tanto como una mejora de la capacidad mnemónica del individuo con la edad, como de las estrategias intencionales que éste inventa para poder recordar con mayor eficacia y menor "gasto mental" (Moeley, 1977).

Las limitaciones pueden ser de dos tipos: limitaciones estructurales y limitaciones funcionales. Las primeras se definen en función de la cantidad de energía atencional de que dispone el individuo para procesar información (amplitud de memoria), mientras que las segundas corresponden a las estrategias para optimizar dicho proceso (por ejemplo, combinar aritméticamente los dígitos para recordar el número de teléfono 2115836, restando dos veces once de 58 y obteniendo 36).

Existe consenso en cuanto a la mejora de la capacidad funcional con la edad. Ésta se manifiesta tanto a través de una mayor rapidez en las operaciones cognitivas (se consume menos capacidad atencional con la práctica, la experiencia y la acumulación de conocimientos) como mediante la adquisición de estrategias para optimizar las capacidades. No está tan claro si la capacidad estructural también se modifica con la edad. La dificultad, en este caso, estriba en que es difícil distinguir claramente qué aspectos son estructurales y cuáles son funcionales. Lo que resulta claro, de todos modos, es que con la edad, la capacidad de procesar información mejora. Esto hace que los adolescentes estén mejor preparados para resolver tareas complejas que los niños.

c) *Adquirir más conocimientos*

En lugar de atribuir las diferencias evolutivas en la tarea de recordar ítems a distintos niveles de eficacia, en el procesamiento de información podríamos atribuirlos a diferencias en la cantidad de conocimiento. Es, pues, legítimo considerar el desarrollo cognitivo humano como el resultado de la acumulación de experiencia y conocimientos específicos. Si adoptamos esta perspectiva, una posible razón que explica la incapacidad para pensar de forma válida no sería una falta de habilidad para razonar sino una falta de conocimiento sobre el contenido específico sobre el que se razona. ¿Querría esto decir que los niños expertos en una área de conocimiento determinada "pensarían mejor" o "procesarían mejor" que los adultos novatos en dicha área? Algunos datos apuntan en esta dirección. Se sabe, por ejemplo, que la acumulación de conocimientos mejora las habilidades de razonamiento; en este sentido, los niños deben considerarse como novatos universales ("ignorantes"). Es por esto que presentan

dificultades en resolver determinadas tareas y/o dar explicaciones coherentes. Se ha mostrado también que la acumulación de conocimientos mejora la capacidad de procesar información (por ejemplo en la capacidad de recordar (ver Cuadro 5).

Cuadro 5. Niños Expertos-Adultos Novatos

Chi (1978) compara la memoria para recordar dígitos de un grupo de niños de 8-10 años (expertos en ajedrez) con la de un grupo de adultos (novatos en ajedrez) y concluye, sin sorpresas, que la de estos últimos es mejor. Tomando estos resultados como control, Chi pasa una segunda prueba a los mismos sujetos. Esta vez se les presenta un tablero de ajedrez con las fichas en una determinada posición de juego y se les pide que la reproduzcan. Los resultados muestran que en esta ocasión los niños superan con creces a los adultos en cuanto a la capacidad de recordar. Dichos resultados permiten concluir que el conocimiento y la pericia en ajedrez hacen posible que los niños superen cognitivamente (en memoria) a los adultos en este campo.

Estudios como los anteriores enfatizan el papel del aumento del conocimiento y la pericia como causa del desarrollo cognitivo. Sin embargo, a pesar de dichos estudios, sería difícil justificar empíricamente que el aumento de conocimiento específico puede dar cuenta por sí solo de los cambios cognitivos que se observan en la adolescencia. Saber mucho de algo, aunque esencial, no parece ser el único factor que puede explicar la forma diferente de razonar de los adolescentes.

d) *Pensar sobre el pensamiento*

Si preguntamos a los alumnos cómo han resuelto un problema determinado, los más jóvenes no suelen saber qué decir o apuntan razones poco convincentes (dicen que lo han hecho porque sí, porque es así como se hace, porque lo han visto hacer así, etc.). Los mayores, sin embargo, podrán referirse a las actividades mentales y a la lógica subyacente a sus procesos de resolución. Esta capacidad es lo que se denomina *metaconocimiento*. El metaconocimiento (el conocimiento sobre conocimiento) se define como «aquél conocimiento o actividad cognitiva que tiene como objeto, o regula, cualquier aspecto de cualquier empresa cognitiva» (Flavell, 1993, pág.157). En los últimos tiempos, este concepto ha despertado gran interés tanto en la psicología como en la educación (ver las revisiones de Bown, et al., 1983 o de Martí, 1995).

Entendiendo el metaconocimiento como el conocimiento sobre la propia cognición, distintos trabajos empíricos muestran que éste empieza a desarrollarse durante la infancia; pero estos trabajos señalan igualmente que su desarrollo continúa como mínimo durante la adolescencia, siendo obvio que la comprensión metacognitiva es un aspecto fundamental de los procesos cognitivos avanzados. El conocimiento reflexivo y el control deliberado son procesos psicológicos superiores que empiezan a desarrollarse durante los años previos a la adolescencia (Vygotsky, 1978).

Los trabajos sobre el desarrollo metacognitivo señalan que lo importante para tener éxito ante una determinada tarea no estriba tan sólo en poseer la estrategia adecuada; es necesario también comprender cómo, cuándo y por qué se debe usar una estrategia y no otra (lo que se suele denominar «competencia meta-estratégica»). Esta capacidad incluye el saber por qué una determinada estrategia no funciona para resolver una determinada tarea o problema. También se refiere a la propia comprensión de la tarea o el problema.

Otro de los aspectos interesantes sobre metaconocimiento y que nos ayuda a entender los progresos que pueden hacer los alumnos durante la adolescencia es la importancia del conocimiento acerca de la naturaleza y los límites del propio conocimiento. Trabajos empíricos, aunque usando terminologías distintas, establecen una secuencia evolutiva de tres concepciones cognitivas (objetivista, subjetivista y racionalista) que va desde la preadolescencia a la adultez y que está caracterizada por diferencias individuales substanciales en el procesos de transición de un nivel a otro. El sujeto *objetivista* considera el conocimiento como algo absoluto y exento de dudas. La justificación, en caso de tomarse en consideración, es simplemente un proceso de apelación a la autoridad o a la observación más directa. El sujeto *subjetivista*, por su lado, considera el conocimiento como algo incierto, ambiguo, idiosincrático, contextual y/o subjetivo, por lo que la justificación se presenta como algo prácticamente imposible. Los individuos tienden a repartir la razón entre los dos lados de la discusión. Dicen por ejemplo: «Yo no diría que una persona tiene la razón y la otra está equivocada, sino que es dueña de su propia verdad» (King y Kitchener, 1994). Por último, los *racionalistas*, sin hacer una regresión a nociones de verdad absoluta consideran que existen ciertas normas de investigación que hacen posible que ciertas creencias pueden ser mejor justificables que otras. Existen múltiples estudios que muestran una relación entre la cognición epistémica y otros aspectos cognitivos como la habilidad de discutir, la formación de la propia identidad y, sobre todo, la competencia académica.

La anterior conexión entre las habilidades metacognitivas y el rendimiento escolar ha originado un nuevo planteamiento en el curriculum académico: la opción de enseñar de forma explícita dichas competencias en diferentes áreas curriculares. Un ejemplo interesante al respecto es el trabajo de Brown y colaboradores (1983) en el que se introduce en el curriculum un programa de lectura donde se intentan externalizar las actividades mentales que normalmente se encuentran latentes en el proceso de leer. Dentro del mismo ámbito de la lectura, Baker muestra en su investigación los déficits metacognitivos de los niños en la actividad lectora escolar. El autor resume en una lista los déficit encontrados (Cuadro 6).

Cuadro 6. Déficit en la competencia metacognitiva aplicada al contexto escolar de la lectura. (citado en Flavell, 1993 p.164)

1. Conocer y entender el objetivo de la tarea (propósito de la lectura).
2. Modificar las estrategias en función del objetivo de la tarea.
3. Discriminar entre tipos de información: Identificar la información importante de cada párrafo.
4. Reconocer la estructura lógica de cada párrafo.
5. Relacionar de forma consciente la información que proporciona la lectura con la que ya se conoce previamente.
6. Detectar las limitaciones sintácticas y semánticas.
7. Evaluar la claridad, exhaustividad y consistencia del texto.
8. Ser consciente de las limitaciones de la propia comprensión del texto.
9. Evaluar el éxito de la propia acción. Ser capaz de valorar de forma realista la propia comprensión.

Todas las tendencias evolutivas anteriores tienen una clara repercusión para el aprendizaje escolar. En cierto modo, apuntan hacia una serie de habilidades cuyo desarrollo debería ser promovido por la enseñanza obligatoria. Limón y Carretero (1995, pág. 40) destacan cuatro tipos de habilidades que deben marcar el papel de la escuela en el desarrollo cognitivo: (1) *las habilidades de razonamiento*, dentro de las cuales se encuentran el razonamiento inductivo, deductivo y analógico, y la capacidad de argumentación; (2) *las habilidades de resolución de problemas*, las cuales incluyen la selección de información relevante, la identificación de objetivos, la planificación y elección de la estrategia óptima, la toma de decisiones, la ejecución de la estrategia y la evaluación de la solución, entre otras; (3) *las estrategias de aprendizaje*, referidas tanto a las técnicas y hábitos de estudio, como a los aspectos estratégicos implicados en los anteriores; (4) *las habilidades metacognitivas* entendidas como la planificación, evaluación, organización, monitorización y autorregulación, entre otras. Estos autores indican programas de instrucción diseñados con el propósito de desarrollar dichas habilidades. Los resultados de dichos programas concuerdan en destacar la importancia de los contenidos específicos sobre los que dichas habilidades deben aplicarse. De forma ideal los profesores deberían coordinarse para incluir dentro de los contenidos de su materia actividades dirigidas al entrenamiento de dichas habilidades de forma sistemática y simultánea en todas las áreas del currículum.

3.2 EL ADOLESCENTE COMO CIENTÍFICO

Al abrir un libro de texto primero de E.S.O. encontramos temas que, en su mayoría, ya han sido presentados en programas de cursos anteriores. Sin embargo, en esta nueva etapa se tratan en mayor profundidad, con rigor científico y con explicaciones causales exhaustivas. Además, los alumnos se dan cuenta de que cada materia es explicada por un profesor especialista, en contraposición a

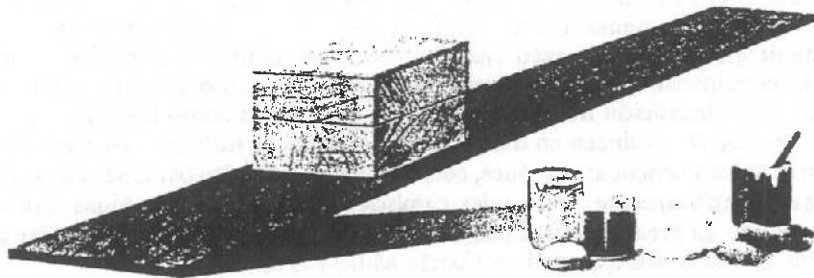
los cursos inferiores en los que un mismo profesor imparte la mayoría de las materias del curso.

Un ejemplo, el tema de la fuerza de rozamiento, nos puede servir para mostrar este cambio de perspectiva curricular (Cuadro 7).

Cuadro 7. Ejemplos de actividades sobre el Rozamiento, en el nivel de Enseñanza Primaria (5º curso) y en el nivel de E.S.O. (2º ciclo)

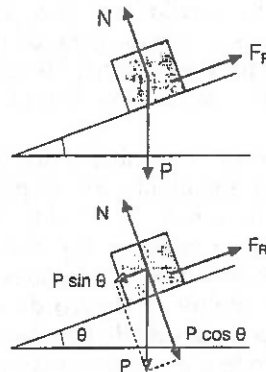
Actividad propuesta a los alumnos de 5º curso de Enseñanza Primaria:

Una caja se desliza por una madera inclinada. ¿Qué harías para que el deslizamiento fuera más rápido o más lento? Dispones de un pote de cera, una pastilla de jabón, de agua, de tierra, y de cola (Casajuana, Cruells, Escalas, 1994; traducido del original en catalán).



Actividad propuesta a los alumnos de 2º ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria:

Un bloque de madera de masa m está sobre un plano inclinado. El coeficiente de fricción entre el bloque y el plano es 0,620. Encontrar el ángulo del plano inclinado por el cual el bloque se deslizará a velocidad constante cuando empiece el movimiento (Fornells, Pérez y Rovira, 1995; traducido del original en catalán).



Los dos ejemplos del Cuadro 7 muestran las diferencias en el tratamiento de un concepto: el efecto del rozamiento en el movimiento del cuerpo por un plano inclinado. La primera actividad incluye una estimación experimental del movimiento a partir de distintas superficies con distinto coeficiente de rozamiento, mientras que la segunda implica el cálculo riguroso de la aceleración del cuerpo que desciende. Esta última requiere una serie de conocimientos previos específicos tanto sobre mecánica (segunda ley de Newton) como de matemáticas (cálculo vectorial).

El hecho de que el material instructivo tenga características distintas no es fruto de la casualidad. En realidad, este cambio se adapta a las nuevas capacidades que van desarrollando los alumnos durante la adolescencia y, a la vez, pretende ayudar a los alumnos a afianzar sus nuevos recursos. Los contenidos específicos del currículum escolar en la E.S.O. exigen que el adolescente actúe como científico mediante un doble proceso. Debe reestructurar, por un lado, el contenido del conocimiento científico que ya posee y, por otro, debe desarrollar un proceso de pensamiento científico adecuado y riguroso. Por esto es útil distinguir entre “pensamiento científico” y “conocimiento científico” entendiendo el primero como las diferentes habilidades cognitivas implicadas en el proceso de adquisición de conocimientos y el segundo como los cambios conceptuales que se producen en dichos conocimientos científicos. Los alumnos en nuestras aulas se encuentran, pues, con dos problemas básicos: el ser capaces de razonar científicamente y el poder cambiar las ideas preconcebidas que han desarrollado en áreas de conocimiento específico por ideas científicas (ver una revisión de estos dos aspectos en García-Milà, 1996).

3.2.1. Pensar de forma científica

Contamos con un gran número de trabajos que analizan el desarrollo del razonamiento científico comparando las competencias de los niños preadolescentes, adolescentes y adultos con distintos niveles de educación. El razonamiento científico se conceptualiza en estos estudios como la capacidad para relacionar teorías y hechos. Se estudian tanto los procesos de exploración como los de argumentación, es decir, aquellos procesos de inferencia que resultan de la experimentación. Las tareas son autodirigidas de forma que los sujetos planifican y diseñan experimentos para determinar las relaciones causales, obteniendo datos y analizándolos para sacar conclusiones y, de esta forma, adquirir conocimiento.

Los resultados globales de dichos trabajos muestran que tanto en ciencias sociales como en naturales las dificultades en los procesos de experimentación y en los de justificación disminuyen con la edad (Carretero, 1995; Kuhn et al., 1995). El interés de estos trabajos es doble. Algunos de ellos comparan el nivel de competencia de grupos de individuos de edades distintas que comprenden desde preadolescentes hasta adultos, y dentro de éstos, expertos y novatos; otros comparan el progreso de un grupo de preadolescentes y otro de adultos a lo largo de varias sesiones. Podemos encontrar un resumen de las dificultades más relevantes encontradas mediante estos estudios en el Cuadro 8.

Cuadro 8. Resumen de las dificultades de los alumnos al razonar científicamente (adaptado de García-Milà, 1996)

• *Procesos de experimentación*

Cuando se han de generar datos que refuten las hipótesis previas los sujetos muestran el sesgo de confirmación presentando graves dificultades en buscar contraejemplos que refuten sus hipótesis previas.

• *Diseño inadecuado de los experimentos*

- control de las variables

Por ejemplo, para determinar si el tamaño del motor produce un efecto en la velocidad del coche, los sujetos diseñan dos coches con motores de tamaño distinto, olvidándose de mantener las otras variables idénticas para poder establecer una relación causa-efecto, o en el mejor de los casos controlan las variables que creen causales, pero ignoran totalmente aquellas variables que consideran no causales, pero cuyo efecto no han comprobado con anterioridad como, por ejemplo, el color del coche.

- ignorar el objetivo de la experimentación

Los sujetos no pueden organizar su actividad debido a que olvidan el objetivo general de ésta. Por ejemplo, al identificar las leyes que rigen un sistema de circuitos eléctricos, los sujetos pasan a diseñar experimentos para obtener un voltaje determinado en lugar de entender como funcionan.

• *Procesos de justificación de las conclusiones*

- ignorar la evidencia que refuta sus hipótesis previas, siendo inconscientes de la relevancia que ésta tiene en la comprobación o refutación de las hipótesis

- las conclusiones se basan en los últimos datos generados, correspondiendo a interpretaciones puntuales, especialmente cuando estos datos confirman las propias hipótesis. Tanto niños como adultos parecen quedar satisfechos haciendo inferencias consistentes con el último dato generado ignorando evidencia previa discordante

- sesgo en evaluar los datos empíricos generados: idéntica evidencia es interpretada de una forma o de otra en función de la teoría previa que se aporta a la experimentación. Cuando se les pide a los sujetos que evalúen la evidencia y ésta no concuerda con la hipótesis, la ignoran o, en el mejor de los casos, la distorsionan

- precipitación en el proceso de generar conclusiones ya desde el inicio de la tarea aun cuando los datos son insuficientes (existe una tendencia a verificar las hipótesis ignorando los datos)

- dificultad en eliminar hipótesis alternativas ya que los sujetos no encuentran incoherente la utilización de la misma evidencia para validar hipótesis contradictorias, por ejemplo, en el funcionamiento de un manómetro

El conjunto de estudios que acabamos de citar pone de manifiesto que el principal problema de los alumnos de enseñanza secundaria al razonar científicamente es la dificultad que tienen en darse cuenta de la relación entre el saber utilizar una estrategia y la apreciación de su significado. Otro de los problemas centrales es la dificultad que tienen en saber controlar su propio conocimiento y entender que las teorías que lo componen pueden y deben ser objeto de análisis (conocimiento metacognitivo). Estas dificultades deben ser tomadas en consideración por los profesores cuando intentan que sus alumnos aprendan a partir de experiencias prácticas o, simplemente, a partir de un razonamiento empírico.

3.2.2. Adquirir conocimientos científicos

Hemos visto anteriormente que una de las tendencias evolutivas que marca la adolescencia es la acumulación de conocimientos específicos, resumida en la frase: «no es que el adulto piense mejor, sino que sabe más y ello repercute en su capacidad de aprender.» Por tanto, una de las limitaciones del adolescente como alumno podría ser no tanto que no fuera capaz de razonar científicamente sino que le faltaría conocimiento específico sobre fenómenos físicos, químicos, matemáticos, históricos, etc.

La adquisición de estos conocimientos constituiría, a su vez, una buena base para futuros aprendizajes. Recordemos que los dos factores fundamentales en el proceso de aprendizaje son la cantidad de conocimientos y la forma en que están estructurados. Numerosos estudios que comparan los conocimientos que tienen expertos y novatos en un ámbito determinado se han centrado en la adolescencia, pues, se considera que este periodo viene marcado por un cambio fundamental en la adquisición de nuevos conocimientos científicos. Lo que conocemos sobre este cambio concierne tres temas: (a) ideas de los alumnos sobre contenidos específicos; (b) estructuración y organización de dichas ideas; (c) procesos de resolución de problemas.

El estudio de las ideas de los alumnos sobre distintos fenómenos del entorno físico y social se ha desarrollado de forma espectacular durante las dos últimas décadas y ha originado una importante reflexión psicopedagógica en torno al tema de las concepciones alternativas de los alumnos¹. Desde esta perspectiva,

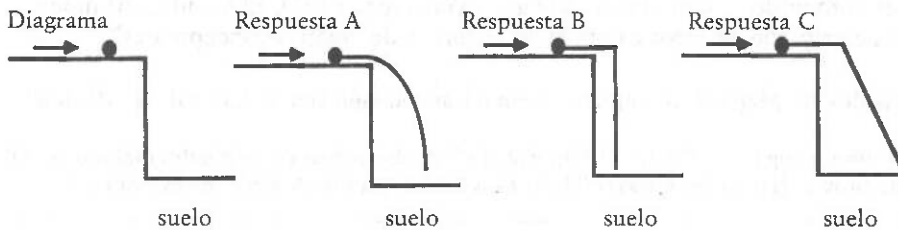
¹ Los términos que se refieren a esta temática son variados. Se habla a veces de «ideas o concepciones previas» insistiendo en este caso en el saber que tiene el alumno antes de abordar de forma sistemática un contenido curricular. Otra veces se habla de «ideas o concepciones espontáneas» para indicar que los conocimientos que posee el alumno no son el resultado de una estrategia instruccional sino que son elaboraciones espontáneas que surgen de su interacción con el entorno. Es común también el término de «ideas o concepciones implícitas»; se quiere, en este caso, señalar el carácter implícito y poco consciente de este tipo de conocimientos. Algunos autores también hablan de

.../...

se han podido describir con todo detalle el conjunto de ideas previas con las que los alumnos entran en las aulas, ideas originadas de forma espontánea en su interacción cotidiana con el mundo; son ideas incoherentes científicamente, pero predictivas de los fenómenos cotidianos, tremendamente resistentes a la instrucción y que en muchos casos coinciden con afirmaciones científicas hechas por científicos que fueron refutadas en su día (ver Pozo, 1987 para una excelente revisión y Pozo, 1996 para tratar los aspectos del aprendizaje). En el cuadro 9 se presenta un ejemplo típico de concepción alternativa en física.

Cuadro 9. La teoría del ímpetus

Según los principios de la mecánica clásica, en ausencia de fuerza, un objeto en reposo continúa en reposo y un objeto en movimiento permanece en movimiento en línea recta y con velocidad constante. De la misma forma que no se necesita ninguna fuerza para mantener un objeto en reposo, tampoco se necesita para mantenerlo en movimiento. Gran número de estudios sobre la aplicación de la teoría del ímpetus muestran que ésta es extremadamente difícil de cambiar, sobreviviendo de forma resistente a la instrucción.



En el ejemplo siguiente se observa la aplicación de la teoría del ímpetus por los alumnos cuando han de explicar la trayectoria una bola metálica que se desplaza hasta alcanzar un desnivel, tal como muestra el diagrama de la Figura. En la tarea se pide dibujar el camino que seguiría la bola hasta llegar al suelo.

La respuesta A es la correcta, ya que la trayectoria parabólica resulta de la combinación de la componente horizontal de la velocidad, la cual es constante (no hay aceleración en la dirección horizontal) y la componente vertical de la velocidad la cual es uniformemente acelerada (ya que actúa la fuerza de la gravedad). Sin embargo, una alta propor-

.../...

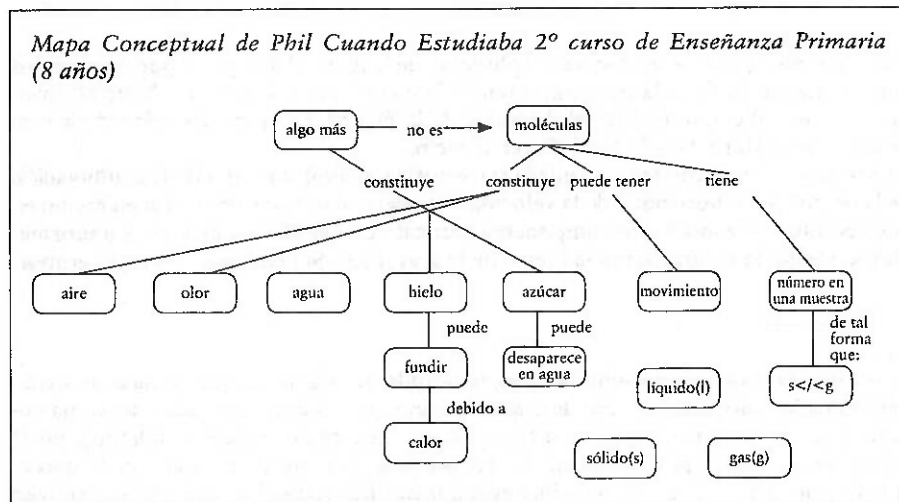
«teorías» en vez de concepciones o ideas, indicando de esta forma que las ideas sobre un determinado fenómeno no son ideas aisladas sino que están relacionadas de forma coherente como si constituyesen una teoría (naturalmente de carácter implícito). En el texto, hemos optado por el término de «ideas o concepciones alternativas» para marcar el hecho de que todas estos conocimientos que ha elaborado el adolescente constituyen formas diferentes de entender la realidad, y en este sentido, son ideas alternativas a las que propone la ciencia.

ción de sujetos dan como respuesta las trayectorias que implican la aplicación de la teoría del ímpetus: la bola se desplaza horizontalmente durante unos segundos, para caer después ya sea verticalmente (Respuesta B) o en diagonal (Respuesta C). El ejemplo anterior es idóneo para ilustrar el paralelismo entre la génesis del conocimiento científico en la historia y las sucesión de ideas de los alumnos. El concepto de ímpetus circular que mantiene el movimiento circular cuando la fuerza ha dejado de ejercerse fue aceptado durante más de tres siglos, desde que Buridán lo estableció en el siglo XIV, hasta que en el siglo XVII, con Descartes, Galileo y Newton su teoría fue sustituida por los principios fundamentales de la mecánica.

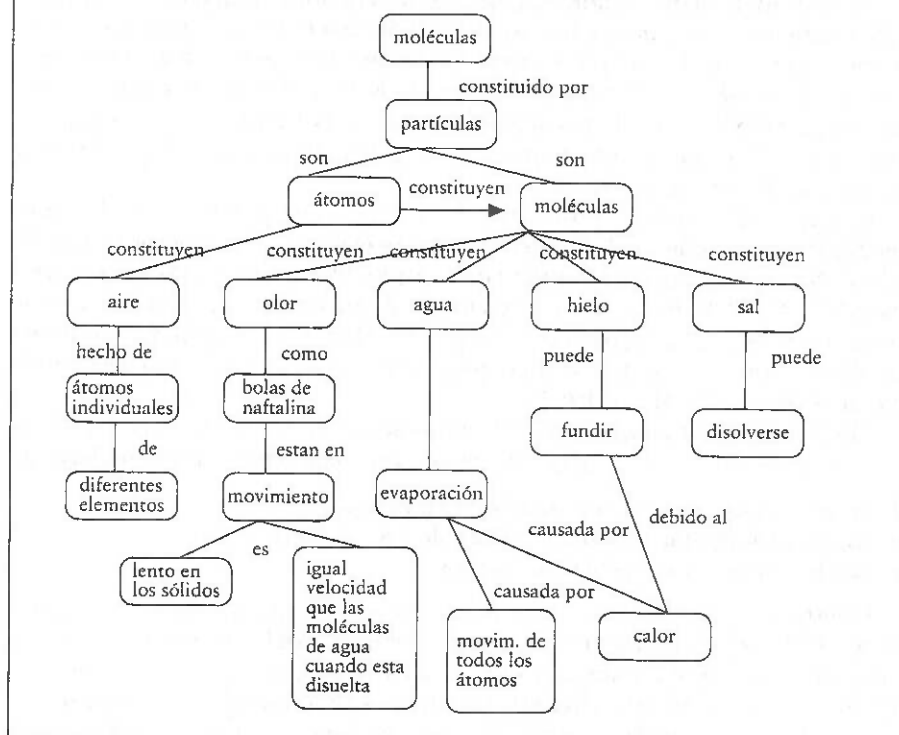
El segundo bloque en el que se han clasificado los estudios sobre la adquisición de conocimiento científico está dirigido a conocer la estructuración y organización de dichas ideas alternativas. Para ello, se estudia cómo expertos y novatos organizan su conocimiento y también cómo un mismo alumno lo hace en distintos momentos del aprendizaje. Este último caso es particularmente pertinente para la práctica educativa, pues, se puede determinar cómo los alumnos van reestructurando el conocimiento a lo largo de la distintas fases de aprendizaje. Un ejemplo muy ilustrativo es un estudio longitudinal que estudia a los mismos alumnos durante 12 años de escolaridad con el objetivo de observar cómo cambia el significado de los conceptos que se van elaborando sobre diversos contenidos curriculares (Novak y Musonda, 1991). El Cuadro 10 muestra la descripción de estos cambios en términos de “mapas conceptuales”.

Cuadro 10. Mapas Conceptuales de un mismo alumno con un intervalo de 10 años

Veamos un ejemplo (Novak, 1990, pág. 135) de dos mapas conceptuales realizados por un mismo alumno del estudio (Phil), a los 8 años y a los 18 años, respectivamente.



Mapa Conceptual de Phil en 2º Curso de Bachillerato (18 años).



Comparando los dos mapas conceptuales se puede observar que cuando Phil cursaba 2º curso de Enseñanza Primaria tenía una noción muy superficial sobre la dinámica molecular. En este mapa conceptual también se observan algunas concepciones alternativas que desaparecen diez años después. Por ejemplo, Phil cree que en los sólidos hay más moléculas que en los líquidos y más que en los gases, o bien que las moléculas desaparecen al disolverse, o que las sustancias están constituidas por algo más que moléculas. El interés de este tipo de análisis reside en la posibilidad de apreciar el efecto de varios años de instrucción en la comprensión de un determinado concepto, pudiendo señalar con precisión tanto los avances como las resistencias al cambio.

Finalmente, el tercer bloque de estudios sobre la adquisición de conocimientos científicos se refiere a la actuación de expertos y novatos cuando resuelven problemas típicos de contenido escolar (física, matemáticas, química, geografía). Estos estudios se interesan en mostrar las diferencias en los procesos de resolución utilizados por unos y otros. Las diferencias más notables se encuentran en procesos como la planificación (selección y organización del conoci-

miento necesario para solucionar al problema), la evaluación (revisión del plan) y la reformulación (modificación del plan en función de la evaluación).

El proceso de planificación es el más estudiado, especialmente en mecánica. Los resultados muestran que los expertos están más tiempo planificando la solución y que antes de actuar evalúan la validez de su propuesta. Esto les permite ir progresando desde los datos iniciales hasta la solución. Al contrario, los novatos intentan rápidamente encontrar la solución (por ejemplo, la incógnita de una ecuación) buscando ecuaciones que les permitan "colocar" la incógnita y dar así con el resultado.

La importancia de tales procesos en la resolución de problemas ha llevado a diseñar intervenciones en las cuales se enseñan estos procedimientos de resolución de forma explícita con el objetivo de que los alumnos los incorporen como instrumentos de trabajo. Es en este ámbito de investigación donde el uso de programas de ordenadores que van dando pautas de respuesta en forma de informaciones retroactivas para regular la actuación de los alumnos ha tenido mayor repercusión (Martí, 1992).

El saber ayudar a los alumnos en la adquisición de conocimientos científicos requiere pues, como mínimo, que se pueda constatar a tres cuestiones básicas:

- a) identificar las ideas de los alumnos y su génesis
- b) analizar su organización en la mente de los alumnos
- c) identificar los mecanismos de cambio.

En este apartado acabamos de referirnos a los estudios que intentan responder a las dos primeras preguntas. La tercera pregunta es la que mayor dificultad comporta. Está comprobado que una simple exposición a la teoría correcta es absolutamente insuficiente para que los alumnos abandonen sus teorías alternativas. El alumno ha de darse cuenta de que el hecho de adoptar la teoría correcta le permitirá explicar de forma más profunda, general y coherente una serie de datos. Y este cambio conceptual será posible sólo si se realiza un trabajo previo de reelaboración y modificación de lo que ya se sabe.

Además, las habilidades para razonar formalmente son una condición necesaria para sustituir las concepciones alternativas por las científicas, pero no una condición suficiente. Podemos concluir, entonces, que la solución de problemas complejos como los que encuentran los alumnos adolescentes en su escolarización requiere no sólo las habilidades para razonar inferencialmente (experimentación, argumentación) sino también unos conocimientos específicos sobre la materia en cuestión, conocimientos que han de estar estructurados y organizados de forma óptima.

3.3 EL PENSAMIENTO ADOLESCENTE SOBRE EL ORDEN SOCIAL

En el retrato del pensamiento adolescente presentado en la introducción del capítulo, hemos podido constatar que las habilidades que lo caracterizan no se limitan a contenidos del mundo científico. La capacidad para poder pensar en

posibilidades a través de las hipótesis y analizar lógicamente el contenido de ciertas afirmaciones permite al adolescente plantearse cuestiones sobre el mundo social, cuestiones que hasta entonces le habían resultado irrelevantes: ¿Cuál es el ideal de sociedad? ¿Puede un sistema político resolver mejor que otro un problema social? ¿Por qué es mi religión mejor que la de aquel pueblo indígena? El análisis que el adolescente realiza de dichas cuestiones le lleva también a replantearse moralmente tanto sus propias conductas como las de los demás, llegando a poder elaborar sus propios principios morales.

3.3.1. El pensamiento político

Los procesos de razonamiento sobre política van cambiando a lo largo de la adolescencia. Esto ocurre, en parte, porque el adolescente va reorganizando la percepción que tiene de la sociedad. Se sabe que en el pensamiento sobre aspectos políticos existen patrones de edad que destacan frente a posibles diferencias debidas al sexo, clase social o nacionalidad. En las mismas palabras de Adelson, uno de los autores que más ha estudiado esta temática: «Las ideas de un alemán de 12 años son más próximas a las de un americano de la misma edad que a las de su propio hermano de 15 años» (Adelson, citado en Cole y Cole, 1993, pág. 623). El Cuadro 11 recoge las líneas generales de un estudio clásico sobre pensamiento político.

Cuadro 11. Estudio de Adelson sobre el pensamiento político de los adolescentes (Cole y Cole, 1993)

Se pidió a más de 300 niños de Alemania, EEUU e Inglaterra de edades entre 10 y 18 años que imaginaran que un millar de personas son trasladadas a una isla del Pacífico y deben organizar una nueva sociedad. A partir de dicha situación se les planteaban preguntas sobre posibles formas de gobierno, leyes sobre la libertad personal y los derechos de las minorías, preguntas que exigían abordar situaciones conflictivas. Por ejemplo, grupos religiosos disidentes que rechazaban técnicas sanitarias como la vacunación o derechos del gobierno a la expropiación de bienes particulares para la mejora social (expropiación de terrenos para la construcción de autopistas).

Dos respuestas a la pregunta ¿cuál es el propósito de las leyes? muestran diferencias evolutivas:

12-13 años: *Es como en la escuela, para que la gente no se haga daño. Si no tuviéramos leyes, la gente podría ir por ahí matándose los unos a los otros. De esta forma, la gente no roba ni mata.*

15-16 años: *Por seguridad y para dar respaldo al gobierno. Para limitar lo que la gente puede hacer. Son básicamente guías de conducta para la gente.*

18 años: *Para proteger a la gente y ayudarles. Para que el país se convierta en un país mejor para vivir.*

Según estos autores, hacia los 14 años se produce un cambio en la forma de pensar sobre las leyes, el control social y el idealismo político. Los resultados de dicho estudio muestran que el preadolescente parece no poder pensar en las instituciones desde la perspectiva de la comunidad. La perspectiva personal prevalece en sus afirmaciones, se centra en lo concreto apelando en su razonamiento a personas o conductas concretas. Es como si a esta edad, los jóvenes evaluaran las tomas de decisiones sin respetar las necesidades comunes. En cambio, algo más tarde, los adolescentes son capaces de responder mediante principios abstractos prescindiendo de las circunstancias particulares y apelando al bien común. Tal como hemos visto en el Cuadro 11, los más jóvenes conceptualizan las leyes como medios para reprimir las malas acciones (por ejemplo, matar o robar). En el proceso de transición van dejando su concepción punitiva de las leyes para dar paso a una concepción de protección y mejora de la sociedad. Por ejemplo, para los adolescentes más jóvenes, la solución al crimen es la aplicación del castigo más severo. La rehabilitación no aparece como solución hasta edades más avanzadas dentro de la adolescencia. Los preadolescentes se caracterizan también por su autoritarismo.

Otra característica en el pensamiento político de los preadolescentes es la falta total de sensibilidad a la autocontradicción. Un niño de 11 años puede defender en un debate en clase “la libertad de expresión” y, sin embargo, al dar argumentos, puede referirse a la necesidad social de encerrar a tal político por ir en contra del gobierno y alborotar a la población.

Por otro lado, el giro descrito dentro de la misma adolescencia hacia planteamientos ideológicos más abstractos evoluciona hacia posturas utópicas de idealismo político tal como apunta la cita de Inhelder y Piaget:

Examínese desde este punto de vista a un conjunto de escolares entre los 14-15 años y 17-18 años. La mayoría tiene teorías políticas o sociales y quiere reformar el mundo al mismo tiempo que explicarse a su manera los mecanismos y desórdenes de la vida colectiva. [...] Las crisis religiosas y la reflexión acerca de la fe, y contra la fe, dominan a algunos sujetos y toman entonces siempre el camino de un sistema general, vale decir, que se postula como válido para todo el mundo. La especulación filosófica apasiona a una minoría, y para todo verdadero intelectual, la adolescencia es la edad metafísica por excelencia. (Inhelder y Piaget, 1985, pág. 286).

A modo de ilustración en nuestro país, veamos el estudio realizado en el año 1993, por el antropólogo Calvo Buezas (Díaz, 1994) encuestando a más de 5.000 escolares españoles sobre su ideología política (confianza en las instituciones, intención de voto), religiosa y social (racismo, conducta social y sexual). El Cuadro 12 recoge la ficha técnica del estudio. (En el capítulo 5, algunas de estas cuestiones volverán a aparecer, relacionadas esta vez con los procesos de adaptación del adolescente a una sociedad –la sociedad española actual– que tiene características bien determinadas.)

Cuadro 12 . Ficha técnica del Estudio de Calvo Buezas (Díaz, 1994)

- Tamaño de la muestra: 5.188 encuestados.
- Sexo: Hombres: 47,3% y Mujeres: 52,7%.
- Edades: comprendidas entre los 14 y los 19 años.
- Lugar geográfico: La encuesta se realizó en las 17 comunidades autónomas, en 41 provincias, en 70 puntos geográficos y en 110 colegios.

Según los resultados de este estudio, más del 50 % no votaría ninguna opción política, expresando opiniones del tipo: «no creo ni en la política, ni en los políticos.» Este recelo político-democrático aumenta con la edad y disminuye con el grado de religiosidad. Una tónica general es el escaso crédito otorgado a partidos y sindicatos, Congreso, Gobierno y jueces (éstos en menor medida). El propio autor describe dicha apatía y recelo como preocupante: «Aunque no revelen posturas antidemocráticas, la desconfianza que muestran es como mínimo un caldo de cultivo preocupante... Estamos pasando del pasotismo al rechazo de la política.» Cuando se les preguntó a los encuestados qué institución orienta mejor para la vida, un 73% señaló a la familia, un 24% a la escuela, después los amigos, los medios de comunicación y, en último lugar, la Iglesia. Las intenciones de voto de los encuestados se repartieron de la siguiente forma: El 11,1 % por un partido socialista de izquierdas, un 8,9 % por un partido conservador de derechas; un 7,7 % por un partido nacionalista, un 7,5 % por un partido de centro liberal, un 3,6 % por una dictaduras, un 1,7 % por un régimen comunista como el de Castro en Cuba, mientras que un 50,7 % por ninguno. En cuanto al ámbito social privado, los resultados del estudio revelaron una juventud “paradójicamente satisfecha y feliz” y relativamente liberal: el 72 % apoyaban las relaciones prematrimoniales, el 85 %, que los hombres compartieran las tareas de la casa; el 80 % los métodos anticonceptivos y el 60 %, el aborto. Lo más condenable para los encuestados resultó ser la corrupción, casi la mitad rechazó que emborracharse fuera algo siempre condenable, mientras que el porcentaje de la misma idea aplicada a las drogas se redujo al 23 %.

Los resultados más preocupantes de la encuesta fueron aquellos relacionados con el racismo (tanto por los valores absolutos de los porcentaje como, sobre todo, por la comparación de estos valores con los obtenidos en otro trabajo por el mismo autor realizado en el año 1986). Por ejemplo, a la pregunta: *Si de mí dependiera, los echaría de España*, del porcentaje de los encuestados que respondieron que sí, el 11 % en el año 1986 dirigió tal afirmación hacia la comunidad gitana, mientras que en el año 1993, este porcentaje creció hasta el 31 %; se confirmó esta tendencia en relación a otros grupos étnicos como los magrehbíes o algunos grupos africanos de raza negra. Los más racistas se distribuyeron entre los votantes de la dictadura y del comunismo.

3.3.2. El pensamiento moral

Existe otro gran bloque de procesos de razonamiento que se desarrolla durante la adolescencia y que en parte subyace a las ideas que acabamos de comentar. Son los procesos implícitos en planteamientos del tipo: Si aquél hombre es el que manda, es que actúa bien; pero esto que ha hecho no está bien, y aún así, ¿por qué sigue mandando? ¿Qué está bien y qué mal? ¿Cuáles son los principios de un buen comportamiento? ¿En base a qué puedo juzgar a los otros?²

De hecho, la caracterización que Piaget hace del pensamiento adolescente no se limita a pruebas de experimentación científica. La estructura lógica que organiza el pensamiento se aplica no sólo al conocimiento científico sino también a aspectos de la vida social y más concretamente al razonamiento moral. Piaget publicó en 1932 la obra *El criterio moral en el niño*, trabajo pionero en este campo. Para Piaget (1932/1971), la razón moral es el resultado tanto del desarrollo cognitivo como de las relaciones interpersonales que constituyen la vida colectiva. Es por ello que se generan dos morales como consecuencia de dos tipos de interrelación social: moral heterónoma y moral autónoma. La primera está basada en un tipo de interrelación social coercitiva: el adulto impone desde el exterior un sistema de reglas y prescripciones mediante órdenes y consignas. La segunda, en cambio, se basa en la interrelación social cooperativa: las relaciones en las que se basa son de igualdad, de reciprocidad y cooperación. Estos dos tipos de moral se suceden evolutivamente. La transición de una a la otra se da a partir de la evolución cognitiva antes apuntada en la que el individuo defiende sus propias ideas, distinguiéndolas de las de los demás, pudiendo discernir puntos de vista y discutir sobre ellos. Piaget estableció, pues, el punto de partida de investigaciones empíricas sobre el desarrollo moral durante la adolescencia. Entre dichas investigaciones y dentro del marco piagetiano, destacan los estudios de Kohlberg (1976). Este autor estableció que el razonamiento moral progresa a través de seis estadios agrupados en tres niveles: moral preconventional, moral convencional y moral postconvencional (ver Cuadro 13).

² Como se verá en el capítulo siguiente, el desarrollo moral está también estrechamente ligado a aspectos de la construcción de la personalidad del adolescente, sobre todo en lo que se refiere a elaboración y adopción de valores. Que el lector no se extrañe, pues, al encontrar algunos aspectos de este tema tratados, de forma complementaria, en ambos capítulos.

Cuadro 13. Estadios de Kohlberg sobre el Razonamiento Moral (Adaptado de Puig y Martínez, 1989)

<i>Nivel Preconvencional: Moral Heterónoma</i>	
Estadio 1: Orientación a la obediencia y al castigo.	Evitar transgredir la norma para no ser castigado. La obediencia por el bien de la obediencia.
Estadio 2: Razonamiento instrumental	La acción justa es la que satisface instrumentalmente las necesidades del yo.
<i>Nivel Convencional</i>	
Estadio 3: Orientación del niño bueno	Orientación para conseguir la aprobación y complacer y ayudar a los otros.
Estadio 4: Orientación de la ley el orden	Orientación hacia la autoridad, las normas fijas y el mantenimiento del orden social. El comportamiento justo consiste en cumplir con el deber, mostrar respeto a la autoridad y mantener el orden social porque es valioso en sí mismo.
<i>Nivel Postconvencional: Moral Autónoma</i>	
Estadio 5: Orientación jurídico-contratual	La acción justa se define en función de los derechos individuales y de las pautas acordadas por toda una sociedad. Orientación hacia el establecimiento de los derechos individuales, libertad e igualdad.
Estadio 6: Orientación de principios éticos universales	Lo justo se define como la decisión de la conciencia, de acuerdo con los principios éticos que ella escoge y que pretenden amplitud, universalidad y consistencia lógicas. Son principios abstractos y universales de justicia, reciprocidad, y de igualdad de derechos humanos.

El método utilizado por Kohlberg para determinar los distintos estadios de razonamiento moral consiste en plantear preguntas acerca de la posible solución a un conflicto. En todos los casos, siempre existe un personaje que debe renunciar a algo o salir perjudicado. El sujeto debe optar por la conducta deseable. Dichas situaciones reciben el nombre de "dilemas morales", que Kohlberg presentó a niños y adolescentes americanos.

A pesar de las diferencias obtenidas al aplicar la técnica de los dilemas de Kohlberg a culturas muy distintas a la norteamericana, los resultados obtenidos

por Kohlberg han sido validados en nuestro país (Payà, 1995). Basándose en estos resultados ha surgido la propuesta de un programa de educación moral y cívica para alumnos de 6 a 16 años dirigido de forma especial al tratamiento de las diferencias (físicas, psíquicas, ideológicas, étnico-culturales, y socioeconómicas –Buxarrais et al.,1990). La propuesta pretende promover la reflexión sobre los usos y las consecuencias injustas de las diferencia sociales personales. Está estructurado por ciclos de enseñanza y se basa en nueve tipo de actividades: el comentario de texto, el dilema moral, la clarificación de valores, el *role-playing*, técnicas de autorregulación, diagnóstico de situaciones, juegos diversos, técnicas de debate, y procedimientos de construcción conceptual. El cuadro 14 recoge un ejemplo concreto de este tipo de actividades.

Cuadro 14: La Contratación de Pedro Artés y el Sida

Se presenta al grupo de la clase, completo u organizado en pequeños grupos el dilema siguiente para tratar las diferencias físicas debidas a enfermedades:

La empresa de maquinaria Mecafiltro necesita para su plantilla un ingeniero eléctrico especializado. La directora de personal de la empresa, después de haber realizado una dura selección de todos los aspirantes decide optar por Pedro Artés, un ingeniero de 31 años que con su excelente curriculum se ajusta perfectamente al perfil profesional deseado por la empresa.

En una segunda entrevista con Pedro, para profundizar en su personalidad y en la tarea concreta que deberá realizar, se le pide que se someta a una revisión médica donde se le detecta que es portador de anticuerpos del virus del Sida. Delante de esta situación, la directora de personal de la empresa se cuestiona si debe contratar a Pedro o no.

¿Qué crees que debe hacer la directora de personal? ¿Por qué?

¿Crees que la contratación de Pedro puede resultar perjudicial para el resto del personal?

¿Si la directora del personal contratase a Pedro, debería notificar su situación de salud al resto de los trabajadores?

¿Cuál sería tu reacción si supieras que en la empresa hay un compañero que es portador de anticuerpos del virus?

¿Imagínate que tú fueras Pedro Artés, y cómo te sentirías si te negaran la posibilidad de trabajar?

¿Qué alternativas al problema sugerirías?

Con todo lo que acabamos de ver sobre las nuevas capacidades de los adolescentes es innegable que, a diferencia de los niños, los adolescentes van elaborando nuevos instrumentos de pensamiento que acarrearán una comprensión del mundo y de ellos mismos mucho más amplia y profunda que los niños. Esto les prepara para afrontar una serie de retos, esenciales en esta etapa de sus vidas: una comprensión más profunda de su entorno físico, una comprensión más amplia y relativa del mundo social y un razonamiento moral más matizado y argumentado y una mejora en las habilidades sociales para entender la relatividad de diferentes puntos de vista. Todas estas capacidades son esenciales, como

veremos en los capítulos siguientes, para fundamentar nuevas relaciones con sus compañeros y con los adultos y constituyen también una base más sólida para pensar sobre ellos mismos y poder elaborar así una identidad más compleja y articulada.

Pero no hay que pensar que esta evolución es rápida e inmediata. Muchas de estas adquisiciones se van elaborando lentamente a lo largo de la etapa adolescente y algunas no se afianzan hasta el final de ésta (alrededor de los 18-20 años). También sería erróneo pensar que los adolescentes desarrollan de forma totalmente espontánea estas habilidades de pensamiento. Los diferentes procesos educativos, entre los que destaca la escolarización, juegan un papel esencial en dicho desarrollo. Hay numerosos estudios que señalan la importancia de la educación formal como requisito indispensable para que los adolescentes puedan alcanzar muchas de las capacidades descritas en este capítulo. Por ejemplo, se sabe que el desarrollo del pensamiento formal y de algunos conocimientos matemáticos y científicos complejos que se suelen alcanzar en esta etapa dependen directamente de la educación. Hasta tal punto que los adultos que nunca han ido a la universidad, aunque razonen con mayor lógica que los alumnos de primaria, no superan a los de ESO en muchas áreas. Esto nos muestra la importancia de la práctica y del dominio del razonamiento en áreas específicas para garantizar un buen nivel de razonamiento (Hoffman, Paris y Hall, 1996, pag. 49). También es innegable que sin la escuela, muchos conocimientos que hasta hace poco eran atribuibles al desarrollo espontáneo (como, por ejemplo, las operaciones multiplicativas, la proporción o la adquisición de teorías científicas complejas sobre el mundo físico y social) nunca se desarrollarían plenamente como nos los muestran los estudios interculturales que comparan adolescentes escolarizados y no escolarizados.

La educación debe jugar, pues, un papel esencial, en un doble sentido: permitir que los alumnos ejerciten y dominen una serie de capacidades de razonamiento difícilmente accesibles fuera del contexto escolar y fomentar la adquisición de una serie de valores y de conocimientos científicos adecuados a su nivel cognitivo y que consituyen la base indispensable para su adaptación a una sociedad cada vez más compleja.

CAPÍTULO IV

La construcción de la identidad personal

Alfredo Fierro

La personalidad no nace, se hace. Claro que hay en ella elementos que vienen dados, factores genéticos, que cabe colocar bajo la noción –ahora recuperada por la psicología– de “temperamento”. Pero mucho en ella es adquirido, aprendido: constituye el resultado de la experiencia y dentro de esto, en alguna medida, de la experiencia educativa.

Así pues, la personalidad se aprende o, si se prefiere, se “construye”. La metáfora de la “construcción”, que es fecunda en otros ámbitos para dar a entender cómo se producen algunos procesos, y que da cuerpo a expresiones como «construcción del aprendizaje» y «construcción de la inteligencia», es apropiada también desde luego para la personalidad.

A la personalidad la configuran –la construyen– experiencias desde el primer momento, desde la infancia. Algunas teorías, y no sólo el psicoanálisis, atribuyen especial importancia a esas experiencias. Pero la construcción de la persona es realmente un proceso tan largo como la vida misma. Es, en expresión de Carl Rogers (1961/1979), el del proceso de devenir persona, de convertirse en persona, un proceso que nunca cabe dar por culminado.

En el curso de ese proceso, la adolescencia constituye un momento especialmente destacado. Es un periodo todavía de acelerado ritmo en los cambios de la persona, de manera semejante a los primeros años de la infancia y en marcada correspondencia ahora con las transformaciones de maduración biológica y tam-

bién de las demandas sociales que recaen sobre el adolescente. Se trata, pues, con más intensidad que en otros momentos de la vida, de un “estado de devenir”, y no sólo de un “estado de ser”. Se trata en verdad de un “estado naciente”, en el cual casi todo es posible todavía: se está naciendo a una existencia social y cultural propia o, mejor, personalmente apropiada, en la que la persona misma, por primera vez en su vida, toma decisiones que le ubican en la sociedad en la que vive.

4.1 APROXIMACIÓN PRIMERA: LOS TÓPICOS Y LOS ANÁLISIS

Al hablar de adolescencia y de adolescentes salen enseguida algunas ideas y palabras, caracterizadoras de esa etapa; y salen de modo tan ineludible, al parecer, que se han convertido en lugares comunes, en tópicos: edad de transición, de crisis, de conflicto e inestabilidad, de emancipación, de rebeldía frente a la sociedad de los adultos; años en que el sexo y la identidad pasan a un primer plano. Como todos los tópicos, también éstos contienen mucho de verdad en lo que dicen, mientras, por otro lado, necesitan depuración gracias a una mirada más cuidadosa.

La edad adolescente lo es, sí, de transición, pero en cierto modo todo el curso de la vida humana lo es; y además sería erróneo colocar en su carácter transicional tanto énfasis que se olvidara su valor intrínseco, en sí y por sí misma. Es verdad, pues, que en los cambios tanto físicos y fisiológicos cuanto comportamentales o psicológicos que acompañan a la pubertad, la adolescencia aparece como un periodo de transición de la infancia a la adultez. Pero caracterizarla sólo como periodo eminentemente transicional y preparatorio para la vida de adulto es una pobre y parcial descripción. Si encima sólo se le reconoce valor en cuanto momento de transición y preparación, corre riesgo de no ser juzgado como intrínsecamente valioso e interesante. Del mismo modo que se desnaturaliza a la infancia cuando se ve en el niño a un adulto en miniatura, se deforma al adolescente cuando se le contempla tan sólo como un adulto en potencia.

Suele subrayarse también que es un periodo de profundos cambios, marcado por la inestabilidad psicológica. La estabilidad psicológica de la persona se supone estar fraguándose en esos años y no consolidarse hasta el final de la adolescencia, justo para marcar entonces el comienzo de la edad adulta. Pero incluso en los adultos esa estabilidad es muy relativa, bastante menor de la que de ordinario se ha imaginado; y los años de la primera infancia –apenas hace falta decirlo– son mucho más inestables y de cambio que los de adolescencia.

Forma parte, asimismo, de la imagen al uso ver la adolescencia como edad turbulenta, de ebullición y estallido de fuerzas ahora repentinamente aparecidas y todavía no controladas u orientadas. La adolescencia sería tempestuosa e impulsiva, edad de la rebeldía en la reivindicación de autonomía, de individualidad, de libertad, espontaneidad y vida a tope. Esa es la versión de cierta psicología, difundida por algunos de los primeros tratadistas. Es una versión romántica

de la adolescencia, de un romanticismo que cabe calificar de rousseauiano porque le debe mucho al Rousseau que fue un perpetuo adolescente: precursor en ello del sentimiento romántico y también diseñador de una imagen de la perenne adolescencia como ideal de vida humana. Nuestra época no mantiene ya esa idea de la adolescencia, pero sí una clara exaltación de lo joven y lo juvenil como deseable arquetipo –«juventud, divino tesoro»– cuyas imágenes difunden los medios y la publicidad frente a todo lo antiguo, que recibe en cambio desdeñosas connotaciones de viejo, anticuado y caduco. Hay, pues, no sólo tópicos, sino también mitos alrededor de la adolescencia, y ellos contribuyen tanto a entenderla cuanto a obstaculizar la genuina comprensión de lo que sucede en esa edad.

Seguramente los asertos tópicos alrededor de la adolescencia son ciertos, exactos, para algunos adolescentes, pero no se sostienen con carácter universal; o quizá lo son para la mayoría de ellos sólo que en ciertas sociedades y épocas históricas. Las formulaciones generales han de ser tamizadas siempre por el reconocimiento de muy amplias diferencias interindividuales. Pero, además, la adolescencia es una edad, ella misma, muy cambiante: de unas culturas a otras, de unos tiempos a otros, incluso con el paso de un breve lapso de tiempo. Baste con pensar lo que respecto al proceso de emancipación familiar y de rebeldía significa el hecho –dato correspondiente a la España actual– de que el 50 por ciento de los jóvenes de 25 años siguen viviendo en el domicilio familiar, en la casa de sus padres.

Cuadro 1. Un perfil adolescente típico

El libro de Kaplan (1986) que más adelante se aconseja contiene una serie de tesis que resumen bien los rasgos tópicamente atribuidos a la adolescencia:

- Los adolescentes, esas criaturas **patéticamente** susceptibles y **vulnerables**, apasionadas e impulsivas, totalmente sexuales y monstruosamente egocéntricas, son en realidad, ávidos buscadores de autenticidad moral.
- Al adolescente, no sabe por qué, de pronto lo acometen la **tristeza**, la **desolación**, la **angustia** o la **nostalgia**. No tiene manera de tomar conciencia de que sus estados de ánimo cambiantes y sus emociones aparentemente caprichosas son atribuibles a la pérdida de su pasado infantil.
- Los adolescentes experimentan íntimamente la **desesperanza** que se siente cuando no hay ningún lugar al que dirigir el deseo, **nadie a quien amar**, ninguna capacidad para desviar el apetito sexual hacia una amistad o una actividad. Aprenden lo que significa **perder el pasado** y también aprenden a reconocer que éste nunca volverá.
- La adolescencia implica el complejísimo **drama** de pasar de una zona de la existencia a otra distinta. Es ese punto crítico de la vida humana en que las pasiones sexuales y morales fructifican y alcanzan su madurez. El individuo pasa entonces de la vida familiar a la existencia cultural.
- Lo que el adolescente pierde, y que tan difícil resulta abandonar, es el apego apasionado a los padres y a ese diálogo que una vez fue el centro de su existencia infantil. Para convertirse en adulto debe conseguir en algún momento el permiso para ser una persona con genitales maduros y capacidad de reproducción.

- Es muy probable que algunas de las reminiscencias que tienen los adolescentes de la niñez como una época idílica, llena de felicidad e inocencia, sean formas de encubrir las decepciones de la adolescencia.
 - La adolescencia puede ser un gran drama de pasión y rebeldía en el que al final todo vuelve al comienzo, habrá caminos abiertos. Cuando la adolescencia ha concluido, el carácter del joven adulto guarda las marcas de las luchas interiores que ha experimentado.
 - En la cronología de la historia de vida, la adolescencia actúa como el elemento unificador entre la infancia y la edad adulta. La historia de una vida es mucho más que una secuencia de escenas, acontecimientos y personajes, en que el pasado, el presente y el futuro están unidos por un argumento lineal. La adolescencia es una etapa de activa desconstrucción, construcción y reconstrucción; un periodo en que el pasado, el presente y el futuro se vuelven a entretejer y enhebrar con hilos de fantasías y deseos que no siguen, necesariamente, las pautas de la cronología lineal.
 - El propósito de la adolescencia no es borrar el pasado sino inmortalizar lo que éste tiene de valioso y despedirse de aquellos aspectos que obstaculizan la plena realización de las potencialidades sexuales y morales adultas. Esta despedida entraña un pesar y una nostalgia considerables.
-

Hay características asociadas al hecho universal de la pubertad, de la maduración estrictamente biológica, que, sin embargo, no pasan de ser rasgos harto genéricos, de escasa utilidad para el conocimiento y la educación de los adolescentes. Cualquier descripción de cerca, pormenorizada, de la adolescencia ha de ser histórica y culturalmente situada: descripción en un momento histórico y en una sociedad concreta. Es así como pretende hacerse a continuación en un análisis donde tanto o más que de psicología evolutiva –del desarrollo humano, del ciclo vital– entran elementos de psicología social y cultural de la adolescencia en el momento presente. Es necesaria siempre esta advertencia: lo que se escribe hoy para la sociedad española no valdrá quizá mañana, en pocos años, para los que hoy son niños todavía.

A los adultos de hoy, también a los profesores, hay que ponerles en guardia respecto a la cómoda propensión a generalizar, extrapolar o bien enjuiciar a partir de su propia experiencia del pasado, cuando ellos fueron adolescentes. También hay que precaverles respecto a lecturas como las de este mismo capítulo: lo que en él se contiene es una descripción de la adolescencia actual típica; pero esa descripción ha de ser corregida ante cada adolescente, y la única vía para corregir pasa por mirar los hechos más de cerca y en su singularidad no generalizable.

Desde el Renacimiento, la cultura occidental ha favorecido mucho el valor y el proyecto de una identidad individual. Es un proyecto con repercusiones psicológicas indudables, cuyo lado negativo ha comentado Fromm (1968) en términos de «miedo a la libertad», a la autonomía. Es un enfoque propio de nuestra cultura y nuestro tiempo, no de otros tiempos, otras culturas; pero bajo su imperio, la adolescencia adquiere una temática dominante bien definida: es por antonomasia la edad de la formación de la “identidad personal”. También esta

caracterización ha de tomarse como un lugar común –que no un error– dentro de nuestra cultura. Es y será válida mientras las nuevas generaciones –y la cultura que con ellas cada vez emerge– sigan asumiendo ese ideal occidental moderno, tan marcado por la cuestión del “yo”, de la individualidad e identidad. Para relativizarla, para ponerla en su lugar justo, dentro de sus límites culturales e históricos, basta con echar una mirada a países de África o de Asia devastados por la guerra o por la hambruna. Allí no hay temas adolescentes –en rigor, no hay adolescencia–; y lo único que hay son, de raíz, temas humanos casi se diría previos a la civilización: cuestiones de vida o muerte, de supervivencia. A sabiendas de eso, a conciencia de estar definiendo y describiendo características de los adolescentes en un país desarrollado, occidental, democrático, pluralista, y no la adolescencia de cualquier tiempo y lugar, la noción de identidad –y su génesis, su construcción, su proyecto– puede servir de eje vertebrador de circunstancias y procesos varios que son propios de ese momento evolutivo.

Cuadro 2. Historia de los jóvenes

Hay una historia de la adolescencia y de la juventud, como la hay de la infancia. En castellano puede leerse la publicada y coordinada por Levi y Schmitt (1996), que examina en qué ha consistido ser adolescente en distintas épocas y sociedades, desde el mundo griego y romano hasta la edad moderna. Los autores destacan que al igual que otras edades de la vida, y aun en mayor medida, la juventud es *una construcción social y cultural*, cuya principal característica es la *liminalidad*, el estar en los límites entre la dependencia infantil y la autonomía adulta, lo que hace que, por encima de la evolución fisiológica, dominen en ella las determinaciones culturales que difieren según las sociedades y las épocas.

De esa adolescencia va a hablarse aquí: de algunos aspectos del desarrollo personal en la adolescencia, en la mayoría de los adolescentes –y sin poder atender en absoluto a diferencias idiosincrásicas–, aspectos relativos a lo que convencionalmente suele denominarse “personalidad” y que, primero, serán descritos en lo más sobresaliente suyo, lo más a la vista, y luego quedarán englobados bajo el prisma de la identidad personal, en particular, de su construcción, de su proyecto. Hay otros aspectos en el desarrollo adolescente –desarrollo cognitivo, social–, que se exponen en otros capítulos del libro. Este de ahora se ciñe a la “personalidad” y comenta asimismo implicaciones educativas relacionadas con el desarrollo personal y no específicamente con el desarrollo cognitivo.

Enfocar el desarrollo de la personalidad en la adolescencia bajo el prisma de la identidad es otorgar relevancia máxima a la cuestión que se hace el adolescente –la mayoría de los adolescentes en nuestra cultura–, cuestión de quién soy, qué hago, qué quiero. Es a la vez, planteado y visto el asunto también desde fuera de su piel, desde la objetividad con que procede la ciencia, la cuestión de quién es o quiénes son el/los adolescente(s), cómo es o son, qué hacen y qué van a hacer en la vida, cómo se lo proponen y proyectan.

4.2 «TEMAS» ADOLESCENTES

¿De qué se trata en la adolescencia? ¿Qué rasgos le son propios? Para aclarar de qué se trata, de qué va eso y qué se halla en juego, cabe tomar el asunto por dos cabos distintos: uno es el de las propias exigencias, por así decir, de los sujetos, de la propia motivación, de las necesidades de los adolescentes; otro, el de las exigencias, las demandas que les llegan de la sociedad, del medio. Esos dos cabos llegan a anudarse mejor o peor en la vida del adolescente y el modo en que eso suceda va a redundar no sólo en bienestar o satisfacción personal, sino en adaptación, en incorporación funcional o disfuncional al mundo en que en adelante van a vivir como adultos. Pero antes de considerar cómo se produce esa correspondencia cabe englobarlos en una noción única, que va a ser la de “tema”, desempolvando con ello una palabra y concepto utilizados hace ya tiempo por el psicólogo Murray (1938). Tratando de escapar de una psicología simplista estímulo-respuesta y de analizar mejor los elementos que en el sujeto agente y en el medio externo dinamizan la acción, este autor acuñó tres términos –necesidad, presión y tema– que vienen bien para analizar lo que ocurre en la adolescencia. Por necesidad entiende Murray una fuerza que en la persona organiza la percepción, la comprensión, la voluntad y la acción en orden a modificar la situación insatisfactoria en una determinada dirección. Por presión, el conjunto de los poderes efectivos o significativos, de los determinantes externos, ambientales, del entorno. Finalmente, “tema”, para Murray, es la unidad o patrón de relaciones interactivas entre las necesidades actuantes y las presiones instigadoras interrelacionadas con ellas.

Murray veía la formación de esos “temas” en la infancia; pero aquí, como eje conductor, va a tomarse liberalmente esa noción suya para aplicarla a los emparejamientos necesidad (personal) / presión (social) propios de la adolescencia. ¿Cuáles, son, pues, en esa acepción, los principales “temas” adolescentes? ¿Cuál es la temática de la adolescencia en la sociedad actual? ¿Cuáles son las necesidades de los adolescentes y cuáles las presiones que reciben del medio social? Es otro modo de preguntar quién y cómo es el adolescente, qué hace y qué va a hacer.

La temática adolescente puede desmenuzarse en variadas categorizaciones. Es convencional, pero no arbitrario, pormenorizar sus temas en las cuestiones de qué va a hacer el adolescente con su cuerpo, con su sexo, con sus valores, su rol social, su acción en cuanto persona. Todo ello se compendia en qué va a hacer de sí mismo, consigo mismo, lo que se cifra en el tema unificador de la identidad. Pero a ese tema se ha de llegar tras haber recorrido los pormenores anteriores.

4.2.1. El cuerpo y la imagen corporal

Como ya hemos podido comprobar en el capítulo II, antes todavía que el sexo, antes que la identidad y la orientación sexual, es tema básico del adolescente, y no sólo en nuestra cultura, su propio cuerpo y la imagen que tiene de él. La adolescencia –la pubertad– es un momento de importantes cambios corporales: crecimiento del tamaño del cuerpo, cambio del timbre de la voz, nueva fuerza física, aparición del vello, mayor prominencia de los caracteres sexuales, nuevas sensaciones ahora posibles en relación con el sexo. A esos cambios los acompaña, por otra parte, una mayor conciencia de sí mismo, que empieza por percatarse del cuerpo. La adolescencia es un periodo de aguda toma de conciencia acerca del propio organismo. Es verdad que la imagen corporal básica se halla establecida ya en el niño pequeño, mucho tiempo antes, por tanto, de la adolescencia. Pero los cambios sobrevenidos en la pubertad obligan ahora a revisar y rehacer la imagen del propio cuerpo.

Los y las adolescentes se hallan seriamente preocupados/as, afectados/as por el propio físico, por la apariencia de su figura corporal. Cuando se les pregunta por rasgos propios que le agradan o que le desagradan, los adolescentes citan características físicas, corporales, más que psicológicas, intelectuales o sociales. Ha podido decirse con razón que el adolescente es su cuerpo y su cuerpo es él.

Los dos principales aspectos de la representación del cuerpo propio en el adolescente son la eficiencia física y el atractivo corporal. Ambos se relacionan estrechamente con el autoconcepto y autoestima global. Cuanto más atractivo o eficaz cree el adolescente que es su cuerpo, tanto más positiva y elevada resulta su autoestima.

Cualquier mejora o perfeccionamiento en la apariencia y en la competencia física redundan en elevación de la autoestima. Eso quiere decir, por otra parte, que cualquier elogio veraz –no halago–, cualquier reconocimiento de las cualidades corporales de chicos y chicas genera no ya sólo satisfacción, sino seguridad en la imagen e identidad propia. Una fecunda línea educativa es por eso (y no sólo en Educación Física) enseñarles a estar a gusto con su propio cuerpo.

Existen diferencias entre las chicas y los chicos. Ellas, por lo general, están más preocupadas por el atractivo y la apariencia corporal: cómo les ven los demás. Ellos, en cambio, lo están por la eficiencia física: cómo funciona y cómo perciben su cuerpo en cuanto capaz de hacer cosas. Eso, en el extremo, puede llevar a problemas típicos de la edad. La excesiva preocupación por el cuerpo no ya esbelto, sino delgado, conduce a algunas adolescentes a trastornos de la alimentación, cuyo extremo más dramático lo presenta la anorexia, uno de los cuadros psicopatológicos más difíciles y peligrosos. En otra dirección, el afán de demostrar la fuerza física lleva a muchos adolescentes a acciones no ya sólo de gamberrismo, sino de violencia, de daño a las cosas y a las personas. A los adolescentes hay que hacerles ver que destruir es más fácil que construir; que eso tiene poco mérito y que su eficiencia y habilidad física ha de demostrarse por otras vías: en el deporte, en la destreza artística, manual, en el trabajo, en hacer cosas. A las adolescentes hay que decirles que cada silueta de cuerpo y cada fisonomía de rostro tiene su atractivo, si bien lo tiene para diferentes personas y también para diferentes tipos de relación: las modelos de modas y las de portadas de revistas son atractivas, pero no monopolizan el “sex–appeal”, del que hay otras muchas variedades y no un solo canon único.

En el cercionamiento sobre el propio atractivo sexual coinciden los chicos y las chicas, preocupados unos y otras por los atributos vinculados a su propio sexo, como el tamaño del pene o, respectivamente, del pecho. Casi todas las adolescentes suelen preferir y desear un tamaño de busto mayor que el que tienen realmente, lo que por otro lado habría de compaginarse con la figura estilizada ahora en boga. En general, la falta de desarrollo de las características sexuales primarias o secundarias o el retraso en él constituye una fuente de preocupación seria, mencionada con frecuencia por los adolescentes. La diferencia misma en el ritmo de crecimiento físico les ocasiona problemas de auto-concepto y autoestima, así como de relación con otros. Los adolescentes con crecimiento rápido, son, por lo general, aceptados antes como adultos por los ya adultos y tienen mayor probabilidad de ejercer un cierto liderazgo sobre sus compañeros.

La ansiedad por el propio atractivo corporal y por la eficacia física se ve reforzada por los medios de comunicación cuando presentan y propagan un cierto ideal físico de hombre y mujer que, según los modelos del momento, sería necesario para triunfar en la vida. El espejo es entonces el instrumento confidente del narcisismo del adolescente, también del varón. Cada mañana o varias veces al día se le consulta a ese confidente mudo, pero revelador, si uno/una es la persona más atractiva del mundo o al menos si es atractiva en grado suficiente o para alguna persona determinada. Y es mala señal el odio al espejo: también hay adolescentes que lo aborrecen y rehúyen, igual que huyen de la fotografía; tan a disgusto están con su propia imagen.

4.2.2. El comportamiento sexual

La adolescencia es una etapa vital asociada al hecho biológico generalizado de la pubertad, una de cuyas características más sobresalientes es la capacidad sexual: la de generar y también la de gozar del sexo. Junto con el tema del cuerpo, inseparable de él, puesto que el cuerpo es sexuado, está el tema del sexo y también del género: del rol social sexual y de lo que uno/una hace psicológica y comportamentalmente con su sexo. Así que al hablar de adolescencia resulta también tópico –y no sólo típico– hablar de sexualidad. En la adolescencia cobran importancia y significado nuevos los comportamientos y relaciones sexuales. Adquieren un significado totalmente distinto que en la infancia, un significado adulto ya.

Se debe al psicoanálisis la insistencia en la importancia de la sexualidad en la vida y la conducta humana ya desde la infancia, pero también, claro está, en la adolescencia. Esta edad sería la de eclosión de la libido en su fase ya adulta, genital, coincidiendo con el hecho biológico de la pubertad. Tras la larga calma del periodo de latencia en la tardía infancia –latencia que se extendería desde la resolución del conflicto de Edipo, hacia los cinco años, hasta la pubertad–, la sexualidad irrumpiría con fuerza y alboroto en la etapa adolescente. A ese propósito, el psicoanálisis participa por completo de la idea de una adoles-

cencia turbulenta, derivada del estallido de la sexualidad genital tras el anterior periodo de latencia.

La genitalidad hace que los juegos del niño, sobre todo varón, con su propio sexo, adquieran otro sentido como igualmente lo adquiere la relación con las personas de otro sexo. Los juegos sexuales infantiles con los órganos sexuales propios y ajenos se mudan en primeras experiencias de genitalidad adulta. La expresión de esas primeras experiencias aparece muy variada, en una gama bien amplia, que va desde las que todavía Freud llamaba «perversiones» sexuales hasta el enamoramiento a distancia y sin contacto físico. En la adolescencia puede –y suele– surgir ya el primer amor, pero ese amor –en la sociedad actual– puede ser tanto romántico y aun platónico, adherido a veces a una estrella del cine o de la canción, o también del todo físico, y no sólo con escarceos en la intimidad sexual, sino con toda clase de variaciones de cópula.

En la historia reciente de nuestra sociedad, bajo el puritanismo victoriano imperante no sólo a comienzos de siglo, sino hasta ayer casi, el adolescente, aunque biológicamente adulto en su sexualidad, era reputado inhábil por la sociedad, no legitimado y no preparado todavía para las responsabilidades sociales anexas a las actividades del sexo. Principalmente en el ámbito sexual, la adolescencia ha sido durante mucho tiempo –y aún en cierta medida hoy– como un intervalo de dilación, de aplazamiento sociocultural de lo que, en cambio, en maduración biológica está ya dado desde la pubertad. La sociedad ha condenado en la adolescencia unas conductas y experiencias sexuales que, en cambio, juzga normales en la edad adulta. Por eso y en eso mismo, las relaciones sexuales en la adolescencia marcan hitos en el camino de transición hacia la adultez. En ellas, como en otras experiencias de carácter social, el adolescente está satisfaciendo una necesidad de experimentación vital, de experimentar y de experimentarse, de manera tentativa, como adulto.

Hasta hace poco tiempo, la conducta sexual típica entre adolescentes era la caricia corporal, más o menos profunda, a veces llevando al chico hasta el orgasmo. Hasta ahí podían llegar, pero era lo más que las chicas aceptaban. La palabra de orden era: todo excepto “eso”, todo excepto la penetración. En la actualidad no se exceptúa nada. Una mayor tolerancia por parte de los adultos, de los padres, permite incluso que algunos adolescentes lleven una intensa y variada vida sexual, por otro lado compatible con seguir viviendo en el hogar familiar. El ritual sexual típico de la adolescencia y de toda la etapa juvenil, a veces hasta los límites de la edad adulta, comienza con la “cita” o el “encuentro”: la salida juntos a la calle se produce con otro motivo y en un marco no específicamente sexual, tal como ir al cine, a una fiesta, a una excursión, ir de copas; y en el curso de esa actividad llegan a nacer, a desarrollarse y consolidarse distintos sentimientos y comportamientos, desde la simple simpatía y amistad cargada de atracción erótica, ocasionalmente expresada en besos y contactos físicos fugaces, incluido hacer el amor, hasta el emparejamiento más permanente y en el cual la relación sexual pasa ya a un primer plano en el que se absorben el resto de sentimientos y comportamientos.

Ha cambiado la situación en la que los chicos buscaban tempranamente el contacto sexual, mientras las chicas lo rehúsaban. Como consecuencia de ello ha disminuído mucho la frecuencia con que hasta hace poco la primera experiencia sexual completa de los chicos tenía lugar con una prostituta, la cual asumía funciones iniciadoras. La iniciación sexual y la educación sentimental ahora se da mayormente entre los propios adolescentes; y la gran mayoría de las mujeres llega al matrimonio con tanta experiencia sexual como los hombres.

Los adolescentes, más que los adultos, no sólo disponen de mayor libertad que en el pasado reciente; además, viven una mayor pluralidad sexual. El pluralismo de la sociedad contemporánea, de sus estilos de vida y de las morales, aparece en la conducta sexual quizá más que en ninguna otra faceta de la vida. Hoy en día, muchos adolescentes son hartos plurales en cuestión de sexo, cambian con facilidad de pareja, no suelen sentirse comprometidos y hasta practican una cierta promiscuidad. Paradójicamente todo eso a menudo se mezcla con el hecho de que viven dolorosamente la infidelidad del otro compañero a quien tienen como pareja principal.

En tiempos todavía no lejanos, el matrimonio podía e incluso solía darse en edad muy temprana, a veces, por parte de las chicas, en plena edad adolescente. Por otro lado, la sociedad ligaba el ejercicio completo de la sexualidad al matrimonio. A las relaciones heterosexuales plenas entre adolescentes —mucho más las homosexuales, claro— las juzgaba condenables, desviadas, o, por lo menos, problemáticas. Hoy las cosas han cambiado bastante, al menos en algunos sectores de la sociedad: el matrimonio se retrasa, las experiencias sexuales de adolescentes y jóvenes se producen al margen no sólo del matrimonio, sino también del compromiso amoroso estable; entretanto, y en contrapartida, hay una mejor aceptación del nuevo orden sexual —o desorden, como muchos siguen viéndolo— por parte de la sociedad. Aun con ese clima general más permisivo, todavía hoy, todo eso acontece con no pocos problemas para los adolescentes. Las actitudes y disposiciones de los padres, en cuyo hogar siguen viviendo, son variadas: a veces prohíben, más raramente facilitan, por lo general, consienten o más bien cierran los ojos. Salvo cuando la prohibición es tiránica y llega a alcanzarles incluso fuera del hogar, los adolescentes suelen apañárselas: en casas o apartamentos de amigos, en los coches, a veces en la propia casa, en días u horas de ausencia de los padres. Pero cuanto más severo sea el enjuiciamiento y el trato por parte de sus padres y de los adultos de su entorno, tanto más el adolescente vivirá el sexo como un gesto de autoafirmación, de independencia respecto a la sociedad de los mayores, de rebeldía frente a los agentes de orden y a las normas imperantes, y de instauración de una subcultura específica, la de la joven generación.

Los adolescentes necesitan no sólo información, instrucción, acerca del sexo, sino también educación. A la instrucción que necesitan sobre órganos sexuales y su funcionamiento, o sobre el uso de preservativos —algo, todo ello, que suelen aprender de los compañeros, pero a medias y con errores—, hay que añadir una genuina educación sexual —una de las dimensiones temáticas transversales del currículum— y educación sentimental. El adolescente a menudo no sabe qué

hacer con sus sentimientos; no sabe cómo manejarlos, en particular, cómo manejar los fracasos o sencillamente los problemas y dificultades en las relaciones sentimentales: sufre y hace sufrir con ello. La educación sexual ha de incluir un aprendizaje de los nuevos sentimientos propios de la edad y del modo de comportarse con ellos.

Los prototipos y símbolos sexuales imperantes en una cultura (así, la imagen del desnudo femenino, todavía dominante en el simbolismo erótico de nuestra cultura) determinan profundamente los contenidos, los modos y los significados de la conducta sexual, tanto más en el adolescente, que, incluso en su rebeldía, se guía mucho por modelos culturales. Enamorarse, haber tenido el primer coito o conseguir la intimidad de un compañero o compañera apetecible pueden constituir, para el adolescente, expresión de motivos sociales tanto o más que de impulsos eróticos. Son actos que forman parte del amplio programa adolescente de significativas tentativas para lograr el ajuste o reajuste necesitado en esta edad.

Las expectativas sociales acerca de lo que el joven o la joven ha de hacer en tal o cual situación, por privada e íntima que la escena sea, definen mucho el curso de su actividad sexual. Para muchos adolescentes, además, la intimidad sexual es una experiencia generadora de autonomía, de sentimiento de identidad, de autovaloración propia como persona atractiva y de toma de conciencia de su capacidad para la relación con otros. La sexualidad adolescente —como toda sexualidad, pero quizá más netamente— es búsqueda de significado y está cargada de ricas connotaciones simbólicas que trascienden con mucho el hecho físico de los actos en que se realiza.

En estos años se configura la orientación sexual: hacia personas de otro, del propio sexo, o de ambos, de manera indistinta. Existe en esta materia un prejuicio harto difundido. Aunque sea a regañadientes se llega a aceptar una homosexualidad supuestamente innata, mientras se rechaza con firmeza la adquirida o “voluntariamente” adoptada. El tema es complicado, puesto que seguramente, y en realidad, se imbrica de modo inextricable lo innato y lo adquirido: incluso en las características mejor establecidas como de intenso componente innato —así, la inteligencia— existe una gran proporción de adquirido o aprendido. Son experiencias a lo largo de la vida las que contribuyen finalmente a determinar tanto la inteligencia como la orientación sexual. Educación sexual es también, por eso y desde luego, educación en el manejo de la orientación del adolescente respecto al sexo.

4.2.3. Adopción de roles y adaptación

La adolescencia es el momento en que la persona comienza a tener una existencia propiamente social, pública, en que se incorpora a la cultura de la sociedad en que ha nacido. En la adolescencia se realiza el paso del microgrupo al grupo amplio, de las instituciones de crianza y educación, familia y escuela, a las instituciones sociales en su generalidad, las que son propias de la sociedad,

de la cultura. Es el momento en que el individuo se hace psicosocialmente ciudadano de una sociedad y accede a la cultura vigente en ella. Lo típico del rol adolescente es su instalación en la sociedad como marco global. El espacio de los intercambios o interacciones sociales se amplía mucho, se extiende a la sociedad entera, aunque por mediación de los grupos de amigos y de la subcultura juvenil, mientras comienza a debilitarse, por otro lado, la referencia a la familia. La paulatina emancipación respecto a los padres –una emancipación hoy demorada por la dificultad de acceder a un puesto de trabajo–, tiene, como otra faceta suya, el proceso de adquisición de autonomía personal e independencia social.

En otras sociedades todo eso acontece y se escenifica mediante ritos de transición, que contribuyen a orientar y educar en el paso biográfico que se está produciendo. En Occidente, la adolescencia no tiene propiamente tales ritos. Lo que más se parecía a ello hasta hace poco tiempo era la “puesta de largo” de las adolescentes de la alta sociedad. A la falta de una ceremonia de transición es precisamente atribuible en parte la indefinición y límites borrosos tanto del comienzo de la adolescencia como del nuevo estado que el adolescente adquiere. La única marca de transición que está bien clara en Occidente es el acceso a la mayoría de edad, jurídica y penal; pero este acceso se produce ya al final de la adolescencia y señala más bien el inicio de una edad juvenil que, si acaso, es prolongación tardía –pero frecuente– de la edad adolescente y, a menudo, apenas discernible de ella.

Los adolescentes empiezan a relacionarse con la sociedad como un todo. Este hecho trasciende con mucho a la circunstancia de las nuevas relaciones con compañeros y la emancipación respecto a la familia. Más allá de las relaciones particulares que establece con diferentes grupos, se produce la relación con la sociedad en cuanto tal. En la adolescencia pueden suceder los primeros encuentros con instituciones sociales, tan dispares, por lo demás, como la ideología, el partido político, la policía o incluso el juzgado. Ese sí que es un rasgo común a cualquier sociedad y a cualquier época: es en la adolescencia cuando la persona entra en el juego de las relaciones sociales, públicas, de poder. Es edad de empezar a creer o a descreer, momento de conversiones y desconversiones: puede aparecer el interés por la política, por el deporte, por el arte. Es la edad de la “vocación”: de la orientación hacia una actividad, un rol dentro de la sociedad.

El adolescente no sólo ha de consolidar competencias específicas quizá adquiridas ya en años anteriores; sobre todo ha de adquirir y asegurar una competencia o capacidad general frente al mundo, a la realidad, al entorno social, ha de establecer sus modos de adaptación y ajuste a la sociedad, modos ciertamente no definitivos, pero seguramente duraderos a lo largo de la vida. Ha de hacer eso con una cierta autonomía y con eficiencia en las acciones encaminadas a su proyecto de vida. Todo ello cristalizará en un particular y sutil equilibrio –a veces, desequilibrio– de independencia y dependencia, de autonomía y heteronomía, seguridad e inseguridad en sí mismo, manifestados en relación tanto con la familia, la autoridad o la generación de los adultos, cuanto con los iguales y grupo de compañeros.

En la nueva relación con la sociedad y la cultura que se produce durante la adolescencia concluye el proceso de internalización de pautas de cultura y de valor. Es el momento no sólo de perfeccionar el dominio de destrezas técnicas, comunicativas y, en general, sociales, sino también de la elección vocacional, del proyecto de vida, de la adopción de creencias y actitudes, del compromiso con valores, todo lo cual es vertebrado por el afianzamiento de un yo capaz de autorregularse, de autodeterminarse.

El adolescente empieza a tener valores personales. La independización de la familia paterna y la adquisición de alguna autonomía propia, la conciencia de sí mismo en una autoestima y autoconcepto explícitos, el desarrollo del juicio moral, todo ello se asocia con el hecho de que el adolescente interioriza y abraza valores. La adolescencia no sólo es la edad en que suele adherirse a valores; después de ella es infrecuente la conversión a un sistema axiológico diferente. Es, pues, la edad que define la orientación duradera que, por lo general, seguirá manteniendo de adulto respecto a metas, fines y proyectos social o personalmente valiosos. Guarda, a su vez, estrecha relación con esos valores la elección de profesión, que se realiza precisamente en los años juveniles y que va a determinar decisivos aspectos del “estatus”, del rol, de la identidad psicosocial; en general, de la biografía y del curso vital de la persona durante el resto de su existencia.

El paso al espacio social público tiene un tema dominante: la adaptación. No es asunto fácil para el adolescente; y no debe sorprender que a menudo se exprese de forma inadecuada. Incluso las conductas rotuladas como “inadaptadas” por los adultos, por la sociedad, sirven a una función adaptativa. La rebeldía, el rechazo de normas y valores, la crítica, el tomar distancias frente a la generación de los adultos, o en general a lo establecido en la sociedad, todo ello —cuando se da, que no siempre se da— puede ser un síntoma de madurez o, mejor, de hallarse en proceso de maduración; y es una forma de adaptación a un entorno social al que ellos juzgan, por otra parte, adverso y al que quieren cambiar. Adaptación no es plegarse en una actitud pasiva, dócil y blanda, resignada a las reglas y las condiciones dominantes. La adaptación juvenil, que los profesores han de favorecer, incluye no sólo la adaptación de los jóvenes a las demandas del medio social, sino también la adaptación del medio a sus propias necesidades y demandas. En la adolescencia, como en la vida adulta, es adaptado el individuo capaz de encajar las adversidades y fracasos, de responder a los obstáculos y amenazas, y, sobre todo, de no perderse en reacciones desorientadas, perturbadoras para sí mismo y acaso para los demás, y, desde luego, ineficaces, que no le reportan beneficio alguno al no modificar de manera real y favorable las condiciones exteriores. Persona adaptada es la que posee capacidad de acción ordenada a mejorar sus propias condiciones de vida.

En consonancia con eso, la actitud educativa ante las formas “inadaptadas” de conducta adolescente ha de consistir no puramente en inhibirlas, sino en favorecer un comportamiento adaptativo no pasivo, sino activo, eficaz, en enseñar a adaptar el entorno a ellos mismos tanto como en enseñarles a adaptarse. Eso tiene sus consecuencias también para un asunto que suele preocupar a la

mayoría de los profesores con alumnos adolescentes: el de la disciplina en el aula. Entre las preocupaciones mayores del profesorado está la frecuencia de conductas problemáticas de algunos alumnos: no sólo transgresión de normas, falta de respeto o indisciplinas, sino verdaderas agresiones o riñas, cuando no insultos soeces. A menudo los profesores no saben qué hacer con todo eso. Más que como problema de disciplina o de incumplimiento de las reglas, conviene abordarlo como tema de convivencia no ya sólo con los adultos, sino también con los compañeros; y mejor todavía si eso llega a hacerse en un tratamiento preventivo y no ya correctivo. Hay que abordar y controlar, por cierto, esas conductas problemáticas una vez aparecidas, pero sobre todo es preciso desarrollar estrategias educativas coherentes que se anticipen a su aparición. El profesor ha de prestar atención a los problemas no sólo cuando ya han surgido; ha de anticiparse a ellos con una acción positiva que se resume en educar para la convivencia, en enseñar a convivir. El aula y el centro educativo ha de ser una escuela de convivencia: de una convivencia razonable, pacífica, en la que los intereses y puntos de vista divergentes se negocien a través de un diálogo racional, del que no se excluya voz alguna y donde cada joven alumno pueda expresar con palabras –que no con acciones dañinas para otros– sus necesidades, sus deseos, incluso aquellos que podrían ofender a otras personas. En la vía adolescente hacia una adaptación madura y en el camino educativo a esa misma meta la línea recta, trazada sólo a regla, no siempre es la distancia más corta.

La enseñanza de la convivencia, a su vez, sólo se logra con un estilo de docencia. Es un estilo democrático, no autoritario, el que puede favorecer una buena convivencia en el aula, en el centro: será el mejor antídoto frente a problemas de disciplina. Como pautas de acción, como criterios en el trato con adolescentes, y no sólo en el aula, cabe entre otros citar estos que siguen: comunicar confianza, seguridad y optimismo a los alumnos; aceptarles como son, sin perjuicio de juzgar también de modo crítico su comportamiento, cuando así sea preciso; sostener una línea de conducta regular, consistente, predecible, sin oscilaciones debidas al humor o al capricho del adulto; combinar la tolerancia con el mantenimiento de la disciplina necesaria, huyendo de la blanda benevolencia tanto como de la dureza; manejar incentivos positivos mejor que castigos o simples amenazas; proponerles tareas apropiadas e interesantes, en las que perciban estar realizándose como personas ya adultas; fomentar la colaboración entre ellos y con ellos; preservar a toda costa un clima de libertad dentro de un orden donde cuente sobre todo el respeto recíproco.

4.2.4. Juicio y razonamiento moral

La orientación a valores y adopción de los mismos es un elemento esencial del desarrollo moral en el más amplio sentido. Lo moral tiene que ver con la globalidad de la acción humana, con la acción referida a la sociedad, a las demás personas. Dentro de lo moral van incluidos diferentes aspectos, relacionados entre sí, mas no idénticos: lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto, lo permitido y lo prohibido, pero también, junto con todo ello, lo que conduce a la felicidad o a la desgracia.

El hecho moral, la dimensión ética de la acción no emerge sólo con la adolescencia. Realmente existe ya desde antes. En la infancia hay, desde luego, elementos que se pueden considerar como juicio y conciencia moral. Piaget (1932/1971) fue uno de los primeros en estudiar el desarrollo del juicio moral en la infancia, poniendo de manifiesto cómo el niño pasa de un enfoque heterónimo a uno autónomo en las reglas del juego y de la acción concertada con otros, llegando a un punto de vista en el cual las reglas se establecen mediante acuerdo de los participantes en el juego e igualmente en el juego social. En tal evolución, también en el ámbito de lo moral, aparece de nuevo la temática de la autonomía, que ciertamente es propia de la adolescencia. En el análisis de Piaget se hace patente además una propensión dominante en los estudiosos de la moral adolescente, que se han fijado sobre todo en los aspectos cognitivos –de juicio, razonamiento, conciencia moral– y no tanto en la acción propiamente mental.

El investigador y teórico más influyente en materia de desarrollo del razonamiento moral a lo largo de la vida, con especial énfasis en adolescencia y juventud, ha sido Lawrence Kohlberg (1992), con una obra llena de sugerencias no sólo para los psicólogos, sino también para los educadores y para la propia filosofía moral de nuestro tiempo. Según Kohlberg, el desarrollo moral se cumple en tres niveles: preconvencional, convencional y posconvencional (según resume el cuadro 13 del capítulo III, el cual incluye, desde un enfoque cognitivo, aspectos del desarrollo moral complementarios a los del presente capítulo.

La adolescencia –postula Kohlberg– es la edad en la que suele pasarse del nivel convencional al posconvencional. De hecho no siempre es así, y muchos adolescentes permanecen en el nivel de una moral convencional, de sumisión a la regla, donde la moralidad está definida como sustentadora del orden social y en conformidad con las expectativas de otros. La adherencia a las normas establecidas constituye, en los estadios convencionales 3 y 4, el núcleo sobresaliente y la esencia de la obligación moral: la motivación moral es ya interna, pero basada todavía en gran medida en la previsión de la censura o la alabanza de otras personas que son significativas para el individuo. Sin embargo, en países desarrollados de Occidente, muchos adolescentes llegan al nivel posconvencional, el de los principios morales asimilados. La moralidad ahora es comprendida como coincidencia con baremos compartibles, con derechos y deberes, también con normas, pero sólo en la medida en que sirven a fines humanos. Los conflictos entre valores –y eso es lo típico de ese nivel– serán resueltos mediante procesos y decisiones racionales. El estadio 5 es el de la moralidad del contrato social y de la norma democráticamente acordada: derechos y deberes se establecen en términos de contrato, no de conveniencia de los individuos. El estadio 6, en fin, es el de los principios éticos de conciencia que invocan una universalidad racional y requieren consistencia no importa en qué momento y circunstancia. En él la conducta se halla gobernada por un ideal interiorizado de justicia, colocado por encima de las ocasionales circunstancias y de las eventuales reacciones de las demás personas. Conviene, sin embargo, repetirlo: aunque son estadios alcanzables ya en la adolescencia, muchas personas de hecho no llegan jamás a lo largo de su vida al nivel posconvencional.

En pos de Piaget y Kohlberg, aunque también separándose de ellos y cuestionándolos, Turiel (1984) ha estudiado y analizado el desarrollo social en una línea que merece ser conocida. Sus temas siguen siendo los de heteronomía y autonomía, moralidad y convención, pero de modo muy explícito ubica el conocimiento moral dentro del conocimiento social y relaciona juicios y razonamientos con la acción; es decir, coloca la conciencia y el juicio ético en el contexto del comportamiento ético real.

Común a todos los autores citados es considerar el desarrollo moral y social a lo largo de sus varios estadios y no sólo en la adolescencia. Pero eso mismo redobla el interés de sus investigaciones y sus análisis para quienes tratan con adolescentes: en ellos, la adolescencia aparece no como una etapa aislada, sino como culminación del desarrollo infantil y como puesta a punto de patrones de conocimiento y comportamiento propios ya de los adultos.

4.3 LA IDENTIDAD PERSONAL

Un concepto idóneo para resumir el perfil o patrón de comportamiento de una persona es el de identidad; y una forma de concebir lo que psicológica o comportamentalmente sucede en la adolescencia es mostrando el desarrollo de tal identidad en esa etapa. Los modelos evolutivos generales de estadios de la identidad destacan en particular cómo se configura y cambia a lo largo de la vida la imagen o concepto de uno mismo y suelen contener descripciones del desarrollo biográfico de ese autoconcepto. En él, L'Ecuyer (1985) señala seis etapas, caracterizadas mediante descriptores muy generales y formales, que aluden a jalones del desarrollo real del autoconcepto: emergencia, aserción, expansión, diferenciación, madurez y longevidad.

Hay otros modelos de ese desarrollo. El más conocido y popular se debe a Erikson (1968/1980), quien por otra parte hizo los primeros análisis y descripciones de la identidad personal a lo largo del ciclo vital y, en particular, en el momento de la adolescencia. Ésta, para Erikson, constituye el estadio clave y también crítico de formación de la identidad. Es verdad que tanto antes como después de la adolescencia hay etapas evolutivas diferenciadoras, cada una a su modo, de la identidad personal. Pero, aunque no empieza ni culmina en la adolescencia, es en ella donde el proceso, según Erikson, alcanza ese punto de sazón que permite vivir en sociedad como mujer o varón psicossocialmente "sano" o "maduro".

4.3.1. Componentes y estadios de la identidad

Identidad es, en Erikson, diferenciación personal inconfundible; es definición o, mejor, autodefinición de la persona ante otras personas, ante la sociedad, la realidad y los valores; y es, en fin, autenticidad, correspondencia de lo efectivamente desarrollado con lo germinalmente presagiado en el plan epige-

nético constitutivo del individuo. Cuatro elementos o niveles distingue Erikson en la identidad: a) el sentimiento consciente de la identidad individual; b) el esfuerzo inconsciente por la continuidad del carácter personal; c) la síntesis del yo y sus correspondiente actos; d) la interior solidaridad con la identidad e ideales del grupo.

Aunque la identidad personal engloba todos esos componentes, seguramente el elemento nuclear es la imagen psicológica que el individuo tiene de sí mismo: la autoconciencia o conciencia de la propia identidad, la cual es de naturaleza psicosocial e incluye elementos cognitivos. El individuo se juzga a sí mismo a la luz de cómo advierte que le juzgan los demás, en comparación con otras personas y en el marco de los modelos culturales y baremos valorativos dominantes. Ese juicio, en su mayor parte, permanece implícito, y no forzosamente es de naturaleza consciente y, en todo caso, da lugar a una conciencia o al menos un sentimiento de identidad característico en el adolescente, con intensa coloración afectiva, nunca neutral, sino de signo positivo o negativo, en la tristeza o bien la exaltación.

La adolescencia es el momento evolutivo de la búsqueda –y la consecución, si va bien todo– de la identidad del individuo. El lugar que en la vida ocupa ese momento puede verse en el recuadro adjunto que recoge los grandes estadios, según Erikson, del desarrollo de la identidad, un desarrollo en el que la edad adolescente constituye un punto crucial de inflexión. En el Cuadro 3, se recogen estos estadios.

Cuadro 3. Estadios de identidad según Erikson

1. Lactancia: confianza (y reconocimiento) frente a desconfianza. «Yo soy lo que espero recibir y dar.»
2. Infancia temprana: autonomía frente a vergüenza (y duda). «Yo soy lo que puedo querer.»
3. De 3 a 6 años: iniciativa (y anticipación de roles) frente a sentimiento de culpa. «Yo soy lo que me puedo imaginar que seré.»
4. Edad escolar: laboriosidad (e identificación con la tarea) frente a inferioridad. «Yo soy lo que puedo aprender para realizar.»
5. Adolescencia: identidad propiamente tal frente a confusión de identidad. «Yo soy lo que decido y me propongo ser.»
6. Primer periodo adulto: relación íntima frente a aislamiento. «Yo soy lo (los) que amo.»
7. Segundo periodo adulto: generatividad frente a estancamiento. «Yo soy lo que he sido capaz de engendrar, de crear.»
8. Madurez plena y vejez: integridad (y sentido) frente a desesperanza. «Yo soy aquello que sobrevive de mí.»

Considera este autor que cada estadio resulta de la resolución de una crisis de identidad y formula el logro típico de los estadios bajo la forma de antítesis que contrastan con los posibles fracasos correspondientes. El cuadro presenta los distintos estadios de la identidad según con los temas propios de cada uno

de ellos y sus respectivas crisis, las consiguientes salidas ya en logro ya en fracaso, y las autodefiniciones –«yo soy...»– propias de una progresión vital de madurez lograda en cada estadio.

En la adolescencia, según este modelo, convergen los resultados de todas las identificaciones –en el sentido psicoanalítico del término– producidas en la pasada historia del individuo. Pero estas identificaciones son, a juicio de Erikson, de muy limitada utilidad funcional. La identidad es algo más que la mera suma de ellas o la consecuencia mecánica de su acumulación. Es propiamente su integración, su organización en una unidad personal capaz de funcionar en sociedad.

Tal integración no es fácil, igual que no lo es la adaptación a su nuevo rol; y entiende Erikson, por eso, que el adolescente necesita tomarse tiempo: necesita lo que él llama una «moratoria», un aplazamiento para poder llegar a integrar los elementos de identificaciones y de identidad atribuidos por otros y adquiridos por él mismo en fases anteriores de su desarrollo y experiencia. El hecho, de naturaleza sociocultural, del aplazamiento de la entrada en el rol de adulto, trae consigo la consecuencia, esta otra de naturaleza conductual y psicológica, de un retraso en la maduración del yo adolescente, y también puede contribuir a determinar desajustes, inadaptaciones y conductas asociales.

4.3.2. Crisis de identidad

Todas las etapas de la vida pueden conocer crisis de identidad. Las crisis, a su vez, se entienden en el marco más general de circunstancias de estrés. Situaciones estresantes son las que llaman al afrontamiento, a algún género de acción, bajo circunstancias en las cuales el sujeto carece de medios suficientes –habilidades, hábitos, recursos– para atenderlas. Las crisis de la vida constituyen una variedad vital –y existencial– del estrés durante un tiempo relativamente largo. Corresponden a acontecimientos, sea de ciclo vital o estrictamente biográficos, que por su naturaleza misma generan una situación permanente, irreversible o apenas reversible; que cambian drásticamente el entorno de una persona y, con ello, su experiencia de la vida; que constituyen o pueden constituir rupturas en el crecimiento biosocial o bien en el ajuste a condiciones nuevas. Es el caso, desde luego, de la pubertad, en cuanto estresor vital de cierta duración, que suele conllevar una crisis de ese género.

Las características específicas de la crisis adolescente se asocian a factores varios: a) al inicio abrupto de los cambios puberales; b) a la prolongación de la duración de la adolescencia; c) a la falta de sincronización en los varios procesos de desarrollo, unos más precoces, otros rezagados, unos más constantes (los fisiológicos), otros más variables (intelectuales, morales, afectivos, sociales); d) a las presiones de la sociedad para que el adolescente se esfuerce por adquirir la madurez, la posición y la responsabilidad de adulto, mientras, por otro lado, a esos esfuerzos no les proporciona medios de efectivo logro; e) a la naturaleza poco realista de las expectativas forjadas en la fase preadolescente. Todo ello

contribuye a favorecer la intensificación de un estrés transicional típico de la adolescencia, sobre todo en sus primeros años y asimismo a un fuerte despliegue de inestabilidad o reactividad emocional, irritabilidad y frecuentes cambios de humor.

La crisis de identidad en jóvenes y adolescentes es —como otras crisis— evolutivamente necesaria, pero no siempre o necesariamente dramática. El problema y el conflicto intergeneracional (jóvenes frente a adultos) forma parte integrante del proceso de génesis de identidad en cada nueva generación de adolescentes. Pero la crisis adolescente suele estar hoy en día ahondada y transida por la crisis de identidad en la sociedad, en la cultura: por la fragmentación en los valores y por el veloz ritmo del cambio social.

Para cada estadio, para cada logro en un determinado periodo evolutivo, señala Erikson el correspondiente malogro o fracaso. El malogro, extrañamiento o alienación de la identidad en la adolescencia, se hace patente en la “confusión” o, menos grave, en la “difusión” de la identidad. El estado de confusión consistiría en una paralización regresiva producida cuando el adolescente se halla expuesto a un conjunto de demandas y exigencias que no se siente capaz de atender a la vez: de intimidad sexual y física, de elección profesional, de hacerse un lugar en la sociedad, de autodefinición personal y social. En el caso más extremo, el adolescente puede llegar a elegir una “identidad negativa”, basada en todas aquellas identificaciones que en previos estadios críticos del desarrollo se le presentaron como más peligrosas e indeseables y, sin embargo, posibles. Por su parte, la difusión de la identidad pertenece a la psicopatología de la vida cotidiana del adolescente común. Se manifiesta en una merma de la laboriosidad, de la capacidad de trabajo y concentración, a veces en forma de dedicación exclusiva a una sola actividad, como un deporte, la lectura o la música, y en el sentimiento de una gran urgencia unida a cierta pérdida de la noción del tiempo como dimensión de la vida.

En la misma línea de Erikson, otros autores han profundizado y pormenorizado en sus análisis. Así, Loevinger (1976) ha elaborado e investigado el concepto de los “estatus” de identidad, concepto en el que reúne tanto el logro de la identidad cuanto sus diversas formas de fracaso o aplazamiento. Cuatro serían los “estatus” de identidad característicos de la adolescencia: a los de moratoria, difusión y logro de la identidad, señalados por Erikson, añade Loevinger el de «hipoteca» en los términos resumidos en el Cuadro 4.

Cuadro 4. «Estatus» de identidad en la adolescencia

- El adolescente puede hallarse, según Loevinger, en alguna de estas situaciones:
1. de logro y realización: “estatus” de quienes, tras un periodo de crisis y de opción, se han encaminado ya a metas vocacionales e ideológicas bien definidas;
 2. de moratoria, estado propio de los que se hallan atrapados en plena crisis de identidad, en debate con cuestiones ideológicas y/o de qué hacer en la vida, con un vago compromiso personal;
 3. de difusión de personalidad, típica de los adolescentes y jóvenes que, habiendo o no pasado por una experiencia y periodo de toma de decisiones, siguen indecisos sin situarse en una dirección vocacional e ideológica;
 4. de “hipoteca” (*foreclosure*), “estatus” de identidad de aquellos individuos ya comprometidos en posiciones ideológicas y profesionales, pero impuestas o elegidas por los padres, más bien que adoptadas por propia decisión.

El caso es que, de hecho, la edad adolescente no siempre culmina en la adquisición de la identidad personal y de la independencia social. Circunstancias externas, como el aplazamiento cada vez más dilatado del acceso a la posición de adulto en forma de un puesto estable de trabajo, y circunstancias personales en la historia de la propia identidad (moratoria, difusión de identidad) pueden alargar considerablemente, mucho más allá de los años de maduración fisiológica, la ambivalente situación de independencia / dependencia que caracteriza a la adolescencia psicosocial. Hay adultos que, psicosocialmente, siguen siendo perpetuos adolescentes.

4.3.3. Del autoconcepto al proyecto

Un elemento vertebrador de la identidad personal es el autoconcepto o, mejor, el autoconocimiento, que inevitablemente conlleva connotaciones valorativas: de autoestima. A autoconcepto y autoestima ha solido atribuirse un papel determinante en muchos otros aspectos de la vida del adolescente, incluido el rendimiento académico. No es seguro que realmente sean determinantes, pero sí, desde luego, son concomitantes y están entre los indicadores más sensibles del modo en que los adolescentes van construyendo su identidad personal. Cómo se siente, cómo piensa acerca de sí mismo, cómo se valora, son factores decisivos, al menos como índices de una situación que no se agota con el asunto del autoconcepto.

En todo caso, el adolescente tiene gran necesidad de reconocimiento por parte de otros, necesita ver reconocida y aceptada su identidad por las personas –adultos o compañeros– que son significativas para él. Sin tal reconocimiento y aceptación (necesarios, aunque no suficientes) no puede alcanzar un buen concepto de sí mismo, una positiva autoestima. Necesita además, por otra parte, llegar a conocerse a sí mismo y organizar su experiencia pasada y presente en un relato coherente de su propia vida. El desarrollo de la identidad personal se vincula de manera estrecha con la propia historia pasada. Es en la adolescencia cuando el ser humano comienza propiamente a tener historia, es decir, a trazar-

la para su propio uso personal en forma de memoria biográfica, de interpretación de las pasadas experiencias y aprovechamiento de ellas para encarar los desafíos del presente y las perspectivas del futuro. El niño posee recuerdos, pero todavía no organizados en un relato personal, en memoria autobiográfica, en una reconstrucción de su propia historia. Es en la adolescencia cuando se comienza a tejer el propio relato de su vida y en que ese relato empieza a formar parte de la personal identidad de cada uno.

Ahora bien, la identidad personal se define no sólo y no tanto por lo que uno es y ha sido, o por lo que hace y ha hecho; no menos se define por lo que uno proyecta ser y hacer. La elaboración de la memoria autobiográfica ha de ir y suele ir acompañada del proyecto de un futuro satisfactorio. En la adolescencia, comienza a hacerse patente y consciente la multiplicidad de proyectos de vida que cabe emprender, una variedad que puede incluso analizarse como pluralidad de “yoes” dentro de la persona. El adolescente ha de aprender a manejar esa multiplicidad interna suya, a manejarse dentro de ella para fraguar una identidad, que sólo será adaptativa si permanece flexible y, hasta cierto punto, múltiple. En el laberinto de tal multiplicidad de lo posible, en la edad adolescente empieza a hacerse sentir la difícil exigencia: no se adquiere una identidad personal sin laborioso proceso de toma de decisiones, de un optar que es adoptar a la vez que excluir y descartar.

El acto de optar por algo deriva y resulta de un previo proceso de decisión en el que intervienen elementos de distinta naturaleza: cognitivos, afectivos, valorativos, de motivación. Decisiones y opciones las hay, por otra parte, de muy diferente naturaleza e importancia. Las decisiones más importantes y significativas, las opciones verdaderamente decisivas, tal como empiezan a presentarse en la adolescencia, son aquellas que le comprometen al propio sujeto; son también las más difíciles, porque uno mismo está metido de lleno en los distintos extremos de la alternativa y, porque, por lo general, hay que decidirse en medio de la incertidumbre.

Entre las decisiones a las que el adolescente se enfrenta está la de elegir una carrera, un lugar social, un camino en la vida, un rol relacionado con el tipo de profesión o de trabajo, algo que definirá mucho su papel en la sociedad. En muchos casos es también el momento de elegir una pareja sentimental, no quizá para toda la vida, pero sí al menos para la etapa juvenil. Hay otras decisiones de estilo de vida, de adhesiones a valores, que a menudo se adoptan en la adolescencia sin mucha reflexión, casi sin conciencia de ello. Un elemento esencial de la educación de adolescentes está en fomentar y orientar esa conciencia y, junto a eso, y sobre todo, favorecer la aparición de lo que cabe llamar “madurez decisional”, capacidad de tomar decisiones maduras relativas a uno mismo, y hacerlo en las condiciones en que los humanos nos vemos confrontados a adoptarlas: en circunstancias de información incompleta, con mal calibrado de las probabilidades y de las consecuencias en juego, en condiciones, en suma, de riesgo y de incertidumbre. La orientación profesional o vocacional que los adolescentes necesitan requiere en ellos esa madurez para el proceso de toma de decisiones. La misma madurez vocacional –la capacidad de autodefinirse para un proyecto de vida en sociedad– forma parte de la madurez personal, de la

capacidad de autodeterminación, a la que la educación en estos años ha de contribuir.

La vida humana se decide, en mayor o menor medida, en lo que la persona misma en algunos momentos decide. Verdad es, lo que al ser humano le sucede viene en máxima medida dado, determinado, por factores extraños a él: por un conjunto de circunstancias histórico-sociales que son la sustancia real del “destino”. Pero, cualquiera que sea la extensión de lo que está en su mano, ser capaz de tomar decisiones acerca de uno mismo, de la propia vida, del propio futuro, es el reducto más firme de lo que llamamos “libertad” o autonomía; y es por eso, sin duda, la más necesaria de las capacidades. Haber aprendido a decidir es el mejor de los aprendizajes. Por eso, la madurez para decidir es uno de los elementos integrantes, quizá el central, de la madurez personal, que conviene alcanzar con la adolescencia.

En la edad de la infancia no se toman propiamente decisiones. El niño elige a veces, es verdad, pero su elección, por lo común, es de muy escaso alcance y de poca relevancia para el propio futuro. La vida del niño está demasiado en manos de los padres y de los adultos como para que sus propias opciones y acciones contribuyan a orientar mucho su rumbo actual o futuro. Es muy distinto en la adolescencia. Aunque todavía dependiente de los adultos, el adolescente adopta decisiones, meditadas o irreflexivas, que contribuyen a marcar mucho el rumbo de su vida. Para estos procesos de decisión necesita el adolescente un conocimiento de sí mismo y de la realidad, de las posibilidades y los límites que el contexto le ofrece, de sus propios límites y posibilidades, así como de sus intereses, preferencias y valores.

Con la adolescencia se empieza a tener conocimiento de cómo es uno mismo, a integrar los intereses, capacidades y valores propios, no sólo en planes de acción a corto plazo, sino en un proyecto de vida de más largo alcance. Un adolescente o joven está decisional y vocacionalmente maduro cuando sabe lo que quiere y lo que puede hacer en la vida, cuando se siente y está capacitado para desarrollar el proceso de decidirse a emprender un determinado camino vocacional, sentimental y vital, que tampoco tiene por qué estar perfilado al máximo, pero sí, al menos, esbozado, presagiado y buscado de manera flexible, en tanteo y ensayo, en disposición a cambios y rectificaciones de la dirección.

Bajo ese punto de vista en la adolescencia la identidad personal aparece como “tarea” por delante, como proyecto de algo que está por construir y que hay que construir. La construcción de la personalidad, de la identidad, que viene gestándose desde la infancia, ha de adquirir ahora un perfil no definitivo, pero sí maduro. Eso no se hace por magia, ni tampoco es tarea de una hora. Eso lleva tiempo y no sólo tiempo; eso se lleva a cabo gracias a experiencias favorecedoras de la madurez, del proceso del hacerse, del devenir adulto. Y algunas de esas experiencias pueden y deben ser proporcionadas desde la educación formal. En los años adolescentes, la educación –no la mera instrucción, sino la educación integral de la persona, bajo un prisma ahora que es tutoría y orientación educativa– ha de consistir en gran medida en asistencia y apoyo a la laboriosa construcción de la identidad personal que los adolescentes tienen delante de sí como tarea.

CAPÍTULO V

La reorganización de la vida social en la adolescencia

Inés de Gispert

Juntamente con los procesos de individuación tratados en el capítulo anterior y solidariamente con ellos, en el periodo de la adolescencia se producen avances espectaculares en los procesos de socialización. La emergencia de nuevas capacidades, tanto cognitivas como afectivo-relacionales, que se van adquiriendo a lo largo de esta etapa de tránsito, abre nuevas posibilidades a los chicos y chicas adolescentes para redefinir y enriquecer las relaciones sociales ya establecidas y adquirir otras nuevas, ampliando su participación en ámbitos sociales también nuevos. Estas nuevas posibilidades permitirán, por un lado, que los adolescentes puedan establecer relaciones de reciprocidad, cooperación y mutualidad y, por otro, que puedan tener un mayor conocimiento de los demás y de sí mismos.

Es ésta una de las razones por las que existe un acuerdo generalizado en las personas que tratamos con adolescentes en que, entre los cambios psicológicos que se detectan a lo largo de este periodo, son especialmente patentes los que se refieren a las relaciones e interacciones que chicos y chicas establecen con las otras personas en los diferentes contextos en los que participan. En efecto, tanto en la familia como en la escuela y posteriormente en el trabajo, así como

en otras situaciones en las que los adolescentes actúan (como, por ejemplo, las de ocio y esparcimiento), se manifiestan nuevas formas de comportamiento social cualitativamente distintas de las etapas anteriores. En este sentido, podemos hablar de que se da una reorganización de la vida social a lo largo de este periodo cuya finalidad será la integración plena en la vida adulta¹.

Una de las tendencias fundamentales en el desarrollo humano es la que conduce a las personas a intentar conseguir la unión, la intimidad y el placer en las relaciones interpersonales. Esta tendencia se pone de manifiesto a través de los comportamientos encaminados a la satisfacción de tres grandes necesidades primarias. La primera de estas necesidades es la de establecer vínculos afectivos incondicionales y duraderos con un número restringido de personas. Si éstas no se ven satisfechas pueden aparecer sentimientos de soledad afectiva y emocional. La segunda de las necesidades mencionadas es la de disponer de una red de relaciones sociales, amigos y conocidos que favorezca los sentimientos de pertenencia a una comunidad; su carencia traerá consigo la vivencia de sentimientos de soledad, marginación y desintegración social. La tercera se refiere a la necesidad de satisfacer los deseos sexuales manteniendo contactos físicos placenteros; su carencia provocará sentimientos de insatisfacción y frustración sexual (López, 1990).

Si bien la satisfacción de estas necesidades depende de la historia de las interacciones que se comienzan a establecer desde los primeros días de la vida de las personas, el periodo de la adolescencia es especialmente crítico, ya que los chicos y chicas emprenden el camino hacia la autonomía de sus progenitores, hacia la creación de lazos de amistad más consistentes que los que hasta el momento habían tenido, hacia el inicio y establecimiento de sus relaciones sexuales, hacia la elección de su pareja; en definitiva, hacia la participación en una red de relaciones sociales más amplia que la que tenían en la infancia. Del éxito en este proceso de tránsito dependerá la consecución de un buen equilibrio afectivo/emocional y de una inserción y actuación social positivas en la vida adulta.

Pero, las preguntas a formularse desde un punto de vista psicosocial son: ¿cuándo una persona llega a ser adulta?; ¿hay una edad que nos lo indique?; ¿o hay otros indicadores más fiables al respecto? Parece claro que no hay una edad específica que nos sirva como indicador de que las personas han alcanzado su madurez social. Sin embargo, hay una serie de elementos en los que existe una

¹ Algunos aspectos de esta reorganización ya han sido tratados en el capítulo 4 en la medida en que está estrechamente relacionados con la construcción de la personalidad del adolescente (comportamiento sexual, adopción de roles, relaciones con la familia). Pero los volveremos a tratar en este capítulo desde un punto de vista ligeramente diferente, relacionándolos con los procesos de socialización. De cualquier modo, el lector ya se habrá dado cuenta de que la construcción de la personalidad y las relaciones que establece el adolescente con las personas de su entorno son dos dimensiones íntimamente relacionadas.

coincidencia sobre los indicadores que podrían tomarse como referencia (Hoffman, Paris y Hall, 1996). Estos indicadores se refieren a la adquisición de capacidades para establecer relaciones íntimas, aceptar y dar amor, ser afectuosos y responder sexualmente, ser sociables, tener amigos, entregarse a los demás y cultivar las relaciones. En una encuesta realizada por Hoffman y Manis (1979) sobre las propias percepciones de la gente, en relación al tema que nos ocupa, se señala que las personas consideran como los acontecimientos más importantes que les habían hecho sentirse maduros el asumir los roles de padre o madre y el poder mantenerse a sí mismos. Estas percepciones coinciden con el criterio social que comúnmente se ha utilizado para señalar el final de la adolescencia.

No podemos obviar que el proceso de adquisición de nuevas capacidades sociales por parte de los adolescentes y los cambios correspondientes en las formas de comportamiento social, al igual que en otros periodos evolutivos, están modulados por el contexto socio-cultural en el que vivirán los chicos y chicas y por el momento histórico en el que transcurre esta etapa de tránsito hacia la vida adulta. La riqueza y variedad de relaciones que los adolescentes tendrán ocasión de establecer dependerá, pues, de la riqueza y diversidad de los mencionados contextos y de las oportunidades culturales que éstos les proporcionen.

Pero esta reorganización de la vida social en los adolescentes no sólo dependerá de las oportunidades que les ofrecen los contextos específicos en los que participan y/o participarán, sino que éstos, a su vez, también dependen de un contexto más general, el de la sociedad española en su conjunto, a la cual deberán integrarse. Por ello iniciaremos este capítulo presentando algunos rasgos generales de la sociedad española actual que pensamos que deben tomarse en consideración puesto que tienen incidencia en el camino hacia la vida adulta que el adolescente debe recorrer. En los apartados siguientes abordaremos los procesos de cambio que se llevan a cabo en las relaciones e interacciones que los adolescentes establecen con los otros en los diferentes contextos en los que participan.

5.1 LA SOCIEDAD ESPAÑOLA ACTUAL

La sociedad actual ha sufrido en los últimos años un conjunto de cambios acelerados provocados por la denominada revolución tecnológica (informática, medios de comunicación, audiovisual, etc.). A consecuencia de estos cambios se están modificando todas las estructuras económicas, sociales y culturales de los países desarrollados. En el caso español, los cambios aún son más dramáticos, puesto que han coincidido con el proceso de transición desde la dictadura hacia la democracia y, por lo tanto, se ha dado también un proceso de transformación de las estructuras políticas. Todo ello ha condicionado y está aún condicionando los modos de participación en los diferentes ámbitos sociales (por ejemplo, los familiares, escolares, laborales, políticos, etc.) de la sociedad española en los que los adolescentes están integrados y/o deberán integrarse. La pregunta que

nos podemos hacer las personas interesadas en facilitar este proceso de integración a la vida social adulta de los chicos y chicas adolescentes es: ¿cómo es la sociedad española actual en la que los adolescentes se están socializando y a la que deberán integrarse como personas adultas?

La respuesta a esta pregunta no es fácil, pero en las conclusiones del informe *La sociedad española de los 90 y sus nuevos valores* (Villalaín, Bastera y Valle, 1992), se recogen algunos de los rasgos psicosociales más característicos de la sociedad española y los compara con un estudio similar realizado en los 80, que nos ha parecido interesante tomar en consideración para abordar el tema. El Cuadro 1 recoge los resultados principales de este estudio.

Cuadro 1. Características dominantes de la sociedad española de los 90

- Mayor grado de cristalización y equilibrio social.
 - Absorción de los conflictos sociales de manera no traumática
 - Falta de participación de los sectores más dinámicos en el equilibrio social
 - Baja tasa de asociacionismo
 - Sociedad débil, apelmazada, desapasionada
 - Desconfianza en las instituciones
 - Desinterés por la política
 - Retraimiento hacia el mundo de lo privado
 - Avance hacia formas, contenidos y sentimientos de carácter familiar
 - Ausencia de vertebración social
 - Canalización hacia el localismo, el regionalismo, hacia el mundo de la proximidad
 - Segmentación y precaria interacción entre los pilares innovadores de la sociedad española
 - Creciente homogeneización de la sociedad española
 - Relativismo moral
 - Predominio de la libertad sobre la igualdad
 - Progresiva normativización del trabajo
- (Villalaín, Bastera y Valle, 1992)

Según estos datos, los adolescentes españoles van a tener que integrarse a una sociedad más cristalizada y equilibrada que en otros momentos históricos. Cuando se habla de mayor cristalización y equilibrio de la sociedad española, el informe mencionado nos remite a los efectos producidos por la transición pacífica hacia la democracia; una mayor solidez de la economía que facilita a una gran parte de la población unos niveles aceptables de estabilidad y bienestar material y una redistribución de la riqueza que junto con los subsidios del estado han coseguido unos mínimos de igualdad social. Todo ello ha conducido a la sociedad española a un mayor equilibrio socioafectivo. Pero este equilibrio no es dinámico, en este sentido se habla de cristalización. En efecto, aunque los adolescentes van a tener que integrarse a una sociedad más equilibrada y madura que hace diez años, por contra, se encontrarán con un cierto anquilosamiento de la misma. En relación a hace diez años, la sociedad española es menos movi-

lizable, más reacia a plantearse proyectos de futuro, más débil y remisa a asumir riesgos colectivos, más rutinizada. En otras sociedades europeas, como la francesa o la alemana, el equilibrio es más estructural y dinámico porque éste se ha conseguido gracias a la confluencia de los sectores sociales más activos, lo que las dota de una gran capacidad de innovación y de adaptación a los cambios históricos de corta, media y larga duración (puesto que son justamente estos sectores los que participan como protagonistas en los cambios). El informe nos habla de un equilibrio más coyuntural y estático de la sociedad española como consecuencia de unas condiciones infraestructurales favorables que han tenido lugar en un determinado momento histórico. Este equilibrio se muestra en la *absorción de los conflictos sociales de forma no traumática*; pero esta absorción, aún siendo positiva, se ha llevado a cabo en los últimos años, no tanto a partir de un consenso social activo y dinámico, sino por la propia inercia que el sistema ha generado. Ello permite resolver los microconflictos esperables y esperados con una cierta apariencia de eficacia y consenso social. Sin embargo, cuando se presentan conflictos inesperados originados desde las bases sociales (por ejemplo, agrupaciones vecinales o juveniles –como el que recientemente ha ocurrido con los “okupas”–), éstos adquieren una mayor resonancia social y un menor consenso en su resolución. Por ello, el informe alude a que cuando el equilibrio no se produce desde las bases sociales, como es el caso español, dicho equilibrio es más inestable.

Otro aspecto que muestra la precariedad del equilibrio de nuestra sociedad es la *baja tasa de asociacionismo* que manifiestan los españoles. Esta falta de asociacionismo puede ser el reflejo de que la sociedad ha entrado en un proceso de fragmentación social y de dificultad comunicativa a causa del retraimiento de los sectores más dinámicos. Este retraimiento aparece después de la euforia de los primeros años de la transición y puede obedecer al modo en que se llevó a cabo este mismo proceso, ya que fue dinamizado por algunos de los sectores predominantes en aquel momento, pero no parece que se produjera como fruto de un proceso que implicara a la sociedad española en su conjunto. Los españoles, por un lado, desconfían de las instituciones convencionales de las que se han dotado y las usan de forma instrumental y, por otro, no crean nuevas formas institucionales con un mínimo de estabilidad. De esta falta de reformulación e innovación de las instituciones, se deriva una imagen de escasa y precaria dinamicidad social en el ámbito de lo público. Otro factor que refleja el precario equilibrio de la sociedad española es su falta de implicación cognitivo-emocional en la política, lo que se traduce en una falta de movilización y un creciente desinterés por la misma (así como en la baja tasa de asociacionismo ya mencionada). Junto a estos datos, el informe nos remite a otros aspectos que en cierto modo explicarían hacia dónde canalizan los españoles la dinamicidad inherente a cualquier sociedad. Estos datos muestran que el dinamismo social se ha retraído al ámbito de lo privado y/o de lo próximo.

Ello se muestra en la revalorización de todas las formas, sentimientos y contenidos de carácter familiar, lo que se traduce en un importante ajuste intergeneracional y en un alto índice de comunicación y satisfacción de los adolescentes

dentro de la familia, como veremos más adelante. Según el informe, la familia se ha convertido en el principal referente ético y moral de la sociedad española. Aun así, la familia por sí sola no es capaz de retener y canalizar todo el dinamismo de una sociedad. El dinamismo social que sobrepasa a la familia y al mundo de lo privado encuentra su cauce en el localismo, en el nacionalismo y en el mundo de lo próximo.

Otro elemento importante que señala el informe mencionado como posible canalizador del dinamismo social conectado con el mundo privado es la religión. La iglesia como institución ha dejado de tener el papel como referente ético-moral que tuvo anteriormente. Los españoles encauzan sus sentimientos trascendentes a través de las religiones "light", como algunos las han denominado. Ello implica la vivencia de una religión no institucionalizada, propia, individual, permisiva y relativista.

Por otro lado, el informe constata la creciente homogeneidad, en las pautas de comportamiento de la sociedad española, de las actitudes sociales (la moral social, el trabajo, etc); en definitiva, en todo lo que se refiere al ámbito de lo público. Por contra, hay una gran heterogeneidad en el ámbito de lo privado. Esta característica se correlacionaría con el cambio de actitud de la sociedad española en relación al binomio igualdad-libertad. Mientras que hace diez años los españoles valoraban fuertemente la idea de igualdad, actualmente consideran que es el Estado el encargado, subsidiario de la sociedad civil, de mantener unos mínimos aceptables de igualdad, dándole un contenido fuertemente económico a este concepto. Ello se traduce en un aumento de los índices de segregacionismo y un descenso de los índices de solidaridad, practicándose esta última con las personas "normales", aquellas con las que nos podemos identificar porque podríamos ser nosotros mismos.

Sin embargo, los españoles priman la libertad, valor que se reservan para sí mismos, entendida ésta como la posibilidad de ejercer la propia iniciativa y conseguir determinados privilegios sociales, gracias al propio mérito y esfuerzo personal en un ambiente de libre competencia. La relación entre el binomio igualdad-libertad, explicada de este modo, se traduce en mayores niveles de dinamicidad, riqueza y, por lo tanto, heterogeneidad en el mundo de lo privado, lo próximo o lo local, frente a una mayor homogeneización en el de lo público.

Otro factor importante que el informe nos señala se refiere al mundo laboral de la sociedad española actual. Según el informe, hay un proceso de normativización del trabajo que se muestra en su creciente racionalización y universalización en torno a los criterios de rentabilidad y de productividad. Aunque hay una mayor diversificación de trabajos, las formas de realizarlos están más estandarizadas y son más uniformes en cuanto al modo de realizarlos que en otros momentos. El mundo del trabajo es cada vez más duro psicológicamente, dada su competitividad y el esfuerzo que se exige para mantenerlo. Por ello, actualmente, la preocupación por el trabajo se centra más en considerarlo como un medio necesario para poder vivir, el cual debe conservarse a toda costa dada su escasez, que como un elemento importante para el desarrollo

personal y la utilidad social. Ante la homogeneización de los criterios laborales y el control social del tiempo del trabajo, el poco tiempo que queda para el ocio supondrá la posibilidad de lo diverso, de lo heterogéneo, frente a la simple rutina laboral penosamente soportada. Pero, a pesar de que los escasos espacios de ocio se reservan para la realización de actividades diversificadas, cada vez están más estandarizados, debido al peso que tienen en nuestra sociedad los medios de comunicación de masas.

A grandes rasgos, éste es el contexto psicosocial en el que los adolescentes llevan a cabo su proceso de socialización y en el que deberán integrarse como personas adultas. La descripción y el análisis que nos hace el informe mencionado coincide con los datos que nos muestran diferentes encuestas sobre la juventud relacionadas con los procesos de integración social en los diferentes ámbitos de participación de chicos y chicas durante el periodo de la adolescencia, tanto en los que tienen que ver con el mundo de lo privado como en el de lo público, como veremos más adelante.

No podemos acabar este apartado sin recordar que el criterio que se utiliza comúnmente para señalar el final del periodo de la adolescencia es de naturaleza social. Efectivamente, se considera que una persona es adulta cuando asume los roles y responsabilidades, familiares y laborales, propias de los adultos. Pero las condiciones socio-económicas, políticas y culturales del momento actual provocan que la asunción de estos roles se retrase cada vez más. Desde esta perspectiva, la moratoria social tiene consecuencias para la vida de los chicos y chicas adolescentes y las personas que interactúan con ellos, puesto que aun habiendo llegado un momento en el que han alcanzado las capacidades biológicas, psicológicas y sociales para integrarse plenamente a la sociedad como personas adultas, no pueden vivir como tales hasta edades muy tardías. Ello se refleja en retraso evidente en la consecución de la independencia efectiva de los padres, el alargamiento de los itinerarios formativos de los jóvenes, su tardía incorporación al mundo laboral y, finalmente, el retraso en la formación de la pareja o en la creación de una forma de convivencia propia, aspectos que trataremos más adelante.

5.2 LOS ADOLESCENTES Y LA FAMILIA

El familiar es, sin duda, el primer contexto de participación guiada que los adolescentes han conocido. Sus formas de funcionamiento, las relaciones e interacciones y los vínculos que en él se han establecido a lo largo del desarrollo tendrán una influencia importante en este periodo. A pesar de que la orientación social primaria de los adolescentes se desplaza en estas edades hacia los iguales, el núcleo familiar puede favorecer o retrasar, según los casos, el paso de niño a adulto y ayudar o hacer más difícil el proceso de integración social en los diferentes contextos. La biografía personal de cada adolescente adquiere una tensión especial en los momentos en los que se realiza esta transición. Los chicos y chicas adolescentes deberán redefinir las relaciones con sus padres en aras

a conseguir la autonomía inherente al estatus adulto. Este proceso implicará la reestructuración de las relaciones que como niños habían establecido con sus padres, para construir unas nuevas como personas adultas. Así mismo, los padres deberán redefinir y reestructurar las relaciones con sus hijos para poder facilitarles el camino hacia la autonomía.

Estos cambios no están sólo determinados por la llegada de la pubertad. Son cambios que se sustentan en el sistema de relaciones sociales que la constelación familiar ha ido construyendo en el curso de su historia. Es en la familia donde los adolescentes comenzaron a desarrollar sus capacidades de relación, interacción y comunicación con los otros, donde establecieron sus primeras relaciones afectivas, donde, a través de las situaciones de rutina cotidiana, aprendieron unas ciertas reglas de participación social, donde, en definitiva, confirieron significado a sus relaciones sociales. Todo este bagaje de experiencia social compartida construida con sus progenitores y los otros miembros del núcleo familiar serán la base sobre la que se reestructurarán las relaciones durante la adolescencia. Hay varios aspectos que influirán en este proceso y a los que nos remitiremos en los siguientes apartados.

5.2.1. Características de la familia

Aunque, en los últimos años se han dado cambios importantes dentro de la familia, provocados por diversos factores como son la incorporación de la mujer al trabajo, una mayor igualdad entre los hombres y mujeres, mayor libertad sexual, etc. (que han traído consigo una redefinición de los roles entre hombres y mujeres), la estructura de la familia española sigue teniendo las características de la familia nuclear propia de las sociedades industrializadas. Según el Informe de la Juventud (Navarro y Mateo, 1993) tres cuartas partes de los adolescentes españoles conviven con sus padres y con sus hermanos en una situación familiar tradicional.

La emancipación de los jóvenes de su familia de origen se lleva a cabo a edades muy avanzadas, tanto en los varones como en las mujeres. Según la mencionada encuesta hasta los 25 años son pocos los jóvenes que se declaran emancipados de su familia de origen. La edad media de entrada de los jóvenes en el matrimonio ha experimentado un incremento en los últimos años: en 1989 se situaba en los 27,96 en los varones y los 25,47 en las mujeres. Esta tendencia hacia el incremento parece ir en aumento, tal y como se desprende de un reciente artículo del diario «El País» (Cuartas, 1996) que avanza resultados, aún no publicados, del futuro informe del Instituto de la Juventud 96. Según el mencionado artículo, los datos indican que entre 1984 y 1995 se ha duplicado –del 32% al 64%– el porcentaje de jóvenes que no son autosuficientes económicamente. Ello ha traído consigo, que más de la mitad –el 52 %– de los jóvenes españoles sigan viviendo con sus padres entre los 25 y 29 años y que el 57 % continúen solteros a los 29 años. Vemos que estos datos confirman uno de los problemas que apuntábamos en otro momento: el de la moratoria social y las

consecuencias para la vida de los adolescentes y las personas que viven con ellos, puesto que aun habiendo llegado un momento en el que han alcanzado las capacidades biológicas, psicológicas y sociales para integrarse plenamente a la sociedad como personas adultas, no pueden vivir como tales hasta edades muy tardías, porque no disponen de la capacidad económica para hacerlo. Esta moratoria choca con los fuertes deseos de emancipación que los jóvenes expresan en la encuesta mencionada y los sentimientos de falta de una identidad propia. La pregunta que nos podemos formular es: ¿cómo afecta todo ello a la vida familiar?

Contrariamente al mito de que en la adolescencia son inevitables los conflictos y las hostilidades con la familia, los datos sobre la población adolescente española muestran lo contrario. Del informe sobre la juventud (op. cit., 1993) se desprende que las relaciones de los adolescentes con su familia son satisfactorias. Este dato junto con los que nos muestran la existencia de un alto índice de compenetración entre los jóvenes y sus progenitores –75 % con la madre– y –61 % con el padre–, así como de los progenitores entre sí –82 % entre el padre y la madre– (Villalaín, Batero y Valle, 1992), nos indican que para la mayoría de los adolescentes españoles la vida en casa es positiva y que en ésta existe un alto grado de cohesión familiar.

Se ha hablado de que una de las causas del conflicto en las relaciones padres-hijos lo constituye la denominada “distancia generacional” que supone hablar de la diferencia de valores, gustos, estilos, actitudes y conductas entre dos grupos generacionales en virtud de su pertenencia a distintas generaciones. Se suele utilizar este término para señalar estas diferencias dentro de una misma familia y, en particular, para señalar diferencias entre los adolescentes y sus padres.

Los datos muestran que la familia española de hoy, no presenta grandes desacuerdos intergeneracionales en lo que se refiere a actitudes, valores y normas. Por orden de prioridad, padres e hijos comparten, en primer lugar, normas morales, seguidamente actitudes sociales y, en tercer lugar, actitudes hacia la religión, opiniones políticas y actitudes sexuales (Villalaín, Basterra y Valle, op. cit. 1992). A pesar de que no existe un gran desajuste intergeneracional, los adolescentes tienden a sobreestimar las diferencias existentes, valorando de forma más positiva a la generación de sus progenitores, lo que puede ser debido a que los adolescentes suelen evaluar a su propia generación de una forma negativa (Roy Hopkins, 1987). Las principales diferencias entre padres e hijos se muestran en aspectos poco relevantes, relacionados con las formas de vestirse, los gustos musicales, las aficiones, etc.

En definitiva, podríamos señalar que la mayoría de las familias españolas en la que los adolescentes se están socializando presentan en la actualidad un clima de menor conflictividad, de mayor cohesión y ajuste intergeneracional que en otros momentos. Ello puede obedecer a que la familia ha sido permeable a los numerosos cambios habidos en la sociedad española en los últimos años, lo que parece haber contribuido a cambiar las formas de comportamiento de los padres entre ellos mismos y con sus hijos, contribuyendo a crear un clima familiar más satisfactorio para todos sus miembros. Las relaciones de los adolescentes

con sus progenitores parecen plantear a los hijos menos razones para rebelarse que en otros momentos y, con ello, los adolescentes se muestran menos críticos. Ello puede haber contribuido a convertir el ámbito familiar en un contexto que provee seguridad y que ayuda a la afirmación personal de los jóvenes.

5.2.2. El camino hacia la autonomía

Ya hemos mencionado anteriormente diferentes condiciones sociales, económicas, laborales y culturales que alargan el tránsito hacia la vida adulta de los adolescentes. Conviene recordar que durante este periodo, los chicos y las chicas deben tomar decisiones sobre su futuro profesional y prepararse para el establecimiento de nuevas relaciones laborales. Éste es uno de los caminos que los adolescentes deben recorrer para lograr la independencia económica que les permitirá alcanzar otro de los objetivos cuya consecución marcará el final de este periodo: el de una autonomía efectiva de los padres y cuidadores. Hemos visto que los canales sociales para facilitar la consecución de estos objetivos son poco claros, que el contexto socio-cultural actual ofrece mayores dificultades que en otros momentos históricos. En efecto, las expectativas de futuro profesional son más oscuras, lo que trae consigo que una minoría fracase en su consecución.

Los objetivos sociales mencionados implican que los adolescentes deben alcanzar grados de independencia o autonomía crecientes. Ésta les será cada vez más necesaria para el conjunto de opciones y decisiones a tomar en relación a la elección de diferentes caminos y el establecimiento de relaciones de futuro. El cambio desde la dependencia hacia la autonomía no es fácil. Es un proceso que depende de múltiples variables tales como la diversidad cultural, las expectativas de las otras personas, los grupos de referencia culturales, la escuela y especialmente la familia. Todas estas variables intervienen favoreciendo o no el paso hacia la autonomía. Pero no podemos obviar que aparte de los aspectos que hemos mencionado, la necesidad de autonomía está relacionada con los procesos de individualización tratados en el capítulo anterior.

Como hemos señalado, la familia y las relaciones padres-hijos son los condicionantes básicos del binomio dependencia/autonomía. La familia ha ido construyendo a lo largo de su historia unas reglas de participación social entre sus miembros que, según como se hayan configurado, pueden ayudar u obstaculizar el camino hacia la consecución de su autonomía que necesariamente implica una redefinición de las relaciones de los adolescentes con su familia. Estos distintos modos de participación social que se han ido construyendo en la familia dependen de los roles asumidos por los padres e hijos en momentos anteriores a la adolescencia. Algunos resultados muestran la existencia de tres tipos de patrones de participación social dentro de la familia que responden a los estilos de relación y disciplina también distintos empleados en el contexto familiar por los progenitores (Roy Hopkins, 1987; Hoffman, Paris y Hall, 1996). Estos estilos parecen influir ayudando u obstaculizando el camino hacia la autonomía que los adolescentes deben recorrer (ver Cuadro 2).

Cuadro 2. Diferentes patrones de participación en la familia

En primer lugar, tendríamos las familias con una estructura de participación *democrática*. En este tipo de familias, los padres, aunque receptivos y exigentes, ejercen un control moderado, flexible y razonable con sus hijos. Los adolescentes que mantienen relaciones democráticas dentro de la familia, suelen tener seguridad y confianza en sí mismos, suelen alcanzar grados elevados de autonomía y responsabilidad, su autoestima es positiva y se muestran equilibrados emocionalmente. Éste tipo de familias constituyen un referente y apoyo importante para los adolescentes. En general, las actuaciones de los padres con un estilo democrático parten de la aceptación de sus hijos, se comunican con ellos, les animan a emprender progresivamente el camino hacia la autonomía, y, aunque asumiendo el control, no lo ejercen de una forma arbitraria y lo van cediendo en la medida en que consideran que sus hijos están en condiciones de asumirlo.

Otro tipo serían las familias cuya estructura de participación es *autoritaria*. En este tipo de familias los padres suelen ser poco receptivos y muy exigentes, ejercen un control rígido y, a veces, arbitrario sobre el comportamiento de sus hijos. Los adolescentes que viven en familias de corte autoritario suelen tener poca seguridad y confianza en sí mismos, son menos autónomos y responsables y se muestran poco equilibrados emocionalmente. Las actuaciones de los padres con un estilo autoritario dificultan la comunicación con los hijos, no ayudan al adolescente a que piense y actúe independientemente y no ceden el control o lo hacen con dificultades, aun cuando los adolescentes estén en condiciones de asumirlo. Esto puede provocar actitudes conflictivas de miedo, rechazo y rebeldía, así como mayores dificultades para acceder a la autonomía.

Por último, otro tipo de estructura de participación social dentro de la familia es la *permissiva*. En este tipo de familias los padres suelen ser receptivos y poco exigentes, ejercen muy poco control sobre la vida de sus hijos adolescentes. La excesiva indulgencia y permisividad con sus hijos adolescentes puede dificultar que éstos se adapten a situaciones distintas de las que conocen en su familia. Son jóvenes que muestran una alta estima de sí mismos, pero se sienten inseguros ante las situaciones sociales que no se ajustan a lo que conocen. Tienen problemas para descentrarse y para establecer relaciones de reciprocidad con los otros. La carencia de unas reglas y normas mínimamente estables dentro de su familia, que les sirvan como referencia para contrastarlas con las de otras situaciones, parece que repercute de forma negativa en las nuevas relaciones sociales en las que participan. Todo ello no contribuye a favorecer el camino hacia la autonomía.

De todo ello, podemos concluir que es importante que los padres potencien una estructura de participación democrática dentro de la familia, ya que parece que esto ayuda a avanzar a los adolescentes, tanto en lo que se refiere a la construcción de su identidad personal, como en los pasos que éstos deben seguir para llegar a ser responsables y autónomos. Por ello es importante que se establezcan intercambios comunicativos en los que se contrasten y respeten los diferentes puntos de vista y opiniones sobre los diferentes temas. Un ejemplo, podría ser el invitar a todos los miembros de la familia a participar en el establecimiento de algunas normas familiares.

Los adolescentes deben conocer claramente cuáles son las responsabilidades propias y sus límites dentro de la familia, en definitiva, sus derechos y obligaciones. Es importante dejar que los adolescentes asuman estas responsabilidades a su modo, así como las consecuencias en el caso de no cumplirlas. Hay que apoyarles dándoles elementos que les ayuden en el proceso de toma de decisiones que deberán realizar a lo largo de este periodo y que afectará a su futuro. Los padres deben aceptar la evolución de los roles de los adolescentes dentro y fuera de la familia. Este proceso puede ser costoso, ya que, a medida que avanza la adolescencia, la necesidad de fraguarse una identidad propia y de ser autónomos provoca que los adolescentes se distancien de los padres y se inicie el proceso de redefinición de las relaciones con ellos.

5.2.3. La redefinición de las relaciones con la familia

Hemos señalado, al principio de este capítulo, que la necesidad de establecer vínculos afectivos con los otros es esencial para las personas. Las investigaciones sobre el desarrollo humano muestran que de entre estos vínculos, los denominados de *apego*, son unos de los más fuertes y estables a lo largo del ciclo vital. El apego es un lazo afectivo que se crea en la interacción privilegiada con un número reducido de personas. Normalmente con aquellas que procuran nuestro bienestar emocional y nos proporcionan los cuidados más básicos. La relación de apego se caracteriza por la búsqueda de la proximidad y el contacto con la figura elegida, acompañados de sentimientos de ansiedad ante la separación y tristeza o abandono ante la pérdida.

Los primeros vínculos de apego se crean muy tempranamente en el contexto familiar gracias a la interacción privilegiada que se establece entre el bebé y sus cuidadores, en especial entre éste y la madre, que suele convertirse en la figura central de apego. Sin embargo, suelen haber otras figuras de apego, en general, el padre y, a veces, los hermanos.

La adecuada relación afectiva con las figuras de apego proporciona una base positiva de seguridad que ayudará durante la adolescencia a la construcción de la propia identidad y a la consecución de grados de autocofianza y autoestima que serán esenciales para la exploración y el establecimiento de nuevos lazos de unión con otras personas. Una investigación relativamente reciente (López, 1990) muestra que los adolescentes continúan manteniendo vínculos de apego con la familia y que, para los menores de 15 años la madre sigue siendo de forma destacada la figura central de apego, aunque otros familiares, en especial el padre y los hermanos ocupan un lugar relevante; así como, en menor grado, algunos amigos e incluso la persona que hayan podido escoger como pareja. De ello derivamos que en la primera adolescencia, las figuras de apego de la infancia siguen ocupando un lugar prioritario, pero, como es natural, se inicia el proceso de autonomía en relación a los padres que en un número minoritario de adolescentes se da tempranamente. Éste es un momento en que los adolescentes viven con ambivalencia la relación con sus padres. Por un lado, necesitan

distanciarse de ellos para encontrarse a sí mismos y, por otro, saben que pueden contar con ellos de forma incondicional y que difícilmente encajarían su pérdida. Su deseo no es estar con los padres, pero quieren que éstos estén disponibles.

Entre los 15 ó 16 años aparece una inflexión importante en el proceso de vinculación, ya que, aún ocupando la madre un papel importante, los amigos y amigas y/o, en menor grado, la pareja sexual pasan a ocupar un lugar similar o más relevante para los adolescentes.

Es importante señalar que, de todos modos, aun manteniendo los vínculos afectivos con la familia, romper amarras con la infancia y emprender el camino de la autonomía supondrá que los adolescentes deban redefinir su vínculos dentro de la familia. Para los adolescentes resituarse en la familia implicará responsabilizarse de sí mismos, mostrar a los otros que poseen una existencia o identidad propias, que son seres únicos, singulares y que desean ser reconocidos como tales sin fundirse en el funcionamiento de la constelación familiar. Por ello, los adolescentes se tornan más asertivos con los padres, se interrogan y exploran las formas de actuar para ser responsables, intentan marcar los límites entre sí mismos y los demás, intentan crearse espacios de libertad dentro y fuera del núcleo familiar, etc. Es normal que en este proceso aparezcan conflictos, pero el hecho de que aparezcan no es un problema en sí mismo; lo importante es cómo se resuelven. Para los padres, no siempre es fácil asumir el proceso de separación de sus hijos e ir cediendo progresivamente su control y la responsabilidad a medida que sus hijos están en condiciones de asumirlo y autorresponsabilizarse. De hecho, como se expone en otros capítulos de este libro, la redefinición de las relaciones emocionales con los padres y del propio lugar en la estructura familiar de los adolescentes se verá facilitada cuando experiencias, anteriores a este periodo, hayan permitido aprender a actuar con relativa autonomía e iniciativa.

Las actividades y las actitudes que se dan entre los miembros de una familia son el reflejo del grado de vinculación que existe entre ellos y además marcan las pautas para sus relaciones extrafamiliares. Si las relaciones son fundamentalmente positivas, caracterizadas por el respeto, la aceptación y la preocupación por los demás componentes del núcleo familiar existirá un alto grado de vinculación positiva que proveerá la seguridad que los adolescentes necesitan para conseguir su autonomía y establecer su propia red de relaciones sociales, también de un modo satisfactorio. La pregunta que muchos padres se hacen es: ¿cómo mantener unas relaciones positivas con sus hijos adolescentes? Ello se consigue propiciando que los miembros de la familia tengan la oportunidad de hacer cosas juntos (por ejemplo, las tareas de la casa). Hay que reservarse momentos para compartir con la familia e intentar organizar la vida cotidiana de forma que, al menos una vez al día, pueda reunirse toda la familia. Es importante procurar participar con la familia en actividades extrafamiliares, ya sean en la comunidad, ya sean culturales (visita a museos, cine, teatro, conferencias, etc.) o de esparcimiento (salir de compras, realizar excursiones, hacer algún deporte). Así mismo, los padres deben apoyar los esfuerzos escolares de los adoles-

centes, en un momento en que difícilmente demandarán ayuda, todo ello en un clima de afecto. Estos aspectos generales relativos a la vinculación, pueden ayudar a los adolescentes en la construcción de su identidad social, gracias a la vivencia de sentimientos positivos de pertenencia al grupo familiar. Pero hay aspectos específicos en el comportamiento de los padres, relativos a la vinculación, que conviene tener en cuenta para redefinir los lazos ya establecidos con los adolescentes o para ayudarles a establecerlos si éstos son escasos o dificultosos.

Es conveniente prestar atención a los hijos adolescentes cuando lo necesiten, en un momento en que éstos pueden tener dificultades para reconocer directamente que precisan ayuda. Es importante que los padres sigan mostrando su afecto en las relaciones con sus hijos adolescentes, aunque puedan parecer reacios a tales demostraciones. Los adolescentes necesitan sentir que se valoran sus aportaciones; esto es fundamental para su autoestima, por ello deben percibir que los padres las reconocen y aprecian. Por otro lado, es también importante respetar las amistades de los hijos y que éstos puedan recibir las en casa. Mantener una buena comunicación con los hijos ayudará a compartir con ellos sentimientos y preocupaciones distintos de los de la niñez. Por otro lado, hay que respetar la necesidad que tienen los adolescentes de afirmar su singularidad dentro del núcleo familiar no sólo salvaguardando sus espacios propios, sino realizando actividades encaminadas a satisfacer sus intereses particulares y manteniendo intercambios comunicativos exclusivos con ellos. Es importante dejar que los hijos adolescentes expresen sus propias ideas y animarles a ello aunque sean distintas de las propias. Hay que respetar sus puntos de vista. La necesidad de autoafirmación de los adolescentes trae consigo que tengan actitudes de oposición y rechazo dentro de la familia, pero es conveniente que puedan expresarlo; esto les ayudará en el proceso de construcción de una identidad, tanto dentro como fuera del núcleo familiar y en el camino hacia la autonomía.

A lo largo de las líneas precedentes hemos tratado sobre algunas características relativas a los cambios en los vínculos y relaciones familiares en este periodo, necesarios para la autonomía que el adolescente demanda en su tránsito hacia la vida adulta. Más adelante, cuando los adolescentes ya han estabilizado las nuevas relaciones con sus padres, la familia se convierte en un espacio de comunicación e información. Será en este contexto donde realizarán algunas de actividades de ocio que practican con mayor frecuencia los adolescentes. Después de la de relacionarse con sus amigos, ver la televisión o el vídeo es la segunda actividad más frecuente en el 71 % de los jóvenes. La tercera es oír la radio, practicada por un 65,6 % y la cuarta es la de hablar con la familia, en un 61,5 % de los jóvenes (Navarro y Mateo, 1993). Como se deriva de estos datos una parte importante de las actividades de ocio se realizan en el ámbito del mundo privado de la familia.

5.3 RELACIONES CON LOS IGUALES

Durante este periodo, la orientación social primaria de los adolescentes se dirige hacia sus iguales. Aunque ello no implica que necesariamente se alejen de sus padres, las relaciones con los compañeros y amigos pasan a ocupar un lugar prioritario en la vida de los adolescentes y serán determinantes en su proceso de socialización. De hecho, la actividad más frecuente, significativa y preferente para el 80 % de los chicos y chicas adolescentes en su tiempo de ocio, según los datos del Informe de la Juventud (op. cit. 1993), es la de salir con los amigos y amigas. Es a través del grupo de iguales donde los adolescentes exploran nuevas relaciones y formas de comportamiento social y afectivo distintas de las que habían establecido en el contexto familiar. Durante esta etapa se estructuran grupos de iguales que evolucionan a lo largo de todo el periodo y se establecen relaciones de amistad que pueden durar toda la vida. Es importante resaltar que las relaciones entre compañeros y amigos pueden contribuir de un modo positivo al desarrollo de las capacidades cognitivas, afectivas y relacionales de los adolescentes. Algunos compañeros pueden convertirse en modelos positivos a seguir en un momento en que los adolescentes se cuestionan los modelos de referencia que hasta el momento tenían. Así mismo, la comunicación con los compañeros y amigos puede ayudar a los adolescentes a explicitar y tomar conciencia de aspectos importantes para su vida y para la de los otros. Esta comunicación puede favorecer el debate, la confrontación de puntos de vista, en definitiva, provocar conflictos que ayuden a avanzar en la construcción del conocimiento. Por otro lado, la estructura de las relaciones sociales que se construye con los iguales puede favorecer el aprendizaje de roles distintos de los que hasta el momento se habían ejercido y también el aprendizaje de nuevas normas que pueden ayudar a la regulación de uno mismo y a la de los compañeros en una situación de mutualidad.

Además de las posibilidades que hemos expuesto, el grupo de iguales puede ayudar a canalizar de forma positiva muchas de las dificultades que los adolescentes pueden tener en el proceso de redefinición de los vínculos con su familia y a crear nuevos lazos afectivos que enriquecen su vida.

5.3.1. Las relaciones de amistad

Las relaciones de amistad adquieren una gran importancia durante la adolescencia. La amistad se refiere a una relación diádica e implica grados de comunicación más íntimos que los que se suelen dar en las relaciones más amplias. En este sentido, podemos hablar de grados de amistad hacia las otras personas. Hay formas de amistad que, aunque son distintas del apego, se asemejan a él. Es un vínculo diádico, como ya hemos señalado, más simétrico y voluntario que el de apego, pero, por otro lado, menos duradero e incondicional. Los lazos de amistad se orientan hacia la intimidad, la comunicación y el juego, más que hacia un compromiso estable. Tal y como señala López (1990), podríamos definir la amistad como un vínculo voluntario, que se mantiene en el tiempo, con-

lleva afecto e interacciones extensas e íntimas que exigen reciprocidad o mutualidad.

Los significados que los adolescentes confieren a sus relaciones de amistad varían a lo largo de del periodo, así como su organización y diferenciación (ver Cuadro 3).

Cuadro 3. Evolución de las relaciones de amistad

- Al principio de la adolescencia, las relaciones de amistad se sustentan en la realización de actividades comunes más que en una interacción diádica entre compañeros. Los amigos y amigas son personas con los que se pueden hacer cosas.
- Más tarde lo que se espera de los amigos es lealtad y confianza. Hacia los 14 años la mayoría de los adolescentes disponen de un amigo/a en el que pueden confiar.
- Posteriormente, la amistad será una experiencia más íntima, relajada y compartida, restringida a número pequeño de personas.

En esta última etapa, aquello que es posible compartir se refiere a afectos, sentimientos, preferencias, intereses, deseos, ideales, es decir, aspectos que se relacionan con el propio sistema organizado de afectos, creencias y valores, sistema que se elabora y reestructura con empuje en estas edades. En general, suelen esblacerse relaciones más íntimas con los amigos/as del mismo sexo. En las chicas esta intimidad se adquiere más rápidamente y suele tener mayor intensidad emocional que en los chicos.

Algunas de las relaciones de amistad que se han establecido en este periodo han nacido dentro de los grupos que se han ido estructurando a lo largo del mismo. Es importante, pues, conocer las formas con las que los adolescentes se relacionan con sus iguales.

5.3.2. Los grupos de iguales

Al igual que las relaciones de amistad, las relaciones grupales pueden cumplir un papel importante en la socialización de los chicos y chicas adolescentes. Los sentimientos de pertenencia y vinculación a un grupo parecen facilitar el proceso de separación de los padres que acompaña al proceso de redefinición de las relaciones familiares. Así mismo, ofrecen seguridad y protección frente a situaciones sociales nuevas o desconocidas. Para los adolescentes, el sentirse aceptados y valorados dentro de un grupo les ayuda a formar su identidad y a tener una autoestima positiva. Dentro del grupo, los adolescentes pueden asumir distintos roles y experimentar como inciden sus actuaciones en los otros. Por otro lado, para algunos adolescentes las relaciones con el grupo suplen las carencias que tienen en la familia. Los grupos se estructuran de forma diferente a lo largo de la adolescencia (ver Cuadro 4).

Cuadro 4. Evolución de la estructura de los grupos

Al inicio de la adolescencia empiezan a formarse grupos unisexuales, normalmente formados por compañeros o compañeras del centro escolar. La característica esencial para poder pertenecer a él es la conformidad con las actividades de ocio que en él se organizan, las formas de vestir y determinadas actitudes o expresión de valores frente a la realidad. Las primeras relaciones de amistad surgen dentro de estos grupos.

Un segundo estadio en la estructuración de los grupos implica la apertura del grupo inicial a otro de características similares, estableciendo de este modo relaciones más amplias, relaciones intergrupales.

El tercer estadio implica la formación de grupos heterosexuales que se consiguen porque algunos miembros, considerados líderes, comienzan a eliminar las restricciones unisexuales impuestas al principio. Suelen ser estos líderes los que impulsan a los otros miembros a que establezcan relaciones heterosexuales.

En el cuarto estadio los grupos ya son completamente heterosexuales se unen porque tienen intereses comunes y comparten valores y aficiones.

Por último, los grupos se suelen desintegrar y se forman parejas libremente escogidas. Dentro y fuera de los grupos los adolescentes establecen y mantienen relaciones de amistad, más íntimas, con un número reducido de personas.

El establecimiento de relaciones de pareja forma parte del proceso de socialización. Pero hasta que llega a constituirse una pareja estable, las relaciones diádicas con el sexo opuesto ayudan a alcanzar un mayor ajuste emocional y social. El salir en pareja, aunque ésta no sea la definitiva, puede tener varias funciones para los adolescentes: el entretenimiento, la intimidad, la experimentación sexual. Parece que los adolescentes que han tenido varias relaciones de pareja y se han implicado emocionalmente en ellas alcanzan un mayor ajuste con la pareja finalmente elegida. Según Roy Hopkins (1987) se han identificado tres estadios en el emparejamiento, que se recogen en el Cuadro 5.

Cuadro 5. Estadios de emparejamiento

El primero gira en torno a la actividad de flirteo y seducción. El interés por la persona del sexo opuesto se centra a la atracción física que provoca.

El segundo estadio sería el de aproximación, el interés se centraría en rasgos de personalidad superficiales de la persona del sexo opuesto.

Por último llegaría el estadio de evaluación, en él, la base para la elección de la pareja se centrarían en rasgos psicológicos como la sensibilidad, confianza, honestidad y estabilidad.

El proceso de emparejamiento en la juventud española se produce de forma progresiva. Según el Informe de la Juventud (Navarro y Mateo, 1992) la mayor parte de los jóvenes españoles mantienen una relación afectiva cuasi estable antes de los 21 años, y a los 22 la mayoría mantienen un noviazgo formal. Este dato revela la existencia de un gran desajuste con las edades de incorporación al

trabajo y de emancipación económica de los jóvenes. Esto trae consigo que las relaciones de pareja se prolonguen cada vez más, al no tener la posibilidad de irse a vivir juntos y crear un lugar de convivencia propio. Las condiciones sociales actuales que conducen a los jóvenes a retrasar la constitución de una familia propia estable, han tenido como efecto paralelo la aceptación social de la separación entre sexualidad, procreación y relación monógama. Las actitudes de los jóvenes han variado adaptándose a la realidad social y familiar que se les impone con una aceptación de las relaciones sexuales prematrimoniales. Por otro lado, los factores que los adolescentes consideran importantes para tener éxito en la relación con su pareja son por orden de importancia: la fidelidad, la relación sexual satisfactoria, compartir las tareas del hogar, tener unos ingresos adecuados, tener hijos y pertenecer al mismo medio social.

5.3.3. Relaciones sexuales

La sexualidad es parte integrante del ser humano desde el nacimiento. El despertar de la sexualidad es muy precoz. Pero esta sexualidad de los primeros años es diferente de la sexualidad adulta, puesto que el cuerpo no está maduro.

Como se ha tratado en el segundo capítulo de este libro, la adolescencia se inicia en la pubertad con los cambios biofisiológicos que traen consigo la maduración del cuerpo y los órganos genitales y, por lo tanto, la capacidad para mantener relaciones sexuales completas y para reproducirse. Estos cambios deben ser integrados progresivamente en el transcurso de la adolescencia. Los chicos y chicas adolescentes tienen que realizar un ajuste entre los cambios físicos-puberales y los psicológicos, para llegar al desarrollo de sentimientos y actitudes equilibradas que les conducirá hacia la madurez psicosexual. Ello implica que busquen los modos de canalizar los deseos sexuales incipientes. Pero para poder vivir la sexualidad como adultos los adolescentes deberán descubrir, aceptar, utilizar, preservar, potenciar y disfrutar de las posibilidades del propio cuerpo y del de los demás. Para ello, deberán llegar a comprender que la sexualidad es un proceso de construcción personal e interpersonal que implica la integración y el desarrollo de capacidades biológicas, afectivas, cognitivas y sociales. En el capítulo IV, ya hemos podido constatar la importancia del comportamiento sexual en la construcción de la identidad de los adolescentes y de las adolescentes. Aquí vamos a describir cómo llevan a cabo los adolescentes este proceso que les conducirá hacia la madurez psicosexual.

La masturbación es una de las formas que los adolescentes tienen para canalizar sus deseos sexuales y eliminar la tensión asociada. Es la conducta sexual más frecuente entre los chicos adolescentes de 11 a 16 años, practicada por un 90 %. En el caso de las chicas las cifras son mucho más reducidas. Estas diferencias entre sexos, pueden obedecer a que los chicos desde muy pronto experimentan sensaciones de placer sexual localizadas en los genitales y en sus primeras poluciones nocturnas. En cambio, en las chicas el proceso es muy diferente, ya que la menstruación no va acompañada de sensaciones de placer sino al contra-

rio, y es probable que precisen vivir otras experiencias sexuales antes de practicar la masturbación. La masturbación ayuda a los adolescentes a conocer su propio cuerpo de una manera gratificante puesto que provoca placer y contribuye al desarrollo de las aptitudes sexuales. Hay que considerarla como una fase en el proceso que conducirá a los adolescentes al establecimiento de relaciones sexuales con otros.

En el proceso hacia la maduración psicosexual son fundamentales las relaciones con los iguales. Por un lado, con los adolescentes del mismo sexo porque se pueden cotejar las propias experiencias con las del compañero o compañera. Por otro lado, con el otro sexo, con el cual se inician las primeras exploraciones afectivo-sexuales. Estas primeras exploraciones y escarceos amorosos que se realizan ayudan a los adolescentes a probarse, a descubrir aspectos de la sexualidad adulta incipiente y, lo que es más importante, a relacionar las emociones físicas con la relación afectiva. Es también una forma de ir descubriendo al sexo contrario, tanto física como psicológicamente. En un principio, estas primeras experiencias son bastante limitadas, pero con el tiempo se tornan más atrevidas, hasta llegar a establecer relaciones de intimidad próximas al coito. Este periodo de descubrimiento paulatino de uno mismo con el otro, permite enmarcar la sexualidad en su finalidad, la relación y el placer compartido, que conducirá hacia la sexualidad adulta. Es evidente que el paso siguiente en este proceso implicará el mantenimiento de relaciones sexuales completas, que serán realmente maduras y satisfactorias si se integran los sentimientos afectivos con los deseos sexuales.

Según Hoffman, Paris y Hall (1996), existen diferencias en las opciones sexuales entre chicos y chicas. Las chicas consideran la relación interpersonal dentro de la sexualidad como algo mucho más importante que los chicos. La mayoría incorporan la conducta sexual en un rol social y una identidad que incluye la capacidad de ternura y sensibilidad. Reservan la intimidad sexual para relaciones en las que sienten que aman a sus compañeros. Sin embargo, los chicos son mucho más permisivos sexualmente en las primeras fases de una relación. Consideran que la relación sexual es adecuada cuando sienten afecto por su compañera, pero que el amor no es un requisito imprescindible.

Estas diferencias pueden ser la causa por la que los datos del Informe de la Juventud sobre el inicio de las relaciones sexuales en la juventud española muestran que los chicos empiezan a tener relaciones sexuales completas antes que las chicas. La edad media en la que los jóvenes españoles tienen su primera relación sexual se sitúa en los 17 años en los chicos y los 18,2 en las chicas. En cuanto a los niveles de satisfacción con la sexualidad, la mayoría de los que son sexualmente activos se sienten satisfechos. Respecto al uso de anticonceptivos, un 57 % los utiliza. De los que lo usan un 73 % usa el preservativo y un 23 % la píldora.

Conviene señalar que, durante la adolescencia, hay otras formas de acceder a las relaciones sexuales. Las experiencias homosexuales no son infrecuentes, lo cual no significa que todo aquel que las haya tenido sea definitivamente homosexual. Estas experiencias pueden ocurrir y ser pasajeras, en un momento en que la identidad sexual aún no está claramente definida. Es distinto tener una

experiencia sexual estimulante con alguien del mismo sexo (conducta sexual) que desarrollar una orientación homosexual duradera (preponderancia de deseos sexuales, pensamientos eróticos o conductas dirigidas hacia los miembros del mismo sexo). Sin embargo, algunos adolescentes, al principio de la etapa ya han desarrollado una orientación homosexual. Otros muestran más precozmente su tendencia, incluso antes del comienzo de la pubertad.

El proceso de toma de decisiones de los adolescentes sobre su sexualidad está influido por sus compañeros, los medios de comunicación, sus creencias religiosas, sus necesidades y las normas que han ido interiorizando. Así mismo, parece que cuando los padres ejercen un control sobre sus hijos, supervisan sus actividades y se comunican de forma habitual con ellos, las relaciones sexuales tienden a retrasarse. Así mismo, la actividad sexual prematura no parece estar relacionada con la obtención de logros académicos. Contrariamente, las relaciones sexuales más tardías suelen estar relacionadas con la obtención de mayores éxitos académicos. Hay que señalar que, por lo general, los adolescentes suelen rechazar las relaciones que no suponen un cierto compromiso y afecto (Hoffman, Paris y Hall, 1996).

No queremos acabar este apartado sin poner de manifiesto (como también se ha señalado en el capítulo anterior) la importancia que tiene que padres y educadores proporcionen las informaciones y ayudas necesarias para que los adolescentes puedan adquirir unas nociones reales de las transformaciones que se dan en este momento, de modo que puedan considerarlas como una fuente de enriquecimiento personal, lo que les permitirá vivir su sexualidad de una forma equilibrada y positiva.

5.4 OCUPACIÓN DEL TIEMPO LIBRE

Las actividades de ocio son aquellas a las que pueden dedicarse los adolescentes de forma voluntaria para divertirse, descansar, informarse o participar socialmente, después de quedar libres de sus ocupaciones principales. El tiempo libre constituye un tiempo propicio para el desarrollo de los deseos más genuinos de los adolescentes y, además, según como lo ocupen y organicen, éstos pueden llegar a constituirse en actores de su propia realidad y partícipes de la sociedad.

Hemos mencionado con anterioridad algunas de las actividades que los adolescentes españoles prefieren para la ocupación de su tiempo libre. Pasaremos a continuación, aunque no de una manera exhaustiva, a tratarlas con mayor detenimiento. Estas actividades de ocio son de dos tipos. Las reservadas al ámbito de lo privado y las que se desarrollan en espacios públicos (ver Cuadro 6).

Cuadro 6. Actividades de ocio de práctica más frecuente (resultado en %)

1. Salir con los amigos/as	79,9
2. Ver TV/Vídeo	71,5
3. Oír la radio	65,6
4. Charlas con la familia	61,5
5. Ir a discotecas/pubs	47,5
6. Leer periódicos	42,1
7. Fumar	34,4
8. Leer revistas	33,6
9. Hacer deporte	31,5
10. Aficiones o hobbies	28,5

(Navarro y Mateo, 1993)

Respecto a las del primer tipo, las que se realizan en el ámbito de lo privado, como ya habíamos señalado en otro momento, la actividad más frecuente de los adolescentes es la de “ver laTV/Vídeo” que ocupa el segundo lugar –en 1988 ocupaba el primero– en las preferencias de los adolescentes. Los programas que los adolescentes ven con mayor frecuencia en la televisión por orden de preferencias son: películas –85,8 %–, informativos –61,1 %–, musicales –51,6–, deportes –44,8– y reportajes –39 %–. Este orden varía según el sexo, ya que, en los chicos, los programas deportivos ocupan un lugar más destacado en sus preferencias que en las chicas. Seguidamente –en tercer lugar– la actividad más frecuente es la de “Oír la radio”, especialmente los programas musicales y deportivos. La lectura de la prensa escrita es también, aunque no tanto como las anteriores, una actividad realizada con frecuencia por los jóvenes. Como se desprenden de estos datos, debemos resaltar la importancia que tienen los medios de comunicación como agentes de información y socialización. Los padres –el familiar es el ámbito en que realizan estas actividades– y educadores deben tener en cuenta la influencia que estos medios –especialmente la televisión– ejercen en el comportamiento de los jóvenes adolescentes de modo que puedan ayudarles a convertirse en procesadores críticos de las informaciones que reciben.

Entre las del segundo tipo, las que se desarrollan en el ámbito de lo público, la actividad de ocio preferida por los adolescentes, como ya habíamos avazado, es la de “salir con los amigos/as”. Hemos tratado ya de la importancia que ésta tiene para la socialización de los jóvenes, por lo que no vamos a incidir en ello. Pero sí queremos señalar que esta actividad se suele realizar en lugares públicos (bares, discotecas, centros deportivos). Como vemos, es compatible con las de “ir a discotecas/pubs” y “hacer deporte”, ambas incluidas en el cuadro de preferencias de los adolescentes y frecuentemente realizadas con amigos y amigas. Hay otras actividades realizadas por los jóvenes “algunas veces”, que se circunscriben también al ámbito de lo público y suelen practicarse en compañía, como son por orden de preferencias son: ir al cine –un 49,4 %–, tomar bebidas alcohólicas –un 45,1 %–, ir a actos culturales –un 41,9 %–, ir a espectáculos deportivos –31,9 %–.

Algunas de las actividades mencionadas se llevan a cabo en el seno de organizaciones colectivas o asociaciones. Por ello conviene, también, conocer algunos datos sobre la vida asociativa de los adolescentes españoles. La tasa de asociacionismo voluntario entre los jóvenes es de un 34 %. Este porcentaje varía según el sexo, en los chicos es más alto que en las chicas. Los datos sobre la distribución de la población adolescente según el tipo de asociación están recogidas en el Cuadro 7.

Cuadro 7. Distribución de la población asociada según los tipos de Asociación (resultados en %)

1. Deportivas	16,8
2. Culturales	6,3
3. Religiosas	4,7
4. De estudiantes	3,7
5. Recreativas	3,5
6. Sindicales	3
7. Movimientos sociales	2,3
8. Políticas	2
9. Profesionales	1,8
10. Cívica	1,6
11. Benéfico-asistenciales	1,3
12. Otras	0,9

(Navarro y Mateo, 1993)

Como se desprende de los datos que hemos expuesto hasta el momento, las actividades preferentes de los adolescentes, tanto para los que las realizan de forma organizada como para los que no lo hacen así, que son una mayoría –66 %–, tienen un carácter deportivo, lúdico y cultural. Estas actividades, cuya finalidad es el entretenimiento prevalecen sobre las que implican el ejercicio de la influencia social y la asunción de compromisos colectivos, las reivindicativas, las de voluntariado, etc. Una buena parte de estas últimas, aunque gozan de la aceptación y simpatía de la mayoría de los jóvenes, son realizadas por un grupo muy minoritario. Es importante reflexionar sobre estos datos porque muestran que algunas de las características generales de la sociedad española que presentábamos al principio de este capítulo se reflejan en los jóvenes adolescentes. No podemos obviar que éstos se están integrando en la sociedad adulta y, que deberán convertirse en los agentes de cambio de la sociedad del futuro. Como se ha mencionado en el capítulo anterior, los adolescentes están construyendo sus propios valores que serán los valores de la sociedad, también, del futuro. Por ello, tanto los padres como los educadores deben ayudarles en este proceso constructivo, de modo que los adolescentes puedan encontrar no sólo vías individuales para expresarlos; deben encontrar también formas de participación social a través de las cuales puedan compartir y vertebrar los mencionados valores con los otros, de modo que puedan llegar a traducilos en actitudes y normas asumidas colectivamente.

Los procesos de socialización que los adolescentes llevan a cabo no sólo dependen de las relaciones e interacciones que éstos establecen con la familia y sus iguales; en gran parte, estas últimas se inician y mantienen en el contexto escolar. Aunque en el primer capítulo de este libro ya se ha tratado la importancia que la escuela tiene para el desarrollo de las diferentes capacidades a lo largo de este periodo, pasaremos a continuación a tratar sobre algunos aspectos de la institución escolar que nos parecen relevantes para el proceso de socialización de los adolescentes.

5.5 PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN EN LA ESCUELA

El escolar es, sin duda, junto con el familiar, el otro contexto específico fundamental de participación guiada que los adolescentes han conocido y en el que han desarrollado y desarrollarán una buena parte de sus actividades cotidianas. Sus formas de funcionamiento, la riqueza y variedad de relaciones e interacciones y los vínculos que en él se han establecido y se establecerán a lo largo de este periodo tendrán una influencia importante en la socialización de los adolescentes, en un momento el que accederán a un nuevo tramo de la escolaridad obligatoria.

El proceso de Reforma Educativa que en la actualidad se está implementando en nuestro país ha hecho que, en el momento de inicio del periodo de la adolescencia, se dé el paso de la Escuela Primaria a los Centros de Educación Secundaria. Este paso va a suponer cambios importantes para los chicos y chicas pre-adolescentes, ya que éstos deberán adaptarse a un contexto socio-institucional distinto del que hasta el momento habían conocido. Pasar a ser un alumno de secundaria supondrá para el adolescente conocer nuevos compañeros con los que se relacionará e interactuará a lo largo de una etapa en la que éstos pueden llegar a ocupar un lugar prioritario en su vida social. Así mismo, incorporarse como alumno en la Etapa Secundaria implicará que los adolescentes se relacionen e interactúen en su proceso de aprendizaje con una gama más amplia de profesores que en la etapa anterior –uno por asignatura– y que mantengan unas relaciones distintas y complementarias con el tutor del aula, lo que puede enriquecer y diversificar sus relaciones con los adultos, aun teniendo éstos un rol muy determinado. Así mismo, el alumno de secundaria comenzará a tener que tomar decisiones que afectan, en un principio, a su curriculum académico –como es la elección de materias optativas–, pero que, al finalizar la Etapa Secundaria Obligatoria, afectarán a su futuro profesional. No podemos dejar de considerar que esta Etapa tiene un carácter terminal y propedéutico al mismo tiempo, lo que implica que los adolescentes, al finalizar la misma, deben escoger entre distintas opciones, ya sea uno de entre los diferentes Bachilleratos ofertados, una de las diferentes vías de Formación Técnico-Profesional o decidan dejar el sistema educativo para insertarse directamente en el mundo laboral.

El Centro de Secundaria debe procurar atenuar el desconcierto o impacto que puede provocar en los pre-adolescentes la incorporación a un nuevo contexto. Por ello, es importante que reciban todos los apoyos que necesiten para que puedan adaptarse al cambio sin excesivas dificultades. Son numerosos los factores que pueden influir para que el proceso de escolarización en la secundaria se lleve a cabo con éxito, muchos de los cuales tienen que ver con la historia escolar anterior. El adolescente llega a esta etapa con un bagaje de experiencia escolar que utilizará para dar significado y dotar de sentido a la nueva situación. Es importante que los profesores y tutores lo tengan en cuenta para ayudarles a ubicarse positivamente en nuevo contexto escolar.

Uno de los requisitos que los Centros de Secundaria deben reunir, es que se haga una planificación coordinada del currículum entre los profesores de los diferentes niveles de modo que se pueda asegurar su coherencia y continuidad a lo largo de la Etapa Educativa que los adolescentes están cursando. Esta planificación se concretará en los Proyectos Curriculares de Centro que deberán ser elaborados por el equipo de profesores.

El Centro de Secundaria debe estar abierto a la diversidad del alumnado que accede a él. Lo que supone asumir que, al mismo tiempo que integra a los alumnos en un currículum básico común, debe ser capaz de ofrecer respuestas educativas diversificadas a las necesidades individuales del alumnado adolescente. Por ello, debe dotarse de una organización y unos recursos que le permitan trabajar de una forma abierta y flexible para poder ofrecer respuestas educativas que se concreten en su organización y gestión en lo que se refiere a distribución y agrupación de los alumnos, los horarios de clases, tiempo de tutoría y atención individualizada, el uso y la distribución de los espacios, etc.

Cada institución escolar se dota de una estructura de participación social entre sus miembros que, según como se haya configurado, puede favorecer u obstaculizar el camino hacia la consecución de la autonomía y facilitar o no el entrenamiento de los adolescentes hacia la participación social en actividades y roles públicos. Parece que las escuelas, cuyas normas y reglas de participación responden a una estructura democrática, favorecen más la progresiva asunción de mayores grados de autonomía por parte de los alumnos y una mayor preparación para la participación en la vida pública de los adolescentes que las escuelas cuya estructura de participación es de corte autoritario.

Ello nos lleva a concluir que es importante que los equipos de profesores potencien una estructura de participación democrática en los Centros de Secundaria. Lo que se puede conseguir fomentando la asunción de roles de los alumnos en la vida social del centro a diferentes niveles, desde los más generales que pueden afectar al conjunto del centro, como pueden ser los Consejos Escolares o Asambleas de Centro, hasta los más específicos que pueden afectar al aula como pueden ser las Asambleas de Clase. Así mismo, el alumnado adolescente debe conocer claramente cuáles son sus responsabilidades y límites dentro de la escuela, sus derechos y obligaciones. Es bueno que participen en el establecimiento de normas en el centro y en el aula, de modo que lleguen a asumirlas como propias. Otro aspecto que puede contribuir al desarrollo de la

autonomía y a la asunción de compromisos sociales frente al grupo clase puede ser el reparto de responsabilidades en tareas específicas entre los alumnos de forma rotatoria. De este modo, éstos adquieren compromisos a los que tienen que responder públicamente frente a sus compañeros y el tutor o profesor del aula.

Aparte de estas consideraciones de carácter más general, los profesores y tutores deben tener en cuenta que pueden convertirse en un modelo de referencia importante para los adolescentes en un momento en que se cuestionan los modelos que hasta el momento tenían. Por otra parte, los profesores disponen de multiplicidad de formas y dispositivos mediante los cuales pueden llevar a cabo, de un modo progresivo, la cesión o traspaso del control hacia los alumnos en su proceso de aprendizaje. Esto se realiza a diferentes niveles. Desde niveles más generales de acción educativa, por ejemplo el modo en que se combinan distintas actividades (individuales, cooperativas, colectivas, etc.) en una secuencia didáctica –lo que puede favorecer grados mayores o menores de autonomía en los alumnos–, pasando por niveles intermedios, como por ejemplo, las formas y el grado de ayuda que se ofrece a los alumnos cuando éstos plantean una dificultad, el grado de apertura de una tarea, etc., hasta los niveles más detallados y específicos, como las formas de establecer los intercambios comunicativos en el aula. Los alumnos valoran positivamente las interacciones con los profesores que expresan afecto en sus intervenciones. Es importante que éstos muestren calidez en sus relaciones con los alumnos, tanto cuando se dirigen a ellos individualmente, como cuando lo hacen hacia el grupo-clase. Ello contribuirá a que el clima emocional de la clase sea positivo, no sólo para el trabajo y el estudio, sino también para facilitar la integración social de los alumnos.

En definitiva, es importante que el profesor promueva la cesión del control desde niveles de intervención diversos y a través de formas y grados de ayuda y soportes también diversos tanto en lo que se refiere a proceso de aprendizaje en sí mismo, como en lo que se refiere a la gestión y el orden de la clase. El objetivo es favorecer el camino hacia la autonomía de los alumnos y la asunción de compromisos colectivos.

Supuestos prácticos y actividades complementarias

Se proponen a continuación una serie de actividades encaminadas a ayudar al lector a profundizar en la comprensión de los capítulos del libro. Son actividades que también pueden ser útiles para que cada lector evalúe su comprensión del contenido de cada capítulo. Se ordenan por capítulos.

Capítulo 1

1. Sintetice los argumentos sobre la etapa adolescente del desarrollo propuestos por el autor en los dos primeros apartados del capítulo. ¿Hasta qué punto la visión de la adolescencia que en ellos se esboza coincide con su propia visión de los adolescentes? Trate de especificar los puntos de acuerdo y desacuerdo entre su propia visión y las propuestas del autor, y argumentar las razones que apoyan ese acuerdo o desacuerdo en cada caso.

2. De acuerdo con la tesis que se sostiene en el apartado 1.3. del capítulo, la escuela puede considerarse como un contexto especialmente importante en el aprendizaje y el desarrollo de los adolescentes. ¿En qué argumentos apoya el autor esa afirmación? ¿Podría añadir nuevos argumentos en favor de la misma?

¿Coincide la tesis propuesta en el apartado con su opinión personal? Trate de argumentar su respuesta de la manera más completa y matizada posible, tanto si es positiva como si es negativa.

3. Intente explicitar algunas consecuencias prácticas, desde el punto de vista de la enseñanza y en particular de la actuación habitual del profesorado, asociadas al hecho de definir la escuela como un contexto al servicio del desarrollo global de los alumnos. Trate de ser lo más conciso y completo posible en su respuesta.

4. Describa con sus propias palabras cada uno de los núcleos prioritarios de capacidades implicados en los Objetivos Generales de la Educación Secundaria Obligatoria que se presentan en el apartado 1.4. del capítulo.

Escoja uno de esos núcleos de capacidades, y trate de señalar, para cada uno de los Objetivos incluidos en ese núcleo:

- algunos ejemplos concretos de aprendizajes de los alumnos en que podrían concretarse las capacidades a que hace referencia el Objetivo;
- algunas situaciones o actividades concretas de enseñanza y aprendizaje que le parecen adecuadas para promover educativamente esas capacidades;
- algunas situaciones o actividades concretas de evaluación que le parecen adecuadas para valorar hasta qué punto los alumnos disponen de esas capacidades;
- posibles grados o niveles de exigencia en la expresión o ejecución de esas capacidades por parte de los alumnos.

5. La posibilidad de que los alumnos desarrollen los distintos tipos de capacidades a que apuntan los Objetivos Generales de la ESO requiere, muy probablemente, que las actividades y tareas de enseñanza y aprendizaje cumplan determinadas características (por ejemplo, parece necesario que los alumnos puedan participar en actividades y tareas que impliquen cooperación, negociación y resolución de conflictos con sus compañeros si se pretende que desarrollen determinadas capacidades de relación interpersonal).

Siguiendo este razonamiento, intente señalar, para cada uno de los núcleos prioritarios de capacidades propuestos en el apartado 1.4., algunos tipos concretos de actividades y tareas de enseñanza y aprendizaje que se pueden proponer a los alumnos, o algunas características particulares de las mismas que parezcan especialmente relevantes para favorecer, en cada caso, el desarrollo de las distintos tipos de capacidades considerados.

6. Un razonamiento similar al planteado en la actividad anterior puede hacerse en relación, no ya a las actividades y tareas de enseñanza y aprendizaje a desarrollar con los alumnos, sino también a las formas de organización y funcionamiento del centro en su conjunto (normas de convivencia, uso de espacios y tiempos, formas habituales de trabajo del profesorado, etc.).

De acuerdo con ello, intente señalar, para cada uno de los núcleos prioritarios de capacidades propuestos en el apartado 1.4., algunas formas concretas de organización y funcionamiento de los centros de Secundaria, o algunas características particulares de las mismas que parezcan especialmente relevantes para

favorecer, en cada caso, el desarrollo de las distintos tipos de capacidades considerados.

7. En el apartado 1.5. se apunta como una de las prioridades básicas de actuación de los centros de Secundaria la de reforzar los vínculos sustentadores mutuos con los restantes contextos significativos de la vida de los adolescentes y del propio mundo adulto. Argumente esta afirmación, de acuerdo con las tesis e ideas generales sostenidas en el capítulo.

Intente elaborar una lista, lo más concreta posible, de maneras en que la escuela podría desarrollar efectivamente ese tipo de vínculos con otros contextos. Piense en particular en contextos como la familia, los medios de comunicación o el conjunto de la comunidad.

Capítulo 2

1. Es interesante constatar la evolución de la estatura y una manera sencilla de hacerlo es comparar las estaturas de una población determinada (alumnos de una clase) con las estaturas correspondientes de los padres. Se pueden elaborar cuatro gráficos: el primero recoge las estaturas de los alumnos, el segundo las de las alumnas, el tercero de los padres de unos y otros y el cuarto de las madres. Lo único que ha de aportar cada alumno es su estatura y la de sus padres. Los gráficos y tablas se pueden hacer en pequeños grupos. Este ejercicio puede ser ampliado por una búsqueda de datos de las estaturas medias en diferentes culturas.

2. El tema del “cuerpo ideal” puede seguir teniendo vigencia aun mucho más tarde de la etapa adolescente. Cada lector puede reflexionar y anotar lo que considera más importante para valorar un cuerpo ideal. Se pueden contrastar las diferentes opiniones y compararlas a los datos que se tienen sobre el adolescente y que se exponen en este capítulo.

3. De forma general, es siempre conveniente contrastar los datos objetivos que se van conociendo sobre los adolescentes y las adolescentes con el recuerdo que tiene cada lector de su experiencia subjetiva de la pubertad. Este ejercicio puede realizarse individualmente, o también se pueden contrastar dichos recuerdos entre todos los alumnos de la clase.

Capítulo 3

1. Señale las características que, según su opinión, diferencian una forma de razonar infantil y una forma de razonar más adulta. Contraste esta descripción con la que se ofrece en el texto.

2. Plantee la tarea del péndulo que se expone en el Cuadro 1 a alguna persona adulta. Analice cómo procede esta persona para resolver el problema y compare su modo de razonar con el que se expone en la segunda parte del Cuadro.

3. Es importante reflexionar sobre la concepción que cada persona tiene sobre lo que es el conocimiento, sus límites y el proceso que lo genera. Esta reflexión, útil para todas las personas, aún lo es más para todos aquellos (profesores en particular) que tienen como una de sus tareas prioritarias acompañar y guiar a otras personas en sus procesos de aprendizaje.

¿Qué idea tiene el lector sobre lo que es el conocimiento, sus límites, su proceso de adquisición? Describa brevemente su concepción y compárela con la de otros compañeros y con la que se presenta en el texto. Su concepción ¿corresponde más a la de tipo “subjetivista”, “objetivista” o “racionalista”?

4. Cada persona genera ideas o concepciones alternativas sobre cualquier fenómeno, aun antes de abordar este fenómeno de forma sistemática y científica. Escoja un tema que conozca bien (de física, de química, de biología, de ciencias sociales, etc.) y haga un listado de las ideas erróneas que cree que los alumnos que nunca han abordado este tema sistemáticamente podrían presentar. Puede realizar una breve entrevista a algunos sujetos novatos en el tema para sondear las ideas que le proponen.

Una de las opciones es presentarles el problema que se plantea en el Cuadro 9.

5. Los resultados del estudio que se presentan en el apartado 3.3.1 son de gran interés para forjarse una idea más precisa de la opinión de los jóvenes españoles sobre temas sociales y políticos de gran importancia.

Valore estos datos, comentánolos con otros compañeros:

- ¿Corresponden estos datos a la imagen que tenía de los jóvenes españoles?
- ¿Qué factores explican estos resultados?
- ¿Cree que la escuela tiene algo que ver con estos resultados?
- ¿Puede la escuela incidir en estas opiniones? ¿De qué manera?

(Esta actividad se puede realizar en pequeños grupos y puede dar lugar, en un segundo momento, a una actividad conjunta de clase. Sería aconsejable obtener los resultados más detallados de la encuesta consultando el artículo de «El País» citado en las referencias.)

6. Lea atentamente el dilema expuesto en el Cuadro 14 y responda a las preguntas que se plantean. Compare y contraste sus respuestas con las de otros compañeros justificando mejor sus respuestas en caso de que sean diferentes o contradictorias con otras que se hayan podido defender.

¿Qué respuestas se esperaría si fuesen alumnos de secundaria los que abordasen este dilema y respondiesen a estas preguntas?

(Esta actividad puede iniciarse también en grupos pequeños de 6-7 personas, con la posibilidad de una puesta en común con toda la clase.)

Capítulo 4

1. Revise los distintos tópicos sobre la adolescencia que se presentan en el primer apartado del capítulo (4.1.). Sistematícelos y descríbalos de la manera más completa posible, de acuerdo con lo que se indica en el apartado.

Trate de evaluar esos tópicos de acuerdo con su experiencia directa (la de su propia adolescencia y la de los adolescentes que conozca y a los que trate habitualmente) ¿Permiten los tópicos anteriores reflejar adecuadamente esa experiencia? ¿Qué aspectos importantes de esa experiencia quedan menos recogidos en dichos tópicos?

Si le es posible, comente esos tópicos (o ejemplos de los mismos, como determinados tipos habituales de noticias protagonizadas por adolescentes en los diversos medios de comunicación) con adolescentes con los que tenga trato habitual. ¿Se sienten adecuadamente representados en esos tópicos? ¿Cómo los valoran?

2. Realice un esquema en el que se recojan los distintos “temas” (cfr. apartado 4.2.) que, de acuerdo con el contenido del capítulo, resultan básicos en la personalidad adolescente. Trate de conceptualizar cada uno de esos temas, especificando los principales elementos tanto individuales como sociales que estén involucrados en cada caso.

¿En qué sentido es posible afirmar, como hace el capítulo, que el tema de la identidad es unificador o compendiador de los restantes temas básicos de la personalidad adolescente?

3. Actividades educativas basadas en juegos sociales, de simulación o de roles pueden contribuir a favorecer en los adolescentes la consolidación de nuevas competencias y capacidades sociales, la posibilidad de adaptarse a situaciones nuevas y resolver nuevos problemas o la adopción de posturas y valores personales. A través de tales actividades, el adolescente tiene la posibilidad de experimentar con diversas facetas de su posible personalidad, de tantear sus propias preferencias y valores, o de contrastar, en situaciones simuladas y por tanto no peligrosas, las posibles reacciones y actuaciones de otros participantes en la situación.

Realice una pequeña búsqueda bibliográfica sobre este tipo de actividades educativas. Trate de obtener tanto información teórica sobre su interés y posibilidades como ejemplos concretos de actividades que, con diversos objetivos específicos, puedan desarrollarse en el aula (cfr. por ejemplo Fritzen, 1988).

4. ¿Diría que las normas de comportamiento a respetar en el aula deben ser marcadas en su totalidad por el profesor o que es más adecuado elaborarlas conjuntamente con los alumnos? Tenga en cuenta en el momento de responder los criterios de actuación educativa con respecto a la convivencia en el aula propuestos al final del apartado 4.2.3. del capítulo. Introduzca en la respuesta todos los matices que considere oportunos.

Partiendo de las ideas y consideraciones propuestas del apartado 4.2.3., trate de señalar algunas formas de actuación habitual en la organización y gestión de la vida del aula que puedan resultar de utilidad para prevenir problemas de disciplina y favorecer una adecuada resolución de los conflictos que pueden a pesar de todo aparecer.

5. Revise los “dilemas morales” propuestos por Kohlberg (1992) en el apéndice de su obra. Piense en una posible utilización de alguno de esos dilemas como base para una actividad con alumnos adolescentes. Delimite los objetivos que podría tener esa actividad y piense cómo podría concretarse.

6. Sin duda, para favorecer educativamente la capacidad de toma de decisiones que deben desarrollar los adolescentes resulta necesario enfrentar a éstos a situaciones en que deban efectivamente tomar decisiones en relación a cuestiones que les resulten relevantes. La toma de decisiones sobre determinados aspectos de su propio aprendizaje puede constituir, sin duda, un buen ámbito a este respecto.

Elabore una lista de formas concretas de actuación en el aula y de organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje que puedan favorecer que los alumnos tomen decisiones sobre su propio aprendizaje (por ejemplo, plantear opciones o alternativas en el interior de determinadas actividades, organizar tareas en pequeño grupo en que los alumnos puedan adoptar determinados roles o asumir determinadas parcelas del trabajo, comentar con los alumnos los resultados negativos de una prueba de evaluación y acordar medidas para superarlos, etc.).

Elabore también una lista de las informaciones o ayudas que pueden precisar los alumnos para tomar decisiones más adecuadas en cada una de esas situaciones.

Capítulo 5

1. (Antes de la lectura)

Elabore un listado sobre los cambios que considere más relevantes en el comportamiento social de los adolescentes.

(Después de la lectura)

Contraste el listado anterior con uno nuevo elaborado a partir de la lectura del capítulo.

2. De los rasgos generales sobre la sociedad española que se presentan en el apartado 5.1., señale los que, a su juicio, tienen una mayor incidencia en la vida social de los adolescentes. Justifique el porqué.

3. En el apartado 5.2 se caracteriza la familia como un contexto de participación guiada que puede favorecer o retrasar el paso de niño a adulto y que puede ayudar o dificultar el proceso de integración social de los adolescentes. ¿Cómo se argumentan estas afirmaciones? ¿Añadiría nuevos argumentos en su favor? ¿Está de acuerdo con las afirmaciones precedentes? ¿Por qué?

4. ¿Qué consecuencias para el desarrollo social de los adolescentes pueden tener las prácticas educativas familiares basadas en la participación democrática dentro de la estructura familiar? Sugiera algún tipo de intervención concreto, distinto de los que se sugieren en el texto, que los padres pueden realizar con sus hijos/as adolescentes de acuerdo con este modo de participación dentro de la familia. Justifíquelo.

¿Podría extraer algunas implicaciones de lo anterior desde el punto de vista de la actuación del profesor en el aula y el centro de secundaria?

5. De los aspectos señalados en el apartado 5.2.3., señale aquellos que tendría más en cuenta en un alumno de secundaria si éste mostrase que tiene dificultades o conflictos familiares. ¿Por qué? ¿Qué elementos le aportan para orientar a los padres del alumno al respecto?

6. ¿Por qué las relaciones entre iguales pueden contribuir de un modo positivo al desarrollo de capacidades cognitivas, afectivas y relacionales en la adolescencia?

¿Diría que esa contribución puede fomentarse y aprovecharse en las actividades educativas escolares? ¿Por qué? En caso afirmativo, trate de concretar cómo podría hacerse.

7. ¿Qué cambios importantes supone para los adolescentes el paso de la Escuela Primaria al Centro de Educación Secundaria? ¿Qué requisitos debe reunir el Centro de Secundaria para ayudar a los adolescentes a adaptarse a los mencionados cambios?

Intente explicitar algunas consecuencias desde el punto de vista de la actuación práctica del profesorado relacionadas con los requisitos mencionados.

Lecturas recomendadas

A continuación se resume brevemente el contenido de algunas lecturas básicas que pueden ayudar al lector a profundizar o completar lo que ha encontrado expuesto en los capítulos.

Después de cada lectura, se indica el capítulo o los capítulos del libro que guardan relación con su contenido.

CARRETERO, M: (1995). *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*. Madrid: Visor. (capítulo 3).

Esta obra es una recopilación muy bien integrada de trabajos empíricos realizados de forma pionera en España y Latinoamérica sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la historia; un campo en el que la investigación es notablemente menor que, por ejemplo, en el caso de las ciencias experimentales.

Tal como apuntan los autores, éste es un libro que presenta gran interés tanto para profesores de Enseñanza Primaria y Secundaria como para investigadores y profesores universitarios.

Los temas centrales son la comprensión de la causalidad histórica, la comprensión de la historia como relato, y los procesos de razonamiento y la solución de problemas en el ámbito social y histórico.

COLEMAN, J. C. (1985). *Psicología del adolescente*. Madrid: Morata. (capítulos 2, 3, 4 y 5).

Es un breve manual que presenta de forma objetiva y crítica diversos datos para una mejor comprensión del comportamiento juvenil: su biología, su psiquismo y especialmente las situaciones en las que el adolescente se desenvuelve e interactúa con la familia, el grupo de iguales, los adultos, en general, así como los problemas que de ello se derivan.

CORBELLA, J. y VALLS, C. (1993). *Ante una edad difícil. Psicología y biología del adolescente*. Barcelona: Folio. (capítulo 2).

En todos los capítulos de manuales de psicología evolutiva se pueden encontrar datos, más o menos precisos y exhaustivos, sobre el desarrollo físico de los adolescentes. La referencia más detallada sigue siendo la de Tanner (1962), obra no traducida al castellano.

El interés del libro de Corbella y Valls es que se aborda el tema desde una perspectiva práctica. Los autores señalan algunos de los problemas más comunes que pueden surgir en el desarrollo físico de los adolescentes y las adolescentes y proponen ideas y sugerencias para su solución.

FLAVELL, J. H. (1993). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor. (capítulo 3).

Como muy bien apunta el autor, este libro va dirigido a todas aquellas personas interesadas en el desarrollo cognitivo humano aunque su conocimiento en psicología sea escaso. Por otro lado, proporciona un gran número de referencias que pueden ser de mucha utilidad a quien esté interesado en profundizar sobre el tema.

Recomendamos de forma especial el capítulo primero por corresponder a una introducción a la naturaleza y al desarrollo cognitivo desde la perspectiva piagetiana, y el capítulo cuarto por presentar de forma concreta las tendencias evolutivas de la adolescencia contrastando la perspectiva piagetiana con el procesamiento de la información.

Los capítulos 6, 7, y 8 presentan información acerca de dos puntales cognitivos, memoria y lenguaje, desde una perspectiva evolutiva.

HOFFMAN, L., PARIS, S. y HALL, E. (1996). *Psicología del Desarrollo hoy. Vol. 2*. Madrid: McGraw-Hill. (capítulos 2, 3, 4 y 5).

En el segundo volumen de este manual revisado, los autores dedican la V parte (a la que denominan: *Adolescencia: forjarse una identidad*) al desarrollo durante la adolescencia. En el primer capítulo de ésta –el 13– se presentan de una forma breve datos actualizados sobre los cambios biológicos y, especialmente, los psicosociales de los adolescentes (cambios en el yo, la familia, las amistades, etc.) El capítulo 14 se dedica a los cambios cognitivos en los adolescentes, poniendo especial énfasis en la inteligencia práctica (resolución de problemas, planificación, toma de decisiones, etc.). Por último, en el capítulo 15 se cuestionan algunos de los mitos existentes sobre este periodo (el de la turbulencia de los adolescentes, el abismo generacional, etc.) y se tratan determinados problemas que pueden presentar algunos adolescentes a lo largo de esta etapa (drogadicción, delincuencia, suicidios, trastornos alimenticios, etc.).

KAPLAN, L. J. (1986). *Adolescencia, el adiós a la infancia*. Buenos Aires: Paidós. (capítulo 4).

En la abundante literatura sobre la adolescencia, es un libro aconsejable para profesores y padres y para los propios jóvenes. La autora presenta la edad adolescente desde una perspectiva predominantemente psicoanalítica, pero sin excesivo énfasis en la doctrina freudiana. Su tesis general la expresa el título: en la adolescencia el individuo ha de decirle adiós a la infancia, pero también en uno de los capítulos, sobre “el primate retardado”, en el que pone de manifiesto el particular retraso del calendario biológico en el desarrollo de la especie humana. La segunda parte del libro, la más extensa, trata de “dilemas y resoluciones” a los que se enfrenta el adolescente, alrededor, sobre todo, del tema del narcisismo y el del amor. La última sección, de la búsqueda de la perfección en los adolescentes, examina la anorexia femenina desde ese enfoque.

NAVARRO, M. y MATEO, M. J. (1993). *Informe Juventud en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Juventud. (capítulo 5).

Cada cuatro años, el Instituto de la Juventud presenta un informe elaborado a partir de una encuesta realizada a una muestra representativa de la población de jóvenes españoles. Está a punto de publicarse el de la encuesta realizada en 1996, pero mientras no se edite, el que presentamos ofrece datos que nos aportan informaciones relevantes sobre diferentes aspectos de la vida de los jóvenes: el trabajo, los estudios, economía y consumo, la familia, ocio y prácticas culturales, asociacionismo, etc. El informe es sumamente interesante para todas aquellas personas que tratamos con adolescentes y jóvenes, ya que nos aporta datos sumamente interesantes y fiables sobre la juventud española actual.

POZO, J. I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza-Psicología Minor. (capítulo 3).

Este libro es un excelente marco de referencia para abordar las cuestiones referentes al aprendizaje desde una perspectiva muy actual, tanto en lo que se refiere a las cuestiones teóricas como sus implicaciones educativas.

Tomando la perspectiva cognitiva como marco de referencia, el libro está estructurado en cuatro partes. La primera corresponde al marco teórico. La segunda expone los procesos de aprendizaje, partiendo de una descripción del sistema cognitivo, para tratar luego tanto los procesos básicos como los auxiliares (motivación, atención, e incluso el papel de la conciencia en el aprendizaje). En la tercera parte se tratan los distintos aspectos del aprendizaje: conductual, social, de procedimientos, verbal y conceptual. Finalmente, la cuarta parte plantea el papel de la práctica en el aprendizaje y los problemas del fracaso.

ROY HOPKINS, J. (1987). *Adolescencia. Años de transición*. Madrid: Pirámide. (capítulos 4 y 5).

Es un amplio manual que presenta la etapa de la adolescencia como un tránsito dentro del ciclo vital. En él se tratan los temas básicos de este periodo relativos al desarrollo físico, de la identidad, de los roles sexuales y sexualidad, cognitivo, moral, social, así como algunos de los problemas que pueden surgir según como el mencionado desarrollo se lleve a cabo. Por último, trata sobre la educación durante este período. A lo largo del libro aparecen estudios de casos y numerosos ejemplos. El manual está fundamentado en los datos de la investigación de los que se dispone hasta el momento; el inconveniente que tiene es que éstos se basan en los adolescentes de USA, por lo que a veces pueden parecer alejados de nuestra realidad.

TIERNO, B. (1995). *Adolescentes: 100 preguntas*. Madrid: Temas de hoy. (capítulo 4).

El autor se extiende en respuestas a cien preguntas que padres y educadores --y los mismos adolescentes-- se hacen a propósito de su propio momento evolutivo. Es un libro escrito con sencillez, pero también con buen conocimiento del tema y con sabiduría en las orientaciones educativas que ofrece.

Referencias bibliográficas

- DEL AMO, D. (1995). *Hacer el cesto con todos los mimbres*. III Jornadas de Infancia y Aprendizaje. Madrid, 27 febrero- 2 marzo.
- BRONFENBRENNER, U. (1985). Contextos de crianza y desarrollo del niño. Problemas y prospectiva. *Infancia y Aprendizaje*, 29, pp. 45-55.
- BROWN, A. L.; BRANSFORD, J.D.; FERRARA, R.A. & CAMPIONE, J.C. (1983). Learning, remembering, and understanding. In J.H. Flavell & E. M. Markman (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 3, pp. 77-166). Nueva York: Wiley.
- BUXARRAIS, M. R.; CARRILLO, I.; GALCERÁN, M.; LÓPEZ, S.; MARTÍN, M. J.; MARTÍNEZ, M.; PAYÀ, M.; PUIG, J. M.; TRILLA, J.; VILLAR, J. (1990). *Ètica i Escola: El tractament pedagògic de la diferència*. (Premi Rosa Sensat de pedagogia, 1992). Barcelona: Edicions 62.
- CARRASCOSA, A. (1993). *Pubertad y crecimiento*. El Masnou: Salvat Vilá Editor, S.A.
- CARRETERO, M. (1995). *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*. Madrid: Visor.
- CARRETERO, M. y LEÓN, J. A. (1990). Desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.
- CASAJUANA, R.; CRUELLS, E.; ESCALAS, T. (1996). *Educació Primària. Cicle superior. Medi Natural 5*. Barcelona: Vicens Vives.
- CHI, M. T. H. (1978). Knowledge structure and memory development. En R. Siegler (Ed.), *Children's thinking: What develops?* Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- COLE, M., y COLE, S. R. (1993). *The development of children*. New York: Scientific American Books/Freeman.
- COLEMAN, J. C. (1985). *Psicología del adolescente*. Madrid: Morata.

- CORBELLA, J. y VALLS, C. (1993). *Ante una edad difícil. Psicología y biología del adolescente*. Barcelona: Folio.
- CUARTAS, J. (1996) El número de jóvenes que no son autosuficientes se duplicó en 10 años. En *El País*, 1 de Octubre. pp.29
- DÍAZ, C. (1994, 11 de enero). Algo más que pasotas. *El País*, pp 1,4,5 (Sección Educación).
- ERIKSON, E. H. (1968 / 1980). *Identidad. Juventud y crisis*. Madrid: Taurus.
- FIERRO, A. (1990). Relaciones sociales en la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.
- FLAVELL, J. H. (1993). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor. (2ª Ed.)
- FORNELLS, M.; PÉREZ, E.; ROVIRA, A. (1995). *Les forces i els seus efectes*. Segon cicle de E.S.O. Barcelona: Castellnou Edicions.
- FRITZEN, S. J. (1988). *70 ejercicios prácticos de dinámica de grupos*. Santander: Sal Terrae.
- FROMM, E. (1968). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós.
- GARCÍA-MILÀ, M. (1996). Psicopedagogía de las ciencias físiconaturales. En A. Lozano, J. Escoriza, González, R., González, J. A. (1996). *Psicología de la instrucción*. Vol V. pp. 31-71. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.
- GOLDSTEIN, A. P. y otros (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- HOFFMAN, L. y MANIS, J. (1979) *The value of children in the United States: A new approach to the study of fertility*. Journal of marriage and the family, 41, pp. 583-596.
- HOFFMAN, L.; PARIS, S. y HALL, E. (1996). *Psicología del desarrollo hoy*. Vol 2. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana-España.
- INHELDER, B. y PIAGET, J. (1985) *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Barcelona: Paidós (original publicado en 1955).
- KAPLAN, L. J. (1996). *Adolescencia: el adiós a la infancia*. Buenos Aires: Paidós.
- KEATING, D. (1980) Thinking processes in adolescence. En J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. Nueva York: Wiley.
- KING, P. M. & KITCHENER, K. S. (1994). *Developing reflective judgement: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- KOHLBERG, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-development approach. En J. Lickona (Ed.), *Moral development behavior: Theory, research and social issues*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- KOHLBERG, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- KUHN, D.; GARCÍA-MILÀ, M.; ZOHAR, A. y ANDERSEN, C. (1995). *Strategies of knowledge acquisition*. Monographs of the Society for Research in Child Development, Vol. 60, Nº 4, pp. 1-129.
- L'ECUYER, R. (1985). *El Concepto de sí mismo*. Barcelona. Oikos-tau.
- LERNER, R. M. y FOCH, T. T. (1987). *Biological-psychological interactions in early adolescence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- LEVI, G. y SCHMITT, J.C. (1996). *Historia de los jóvenes*. Madrid: Taurus.
- LIMÓN, M. y CARRETERO, M. (1995). *Aspectos evolutivos y cognitivos*. Número monográfico sobre la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Cuadernos de Pedagogía*, 238, pp. 39-41.
- LOEVINGER, J. (1976). *Ego development: conceptions and theories*. San Francisco: Jossey-Bass.
- LÓPEZ, F. (1990). *El apego a lo largo del ciclo vital*. Universidad de Salamanca (conferencia no publicada, impartida en la Universidad de Barcelona)
- MARTÍ, E. (1992). *Aprender con ordenadores en la escuela*. Barcelona: Horsori.
- MARTÍ, E. (1995). *Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto*. *Infancia y Aprendizaje*, 72, pp. 9-32.
- MIRAS, M. (1991). *Educación y desarrollo*. *Infancia y Aprendizaje*, 54, pp. 3-17.
- MOELY, B. E. (1977). Organizational factors in the development of memory. En R. Kail y J. Hagen (Eds.), *Perspective on the development of memory and cognition* (pp. 203-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- MORALEDA, M. (1992). *Psicología del desarrollo. Infancia, adolescencia y senectud*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.
- MORENO, A. (1986). El desarrollo psicológico del adolescente. *Cuadernos de Pedagogía*, 130, pp. 4-8.
- MURRAY, H. A. (1938). *Explorations in personality*. Nueva York: Oxford.
- NAVARRO, M. y MATEO, M. J. (1993). *Informe Juventud en España*. Madrid: Ministerio de asuntos sociales (Instituto de la juventud).
- NOVAK, J. D. y MUSONDA, D. (1991). A twelve-year longitudinal study of science concept learning. *American Educational Research Journal*, Vol.28, N° 1, pp. 117-153.
- OSHERSON, D. N. y MARKMAN, E. M. (1975). Language and the ability to evaluate contradiction and tautologies, *Cognition*, 2, pp. 213-226.
- PALACIOS, J. (1990). ¿Qué es la adolescencia? En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (comps.), *Desarrollo psicológico y educación*, I. Psicología Evolutiva. Madrid: Alianza.
- PAYÀ, M. (1995). *Avaluació del judici moral en l'Educació Secundària Obligatoria. Disseny d'un currículum de l'E.S.O.* Tesis Doctoral no Publicada. Universidad de Barcelona.
- PIAGET, J. (1932 / 1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- POZO, J. I. (1987). *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Madrid: Visor.
- POZO, J. I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza-Psicología Minor
- PUIG, J. M. y MARTÍNEZ, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.
- ROGERS, C. R. (1961 / 1979). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós.
- ROY HOPKINS, J. (1987). *Adolescencia. Años de transición*. Madrid: Pirámide.
- RUBIN, T. I. (1986). *Superar la indecisión*. Barcelona: Grijalbo.
- SILVESTRE, N.; SOLÉ, M. R.; PÉREZ, M. y JODAR, M. (1995). *Psicología evolutiva. Adolescencia, edad adulta y vejez*. Barcelona: Ceac.

- TANNER, J. M. (1962). *Growth of adolescence*. Oxford: Blackwell Scientific Publications.
- TANNER, J. M. (1978). *Fetus into man: Physical growth from conception to maturity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TIERNO, B. (1995). *Adolescentes: 100 preguntas*. Madrid: Temas de hoy.
- TURIEL, E. (1983 / 1984). *El desarrollo del conocimiento social*. Madrid: Debate.
- VILLALAÍN, J. L.; BASTERRA, A. y VALLE, J. M. (1992). *La Sociedad Española de los 90 y sus Nuevos Valores*. Madrid: SM. Fundación Santa María.
- VYGOTSKY, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Índice temático

- adaptación 66, 71, 78, 83, 84, 85, 86, 90, 99
- amistad 75, 81, 96, 109, 110, 111
- anorexia 44, 79, 131
- asociacionismo 98, 99, 116, 131
- autoconcepto (autoconocimiento) 12, 19, 24, 30, 79, 80, 82, 84, 85, 88, 92
- autoconciencia 42, 89
- autoestima 12, 17, 19, 21, 24, 30, 31, 44, 79, 80, 85, 92, 105, 106, 108, 110
- autonomía (independencia) 18, 21, 22, 23, 26, 28, 29, 30, 74, 76, 77, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 92, 94, 96, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 118, 119
- cognición epistémica 55
- conocimiento científico 18, 24, 28, 30, 58, 62, 68
- conocimientos específicos 48, 53, 60, 64
- contexto 11, 12, 23, 24, 25, 26, 32, 45, 56, 71, 88, 94, 97, 101, 104, 106, 108, 109, 117, 118, 121, 122, 127
- crisis 11, 26, 66, 74, 89, 90, 91, 134
- cuerpo ideal 43, 123
- decisión 69, 92, 93, 94
 - madurez decisional 93
 - toma de decisiones 19, 25, 33, 56, 92, 93, 106, 126, 130
- emparejamiento 81, 111
- escuela 10, 11, 12, 13, 15, 16, 23, 24, 25, 26, 32, 33, 45, 47, 56, 65, 67, 71, 83, 86, 95, 104, 117, 118, 121, 122, 123, 124, 127, 135
- ESO 71, 122
 - centros de secundaria 118, 122, 123
 - escolarización 27, 64, 71, 118
 - objetivos generales 16, 27, 29, 122

estrategias 23, 28, 33, 52, 53, 56, 86
 expertos 53, 54, 58, 60, 62, 63, 64
 familia (padres) 10, 12, 13, 15, 17, 21, 23, 25, 36, 39, 41, 42, 43, 45, 67, 75,
 81, 82, 83, 84, 85, 92, 94, 95, 96, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106,
 107, 108, 109, 110, 112, 114, 115, 116, 117, 123, 127, 129, 130, 131, 132
 prácticas educativas familiares 23, 127
 relaciones familiares 108, 110
 generación 9, 82, 84, 85, 91, 103
 ajuste intergeneracional 99, 103
 distancia generacional 103
 conflicto entre generaciones
 grupo 9, 10, 11, 13, 17, 18, 29, 45, 54, 58, 70, 83, 84, 89, 108, 109, 110, 111,
 116, 118, 119, 126, 129
 ideas (concepciones) alternativas 60, 61, 62, 63, 64, 124
 identidad 9, 10, 11, 12, 18, 19, 20, 21, 24, 27, 30, 31, 36, 42, 45, 55, 71, 73,
 74, 76, 77, 78, 79, 83, 85, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 103, 105, 106, 107,
 108, 110, 112, 113, 125, 130, 131, 134
 estadios de la identidad 88, 89
 difusión de la identidad 91
 negativa 91
 iguales (compañeros) 9, 10, 12, 22, 43, 44, 45, 71, 80, 82, 84, 86, 92, 108,
 109, 110, 111, 113, 114, 117, 119, 122, 124
 imagen corporal (autoimagen) 10, 12, 21, 36, 78, 79
 maduración biológica 17, 73, 81
 mapas conceptuales 62, 63
 mediación 21, 22, 23, 84
 memoria 52, 53, 54, 92, 93, 130
 metacognición (metaconocimiento) 54, 55, 135
 moral 12, 19, 24, 48, 68, 69, 70, 75, 85, 86, 87, 88, 98, 100, 131, 134, 135
 autónoma 68, 69
 juicio 19, 85, 87
 heterónoma 68, 69
 nivel convencional 69, 87
 nivel postconvencional 69
 pensamiento 68
 razonamiento 12, 19, 48, 68, 69, 70, 86, 87
 moratoria social 101, 102
 novatos 53, 54, 58, 60, 62, 63, 64, 124
 ocio 13, 96, 101, 108, 109, 111, 114, 115, 131
 pareja 15, 19, 20, 40, 82, 93, 96, 101, 106, 107, 111, 112
 participación (patrones de) 104, 105
 pensamiento
 abstracto 52
 científico 58
 concreto 52
 personalidad 9, 12, 36, 45, 68, 70, 73, 77, 92, 94, 96, 111, 125

profesión (elección, vocación) 36, 85, 91, 93
proyecto 19, 20, 76, 77, 84, 85, 92, 93, 94
pubertad 10, 11, 12, 18, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 74, 76, 79,
80, 81, 90, 102, 112, 114, 123
 características sexuales secundarias 40
 menarquía 41, 42, 44
 menstruación 40, 41, 44, 112
razonamiento formal 48
 análisis interproposicional 52
 combinatoria 52
rol (adopción de roles) 12, 19, 26, 45, 78, 80, 83, 84, 85, 90, 93, 96, 113, 117
sexualidad 43, 80, 81, 82, 83, 112, 113, 114, 131
 comportamiento sexual 12, 80, 96, 112
 educación sexual 82, 83
 género 9, 10, 80, 90
 homosexualidad 83
 madurez sexual 9, 10, 17, 43, 45
 masturbación 112, 113
 órganos sexuales 18, 40, 81, 82
 rol 19, 26, 78, 80, 84, 85, 90, 93, 113, 117
socialización 12, 95, 96, 101, 109, 110, 111, 115, 117
transición 9, 10, 11, 12, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30,
31, 32, 45, 48, 55, 66, 68, 74, 81, 84, 97, 98, 99, 101, 131, 135
valores 9, 10, 17, 19, 24, 28, 29, 30, 31, 36, 46, 67, 68, 70, 71, 78, 85, 86, 87,
88, 91, 93, 94, 98, 103, 110, 111, 116, 125, 136

OTRAS COLECCIONES

Colección Cuadernos de Educación

Títulos publicados:

1. Enseñar y aprender inglés. *Laura Pla.*
2. Los profesores y el curriculum. *Juana M^a Sancho.*
3. Educación de adultos: situación actual y perspectivas. *Ángel Marzo, Josep M^a Figueras.*
4. El curriculum en el centro educativo. *Luis del Carmen, Teresa Mauri, Isabel Solé, Antoni Zabala.*
5. La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria. *Daniel Gil, Jaime Carrascosa, Carles Furió, Joaquín M. Torregrosa.*
6. Coherencia textual y lectura. *Eduardo Aznar, Anna Cros, Lluís Quintana.*
7. La educación bilingüe. *Ignasi Vila, Joaquim Arnau, J. M. Serra, Cinta Comet.*
8. Aprendiendo a escribir. *Ana Teberosky.*
9. Cómo se aprende y cómo se enseña. *José Escaño, María Gil.*
10. Aprender con ordenadores en la escuela. *Eduardo Martí.*
11. Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación. *Enric Valls.*
12. Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo. *M^a José del Rio.*
13. Claves para la organización de centros escolares. *Serafin Antúnez.*
14. La formación profesional en la LOGSE. *Xavier Farriols, Josep Francí, Miquel Inglés.*
15. El desarrollo de la expresión gráfica. *Juan José Jové.*
16. Grupo clase y proyecto educativo de centro. *Pere Darder, Joaquim Franch, César Coll, Joaquim Pèlach.*
17. La educación moral en la enseñanza obligatoria. *Josep M^a Puig.*
18. La educación ambiental como proyecto. *Alberto Pardo.*
19. Educación y consumo. *Rosa M^a Pujol.*
20. Conocimiento y poder. Hacia un análisis sociológico de la escuela. *Anna Escofet.*
21. El análisis y secuenciación de los contenidos educativos. *Luis del Carmen.*
22. Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje. *Yves Chevallard, Marianna Bosch, Josep Gascón.*
23. El hecho religioso en la Educación Secundaria. *Alfredo Fierro.*

Títulos en preparación:

24. La Disciplina Escolar. Un enfoque basado en la prevención de problemas de comportamiento. *Concepció Gotzens.*
25. Diferencias sociales y desigualdades educativas. *J. Luis Rodríguez, Anna Escofet, Pilar Heras, Josep M^a Navarro.*
26. La Formación Ética en la Educación Secundaria. *Juana Serna.*
27. Orientación educativa e intervención psicopedagógica. *Isabel Solé.*
28. Familia, Escuela y Comunidad en la Educación Infantil. *Ignasi Vila.*

Colección Cuadernos para el Análisis

1. De Gramsci a Althusser. *J. M. Bermudo.*
2. Áreas de intervención de la psicología. Tomo I. *César Coll, M. Forns.*
3. Los paradigmas en psicología. *Antonio Caparrós.*
4. Áreas de intervención de la psicología. Tomo II. *César Coll, M. Forns.*
5. Helvétius y D'Holbach. *J. M. Bermudo.*
6. Eficacia y justicia. *J. M. Bermudo.*
7. Para una tecnología educativa. *Juana M^a Sancho.*
8. El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya. *Ignasi Vila.*
9. Immersió lingüística, rendiment escolar i classe social. *Josep M^a Serra.*
10. Las estrategias de aprendizaje a través del curriculum. *E. Barberà, M. Castelló, L. del Carmen, A. M. Geli, M. Milian, C. Monereo, M. Palma, J. I. Pozo, I. Solé, M. R. Terradellas, E. Valls, I. Vila.*

Col·lecció Quaderns de Formació Professional

1. De l'escola a la feina. *Xavier Farriols, Miquel Inglés.*
2. La nova formació professional: dels mòduls als cicles formatius. *Josep M^a Guillén (Coord.).*
3. Suport educatiu a la inserció professional. *Antoni Cañete, Josep Francí.*
4. L'orientació professional inicial a Catalunya. *Xavier Farriols, Miquel Inglés.*
5. Programes de garantia social. L'última oportunitat? *Rafael Bàscones.*
6. Formació, qualificació i mercat. *Fernando López Palma.*
7. La FP contínua i els agents de formació. *M^a José Rubio.*
8. Les aules taller i els adolescents exclosos. *Jaume Funes.*

- 9 La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza en la Educación Secundaria.**
Luis del Carmen (Coord.)
- 10 Enseñar y aprender Tecnología en la Educación Secundaria.**
Javier Baigorri (Coord.)
- 11 L'ensenyament i l'aprenentatge de la Llengua i la Literatura en l'Educació Secundària.**
Anna Camps i Teresa Colomer (Coord.)
- 12 Sociología de las instituciones de Educación Secundaria.**
Mariano Fernández Enguita (Coord.)
- 13 Los Institutos de Educación Secundaria: organización y funcionamiento.**
Serafín Antúnez (Coord.)
- 14 La Educación matemática en la Enseñanza Secundaria.**
Luis Rico (Coord.)
- 15 Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria.**
César Coll (Coord.)
- 16 Enseñar y aprender Inglés en la Educación Secundaria.**
Laura Pla e Ignasi Vila (Coord.)

Los alumnos y alumnas adolescentes no son niños; tampoco son adultos. En la escuela, han de ser entendidos y deben ser ayudados teniendo en cuenta sus posibilidades, sus intereses y sus preocupaciones. Para ello, es indispensable conocer cuáles son los momentos cruciales de su desarrollo.

Este libro describe, de forma directa y accesible, los principales cambios psicológicos que viven las personas desde su pubertad hasta los inicios de su juventud (18 años aproximadamente). Son cambios que marcan profundamente la manera de ser, la forma de entender el mundo y la forma de actuar.

Todos estos cambios psicológicos permiten nuevas formas de relación; y también tienen claras repercusiones si se quiere entender qué y cómo puede aprender un alumno que se encuentra en la etapa de Educación Secundaria. Por estas razones, el presente libro constituye una referencia necesaria para cualquier profesional cuya práctica educativa se relacione directamente con adolescentes. Es, de forma más general, una invitación a conocer el mundo psicológico del adolescente.



La colección CUADERNOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. EDUCACIÓN SECUNDARIA aspira a ser un instrumento útil para la formación inicial y al servicio del profesorado de Educación Secundaria en el marco del proceso de implantación de la L.O.G.S.E. Tres rasgos caracterizan todas las obras incluidas en la colección. En primer lugar, el esfuerzo realizado por sus autores para reflejar una visión articulada y coherente de la Educación Secundaria, tanto en lo que concierne a las finalidades de las etapas y enseñanzas que la conforman, como a los planteamientos curriculares, didácticos y psicopedagógicos subyacentes. En segundo lugar, la apertura hacia nuevos enfoques y planteamientos en la formación del profesorado de Educación Secundaria. Y, finalmente, la voluntad de compaginar el rigor científico y didáctico de los contenidos con una presentación práctica y concreta de los mismos orientada a la identificación, formulación, análisis y resolución de problemas relacionados con el ejercicio profesional de la docencia.