

Guia d'estudi

Pau López i Vicente

PID_00148895



Universitat Oberta
de Catalunya

www.uoc.edu

Índex

Introducció	5
Objectius	6
1. De què parlem quan parlem d'adolescència?	7
2. Àmbits de desenvolupament	8
2.1. Àrea biològica	11
2.2. Àrea cognitiva	12
2.3. Àrea emocional	15
2.3.1. La identitat	16
2.3.2. L'autoestima	18
2.4. Àrea social	20
3. L'adolescent a l'aula: conceptes de desenvolupament i aprenentatge	24
4. Els adolescents de la primera dècada del segle XXI	31
Bibliografia	33

Introducció

Amb aquesta guia us volem facilitar l'estudi dels aspectes més significatius del desenvolupament de la persona en el període de l'adolescència i la seva relació amb els processos d'ensenyament-aprenentatge, particularment contextualitzats en l'etapa de l'educació secundària.

Partint de l'anàlisi de situacions i casos d'adolescents en els seus entorns de relació, remetem l'estudiant a diverses fonts per entendre els conceptes bàsics presentats en la guia i per poder aprofundir i ampliar coneixements. D'aquesta manera, volem remarcar la vinculació directa amb les situacions i circumstàncies en què desenvoluparà la seva funció com a professor de secundària, que esdevé el nucli articulador del material bàsic de l'assignatura.

Objectius

Aquesta guia se centrarà en cinc objectius:

- 1.** Estimular la sensibilitat per a analitzar i entendre la situació dels nois i noies de secundària en relació amb la seva particular etapa de desenvolupament.
- 2.** Oferir eines de reflexió i d'anàlisi de situacions per a donar suport a la tasca del professorat de secundària.
- 3.** Introduir alguns conceptes clau entorn dels processos generals de l'ensenyament-aprenentatge i la seva concreció en l'etapa de l'educació secundària.
- 4.** Orientar la pràctica docent, tenint en compte les aportacions de la psicologia del desenvolupament i les teories de l'aprenentatge.
- 5.** Animar a l'anàlisi dels canvis socials i tecnològics actuals i la seva repercussió en l'evolució de l'adolescent i en la nostra tasca educativa.

1. De què parlem quan parlem d'adolescència?

Quan parlem de l'**adolescència** ens referim a l'etapa del **cicle vital** que s'estén des dels 11 fins als 20 anys, aproximadament, i que presenta unes característiques ben diferenciades que aniran configurant l'etapa posterior del jove adult.

Es tracta d'un període caracteritzat per canvis intensos que afecten molts aspectes fonamentals de la persona: el desenvolupament físic, el pensament, les emocions, la identitat i les relacions socials properes i llunyanes, entre d'altres.

Cal observar que aquests canvis són significativament diferents si comparem els primers anys de l'adolescència, quan es produeixen els canvis físics més notoris, amb els darrers anys, quan s'assoleix una certa estabilitat. Per aquest motiu alguns autors també distingeixen dos o tres períodes: fase primerenca, fase intermèdia i fase tardana.

L'adolescència s'inicia amb els canvis físics de la pubertat i amb el procés de maduració sexual que comporta. Aquests canvis físics, acompanyats d'altres canvis cognitius i emocionals, caracteritzen una etapa del cicle vital en què les ambivalències i les contradiccions s'experimenten amb una intensitat particular, molt diferent de l'etapa de la infància.

Lectura obligatòria

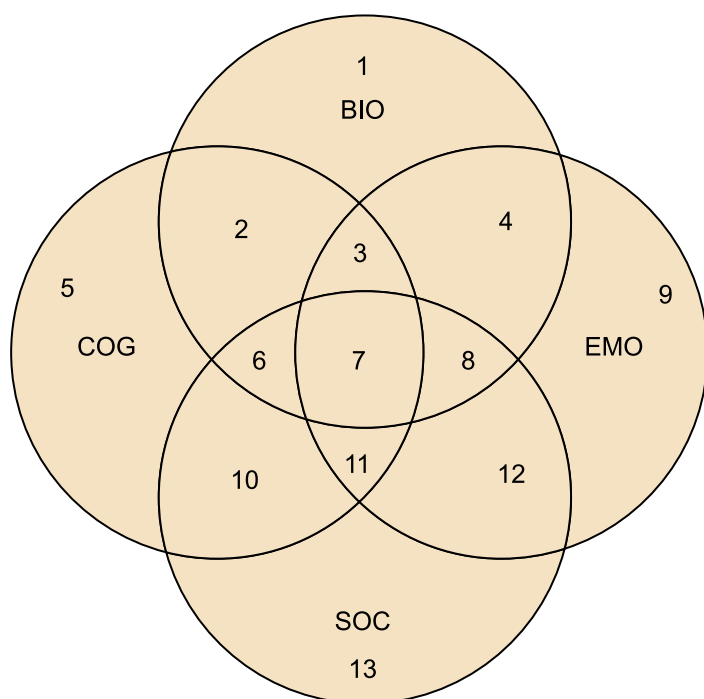
Moreno, A. (2009). "El desenvolupament a l'adolescència". A: A. Moreno (coord.). *Psicologia del desenvolupament II* (mòdul 1 pàg. 9-16). Barcelona: UOC.

2. Àmbits de desenvolupament

En el desenvolupament de la persona hi intervenen forces d'origen intern (genètiques) i forces d'origen extern (circumstàncies i influències de l'entorn). La intervenció més equilibrada o més desigual d'unes forces o de les altres dependrà de cada persona en concret.

Així doncs, les qualitats físiques i psíquiques procedents de l'herència genètica es veuran modificades per l'entorn de manera molt substancial i no solament de manera superficial o matisada (Mora, 2008). L'entorn intervé de manera decisiva sobre l'herència genètica afavorint el desenvolupament d'unes potencialitats i impossibilitant el desenvolupament d'unes altres.

Per estudiar aquesta **confluència d'herència i ambient** en el creixement de la persona, ens centrarem en quatre àrees interrelacionades que ens facilitaran l'anàlisi.



Àrees: biològica, cognitiva, emocional i social.
Font: P. López Vicente (2009). *Entendre's amb adolescents* (pàg. 151-159). Barcelona: Graó.

Representem aquestes quatre àrees d'anàlisi del desenvolupament (*biològica, cognitiva, emocional i social*) amb quatre cercles interseccionats per tal d'explicitar la interrelació que sempre es dona entre les unes i les altres.

Cas 1. L'Ernest i la Clàudia

Observem la situació de dos adolescents.

Referència bibliogràfica

Mora, F. (2008). *El reloj de la sabiduría: tiempos y espacios en el cerebro humano*. Madrid: Alianza.

L'Ernest té 14 anys i fa 2n. d'ESO. La seva cosina, la Clàudia, en té 15 i ja ha començat 4t. d'ESO.

La Clàudia ja és tota una dona. En canvi, l'Ernest acaba de fer una estirada que l'ha deixat una mica desproporcionat, alt i esprimatxat, i amb unes particulars "constel·lacions" de grans a la cara que intenta dissimular amb una crema meravellosa que no resulta gaire efectiva.

– "Quin fàstic! I diuen que és tan bona... Els de la farmàcia són un lladres!"

Quan es contempla al mirall, l'Ernest es troba lleig i malgirbat..., tot i que l'encanta que ja li surti una mica de pèl a la zona de les patilles, sota el nas i a la barbeta. Això el fa sentir gran i experimentar un orgull molt íntim. Altres companys de la classe encara no en tenen ni un..., i ell "farda" que ja s'afaita un cop per setmana. Fa alguns mesos li feia vergonya, però ara...

Amb tota la colla d'amics, amb els de la classe, però sobretot amb els de l'equip de bàsquet, se sent millor que enlloc. Són molt importants: parlen, riuen, discuteixen, però sobretot se senten amics, se senten com una veritable colla, un grup de persones molt, molt especial.

– "No m'imagino viure sense ells... Els nens que no tenen amics s'ho deuen passar fatal..."

De vegades discuteixen perquè n'hi ha un que sempre parla de la seva cosina, la Clàudia, i diu coses d'ella d'una manera que a l'Ernest no li agrada.

La Clàudia també acostuma a estar molt amb les seves amigues..., i xerren i xerren, hores i hores..., i després encara segueixen amb el Messenger.

Poques vegades queden per sortir nens i nenes junts (això de "nens i nenes" encara segueix ancorat en el seu vocabulari quotidià), tot i que sempre parlen els uns dels altres i declaren sense embuts les seves preferències (qui està més bo, qui està més bona, i comentaris semblants).

(Continuarà.)

Activitat 1

L'Ernest i la Clàudia són dos adolescents d'ESO.

- D'acord amb el gràfic dels quatre cercles, quins aspectes identifiquem relacionats amb el desenvolupament en cada àrea?
 - Què observem en el desenvolupament de l'Ernest i la Clàudia en relació amb l'àrea biològica (zona 1)?
 - Què observem i identifiquem en relació amb l'àrea cognitiva (zona 5)?
 - I en relació amb l'àrea emocional (zona 9)?
 - I en relació amb l'àrea social (zona 13)?
 - Quin grau d'independència i d'interdependència podem observar entre les àrees? Per exemple, entre la biològica i la social, o entre la biològica i l'emocional.
 - En quins aspectes o àrees trobem semblances i diferències quan comparem els dos adolescents?

Per facilitar l'explicació, diferenciem aquestes quatre àrees, amb el benentès que en el procés de desenvolupament les influències entre les unes i les altres són fonamentals i molt significatives; no es tracta només d'interdependències anecdòtiques o puntuals. Podríem dir que les interseccions són les zones més importants per a explicar el desenvolupament, les que realment haurien d'ocupar més espai en el gràfic dels quatre cercles.

Una càrrega genètica favorable en un aspecte concret, per exemple, haurà de tenir el suport d'un entorn propici perquè es pugui desenvolupar de manera òptima. Així mateix, un context ric podrà afavorir aspectes que genèticament no eren particularment significatius. Un bon suport i estímul familiar, per posar un cas, podrà potenciar clarament actituds bones enfront dels estudis i una autoimatge positiva. A més a més, aquesta actitud afavorirà un aprenentatge bo. El bucle de retroalimentació és clar.

Intentem concretar, tot seguit, alguns aspectes i conceptes bàsics vinculats a cada àrea.

2.1. Àrea biològica

Aquest període de l'evolució de la persona s'inicia amb els **canvis de la pubertat**. Després d'una etapa de desenvolupament pausat i progressiu que s'ha donat durant la segona infància, al llarg de l'etapa de l'educació primària, el cos experimenta uns canvis de ritme molt més sobtats per l'efecte de la revolució hormonal de la pubertat.

Aquests canvis biològics, resultat dels canvis en el sistema endocrí, generen uns desequilibris que fins aleshores l'infant no havia experimentat mai amb tanta intensitat.

Des d'un punt de vista estrictament físic, són particularment remarcables els canvis relacionats amb l'**acceleració del creixement** (estatura, musculatura, espatlles, malucs...), el desenvolupament dels caràcters sexuals secundaris i les transformacions complexes que s'experimenten **al cervell** relacionades amb l'increment de la xarxa de connexions entre les estructures corticals i límbiques, responsables del raonament i del control de les emocions.

De fet, els **canvis hormonals** afecten la manera de fer, de sentir i ser de l'adolescent, cosa que explica en gran manera la variabilitat emocional que en caracteritza el comportament. La imatge corporal, per exemple, adquireix una rellevància singular i, al principi de l'etapa, sovint esdevé una font d'angoixes i conflictes per la dificultat d'acceptar els canvis.

Conceptes bàsics

Diferència entre pubertat i adolescència, els canvis corporals, el paper de les hormones, els canvis al cervell.

Lectures obligatòries

Perinat, A. i altres (1997). "El desenvolupament en l'adolescència". A: A. Perinat. *Desenvolupament i aprenentatge durant l'edat escolar* (mòdul 4, pàg. 9-22). Barcelona: UOC.

Moreno, A. (2009). "El desenvolupament a l'adolescència". A: A. Moreno (coord.). *Psicologia del desenvolupament II* (mòdul 1, pàg. 33-46). Barcelona: UOC.

López, P. (2009, març). "Cervell, intel·ligències i dissenys d'ensenyament-aprenentatge". *Perspectiva Escolar* (núm. 333, pàg. 4-17). Barcelona: Rosa Sensat.

Activitat 2

- En quins paràgrafs de la història de l'Ernest i la Clàudia apareixen aquests conflictes i diferències? En quines zones d'intersecció de les quatre àrees els situaríeu (gràfic dels 4 cercles)?
- Quins són els trets físics que considereu que l'adolescent viu amb més interès i preocupacions? En quines zones d'intersecció de les quatre àrees els situaríeu?
- Analitzeu imatges de publicitat televisives i de sèries actuals adreçades a adolescents i observeu el pes que s'atorga als aspectes físics dels nois i noies i la seva influència en les relacions socials.

2.2. Àrea cognitiva

D'acord amb els **plantejaments piagetians**, en el pas de la infància a l'adolescència es va produint l'evolució des del "pensament concret" cap al "pensament formal", que s'expressa amb més capacitat de raonament abstracte, de pensament hipoteticodeductiu i d'interrelació de conceptes.

Tot això es fa palès en les seves noves aptituds per a valorar, pensar en possibilitats, formular hipòtesis sobre el futur o fer conjetures sobre temes ideològics o socials que l'afecten: el paper dels pares, l'amistat, la sexualitat, la política o la religió.

A l'hora d'interpretar la realitat, l'adolescent aprèn a identificar les idees importants de les que no ho són, a establir connexions entre elles i a organitzar i adaptar els seus esquemes mentals d'acord amb cada informació nova. L'enorme mobilitat d'esquemes és una de les característiques clau del pensament formal.

En aquest procés d'adaptació es dona un primer moment que Piaget anomena *assimilació* (incorporació de la nova experiència a les estructures mentals preexistents) i un segon moment que anomena *acomodació* (modificació dels esquemes mentals com a resultat de l'experiència). L'*assimilació* i l'*acomodació* donaran lloc a l'*adaptació*.

Tot aprenentatge, doncs, esdevé un procés d'**equilibració**: el nen experimenta un conflicte cognitiu, una contradicció, una dissonància, i resol el conflicte assolint un equilibri nou.

Aquests canvis, com també passa en els altres tres àmbits que comentem, s'esdevenen amb **una intensitat i un ritme diferents en cada individu**, amb diferències temporals que poden anar des d'alguns mesos fins a alguns anys. Això explicaria la diversitat interindividual que constatem.

En el cas dels canvis físics, per exemple, es pot comprovar que el canvi de veu es dóna entre els 12 i 14 anys. O que la primera menstruació es produeix entre els 10 i els 14 anys. L'interval pot ser bastant ampli.

En el cas del desenvolupament cognitiu, tot i que no és tan fàcilment observable, també podem constatar uns patrons més generals o habituals i, d'altra banda, les particularitats que determinen les diferències interindividuals. De fet, les diverses àrees cerebrals que corresponen a diverses funcions (dominis) tenen el seu propi ritme de desenvolupament i es constata, per posar un exemple, que una persona desenvolupa facultats de càlcul, o musicals, o lingüístiques a un ritme i amb una qualitat diferents dels altres individus d'edat similar. No cal dir que l'entorn hi tindrà un paper molt determinant.

Per explicar aquesta diversitat, Gardner defineix la intel·ligència com la facultat que s'utilitza a l'hora de resoldre un problema i formula la teoria de les **intel·ligències múltiples**.

Aquest autor considera que l'origen biològic i l'entorn cultural estan íntimament relacionats i distingeix entre vuit tipus d'intel·ligències que tenen relació amb el grau de desenvolupament i d'intervenció de diferents àrees cerebrals:

- La *intel·ligència musical* (capacitat per a la percepció i producció musical).
- La *intel·ligència cineticocorporal* (relacionada amb el control del moviment corporal).
- La *intel·ligència logicomatemàtica* (capacitat per a la resolució de problemes).
- La *intel·ligència lingüística* (relacionada amb la capacitat i facilitat d'expressió verbal oral i escrita).
- La *intel·ligència espacial* (capacitat de visualització d'objectes des de diferents angles).
- La *intel·ligència interpersonal* (relacionada amb la capacitat de captar els estats d'ànim, les intencions o els desitjos dels altres i saber actuar en conseqüència).
- La *intel·ligència intrapersonal* (coneixement d'un mateix, capacitat d'autocontrol i de motivació).

Referència bibliogràfica

Gardner, H. (1993). *Intel·ligències múltiples*. Barcelona: Paidós.

- La *intel·ligència naturalista* (capacitat per a apropar-se a la naturalesa i establir relacions i aplicacions pràctiques).

Les intel·ligències intrapersonal i interpersonal coincideixen en gran manera amb les característiques de la intel·ligència **emocional**¹ i de la **reeixida**².

Una altra característica remarcable de l'evolució dels processos cognitius, directament vinculada al pensament formal, és el desenvolupament del pensament recursiu i la **metacognició**: la presa de consciència sobre el propi pensament i el coneixement del propi coneixement, a partir de la capacitat de formular hipòtesis i d'establir relacions conceptuals cada cop més complexes. I com expressàvem anteriorment, d'acord amb Vigotski³, les relacions socials i l'entorn sociocultural tindran un paper clau en aquesta evolució, considerant que *aprendre* és inseparable de l'experiència social, emocional i física⁴.

Per acabar la presentació d'aquest apartat de l'àrea cognitiva, més enllà de l'estudi del desenvolupament de les habilitats superiors del pensament, també cal fer esment a l'augment gradual de la capacitat de **processament de la informació** que desenvolupa l'adolescent.

Aquests avenços, a causa de factors madurats, representen noves possibilitats per a l'adolescent: una capacitat superior per a mantenir a la memòria més elements d'un problema i les relacions que s'estableixen entre ells; l'augment de velocitat del processament de la informació; i el desenvolupament i l'ús de estratègies millors, particularment relacionades amb l'atenció i la memòria.

Conceptes bàsics

Del pensament concret al pensament formal; el raonament hipotètic-deductiu; la metacognició; les diverses formes d'intel·ligència; el processament de la informació.

Lectures obligatòries

Perinat A. i altres (1997). "El desenvolupament en l'adolescència". A: A. Perinat. *Desenvolupament i aprenentatge durant l'edat escolar* (mòdul 4, pàg. 41-50). Barcelona: UOC.

A. Moreno (2009). "El desenvolupament a l'adolescència". A: A. Moreno (coord.). *Psicologia del desenvolupament II* (mòdul 1, pàg. 47-63). Barcelona: UOC.

⁽¹⁾ **Goleman, D** (1997). *Intel·ligència emocional*. Barcelona: Kairós.
Salovey, P.; Sluyter, D. (eds.). (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. Nova York: Basic Books.

⁽²⁾ **Sternberg, R. J.** (1997). *La intel·ligència exitosa: cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.

⁽³⁾ Citat per **Wertsch, J. V.** (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

⁽⁴⁾ **Rogoff, B.** (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

Activitat 3

- Quines conjectures podem identificar en la història de l'Ernest i la Clàudia? Quins temes es plantegen? De què parlen?
- Des d'un punt de vista acadèmic, com s'observa aquesta evolució cap a un coneixement cada cop més abstracte? Compareu els continguts (índex) de llibres de socials i naturals de primària i d'ESO.
- D'acord amb les quatre àrees, amb quines zones relacionaríeu cadascuna de les diverses intel·ligències de Gardner?

2.3. Àrea emocional

Hi ha un punt d'inflexió. Notem que l'infant entra en l'etapa de l'adolescència quan es queda bocabadat davant d'una posta de sol que havia vist desenes o centenars de vegades durant la infància i llavors no li produïa ni fred ni calor. Està desenvolupant i afinant la sensibilitat, la capacitat d'admiració, l'emoció. Podem constatar un fet fàcilment quantificable. Comparem les fotografies d'una excursió que fa un nen o una nena de 8 o 9 anys amb les que fa un adolescent de 14 o 15 anys. Curiosament, hi ha una coincidència en la gran quantitat d'imatges dels companys, tant en les que fa el nen com l'adolescent. En el cas dels adolescents, observem que, a més de les fotos de grup, hi ha fotos de primers plànols, de detalls, amb expressions facials intencionades; i a més, fotos de paisatges!..., fotos "artístiques" de la naturalesa. Curiosament, sembla que estan aflorant maneres noves de veure la realitat i una capacitat especial d'adonar-se'n i voler captar la bellesa de l'entorn. Podem observar que la col·lecció de fotografies de postes de sol, de transparències de fulles, de reflexos de l'aigua, etc. augmenta de manera molt significativa en relació amb la infància. Malgrat les diferències interindividuals, la nova "sensibilitat artística" és un indicador d'aquesta evolució.

D'altra banda, aquest desenvolupament emocional es manifestarà en les relacions noves que estableix amb ell mateix i amb els companys, en el pas de les emocions confuses als sentiments diferenciats i apassionats carregats d'una gran força operativa per a l'actuació. Així doncs, la maduració emocional inclourà l'**aprenentatge de l'autocontrol de les emocions i sentiments**, i també el **desenvolupament de la capacitat per a expressar-los**, i la intensificació de l'**empatia** que es traduirà en l'establiment de vincles d'amistat forts i experiències amoroses apassionades.

El creixement sempre apunta cap a horitzons externs i cap a horitzons interns: d'una banda, constatem la capacitat de projecció, d'establir noves relacions, de sortir d'un mateix, i de l'altra, el camí interior que es manifesta amb la capacitat d'analitzar les pròpies emocions, identificar-les i gestionar-les.

Podríem dir que, en relació amb la infància, s'han ampliat pels dos extrems els seus marges emocionals: més capacitat de felicitat (amistat, passió, alegria, satisfacció emocional) i també més capacitat d'infelicitat (emocions contradictòries, incertesa i ambivalència emocional, tristesa, depressió).

Per focalitzar l'explicació d'aquests canvis en l'adolescència, ens centrarem en dos conceptes bàsics: la **identitat** i l'**autoestima**.

2.3.1. La identitat

Tots aquests canvis en els diferents àmbits fan que l'adolescència sigui una etapa particularment intensa en la construcció de la identitat, entesa com la integració dels diferents aspectes del *jo* físic, cognitiu, emocional i social.

E. Erikson situa en aquest període la crisi *identitat-confusió*. L'adolescent es pregunta "qui sóc?", "com sóc?" o "quines característiques m'identifiquen?". La cerca de resposta a aquestes qüestions el porten a moments de confusió, d'instabilitat i de dubtes. En aquesta cerca hi tindrà un paper fonamental la informació que rebí del seu entorn: dels companys, dels pares i dels professors, bàsicament. La construcció de la pròpia identitat i la descoberta d'un mateix passa per la comparació amb els companys (efecte mirall) i per l'efecte dels missatges que rep de les persones significatives del seu entorn.

James Marcia, concretant les propostes d'Erikson, formula dues variables que ens permeten entendre millor aquest procés de construcció de la identitat: *crisi* i *compromís*.

Marcia entén per *crisi* la capacitat de l'adolescent d'autoqüestionar-se, d'explorar alternatives, de qüestionar els valors establerts i les conductes socials que ha anat assumint de manera acrítica al llarg de la infància. L'altra variable, el *compromís*, fa referència a la implicació real en les decisions, a l'esforç, al treball, a la resposta concreta i efectiva, a l'assumpció de les seves responsabilitats.

En aquest camí de cerca de la identitat, d'acord amb les propostes de Marcia, podem trobar quatre situacions característiques representades pels quatre personatges del gràfic:

Referència bibliogràfica

Erikson, E. (1980). *Identity and the life cycle*. Nova York: Norton.

Referència bibliogràfica

Marcia, J. (1987). *Ego identity development*. Nova York: Wiley.

	Crisi	No-crisi
Compromís	Roser (identitat aconseguida)	Biel (identitat hi- potecada)
No-compromís	Cesca (identitat en moratòria)	Dani (identitat difosa)

Exemple

- **La Roser (crisi + compromís)** es planteja les situacions, les analitza, les critica, les qüestiona. Després pren decisions i s'hi posa, es compromet, actua d'acord amb els seus criteris. És un exemple d'identitat **aconseguida**.
- **En Biel (no-crisi + compromís)** no es planteja les coses que li vénen al damunt, no se les qüestiona, senzillament les fa, fa el que li diuen els pares, segueix les seves consignes i consells, de manera acrítica, però s'hi posa de ple, s'hi compromet. En Biel és un exemple d'identitat **hipotecada**.
- **La Cesca (crisi + no-compromís)** es planteja i es qüestiona les coses, és crítica, però després no fa res, no actua. És una revolucionària només de paraula i no pas de fets. Aquest seria un exemple d'identitat **en moratòria**.
- **En Dani (ni crisi, ni compromís)** no es qüestiona ni es planteja res. Tampoc actua ni es compromet. Pren una actitud de "passar de tot", sense criteris ni accions. Seria un exemple d'identitat **difosa**.

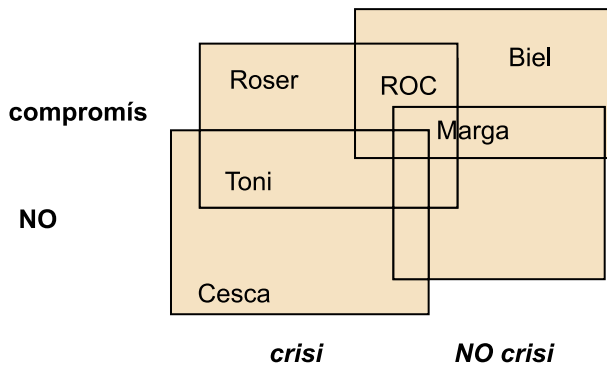
Aquest quadre ens mostra on pot estar situat el nostre alumne en l'actualitat. Només és una fotografia del present, que *anirà canviant* amb el temps fins a assolir alguna de les quatre situacions o bé instal·lar-s'hi.

La Roser, per exemple, va passar per un període de "passar de tot", com en Dani; va evolucionar cap a posicionaments de *revolucionari* teòric, com la Cesca; i finalment ha pres decisions que afecten la seva vida, els estudis, el comportament..., i s'ha compromès.

Aquest camí cap a la identitat és molt particular de cadascú i dependrà, sobretot, de les experiències, dels referents, dels estímuls positius que vagi rebent dels entorns que frequenta (família, escola, grup d'amics) i del sentit que atorgui a les vivències que tingui.

És evident que no són mai quatre situacions "pures" o absolutes; hi ha una multitud de matisos que ens indiquen les transicions d'una posició a una altra.

Movent les quatre zones de la proposta de Marcia, ens trobaríem amb un nou dibuix.



En aquest esquema podem apreciar les zones d'intersecció que ens fan pensar en les diferències i matisos d'aquestes quatre posicions. En Roc, en Toni i la Marga serien exemples de posicions intermèdies, exemples dels molts tons de grisos que podem observar entre les diverses situacions.

Activitat 4

- Què podríem dir de l'evolució d'en Roc en la construcció de la seva identitat? Imaginem i especulem: quines actituds manifesta? En quin moment es troba? Cap on evolucionarà? Quins factors hi contribuiran de manera favorable o desfavorable?
- I el mateix ens plantegem parlant de la Marga i d'en Toni. Què en podem dir? Quines preguntes o hipòtesis formulem?

2.3.2. L'autoestima

En aquest procés de construcció de la identitat hi té un paper molt rellevant l'autoconcepte, entès com l'actualització de les idees i els sentiments que van configurant l'opinió sobre si mateix des de la infància.

Íntimament lligat a l'autoconcepte, es desenvolupa l'autoestima, entesa com la valoració emocional, més positiva o més negativa, que fa de si mateix.

Exemple

- Jo sóc així, tinc aquestes qualitats i aquestes mancances... (autoconcepte) i em sento malament, voldria ser d'una altra manera..., o em sento satisfet, conscient de les meves qualitats i defectes... (autoestima).

L'autoestima es veurà molt influenciada pels missatges que rep de l'entorn, especialment dels pares, dels mestres i dels companys, i té la seva expressió en el grau d'autoconfiança, en el rendiment acadèmic i en l'èxit social, tal com demostren moltes investigacions.

Relacionant l'àmbit cognitiu amb l'àmbit emocional, Latorre i Montañés exposen que la capacitat d'identificar i controlar les emocions (la *intel·ligència emocional*) mostra una relació positiva amb variables de la personalitat com l'optimisme i el control de l'estat d'ànim negatiu, l'empatia i la regulació de l'autoestima.

Relacionant l'àmbit biològic amb l'àmbit emocional (zona 4 de l'esquema de cercles), en trobem altres exemples. El grau de desenvolupament físic de l'adolescent –més avançat o més retardat en relació amb els companys– origina situacions emocionals ambivalents, més o menys satisfactòries. En aquest cas, l'autoestima de la persona queda directament afectada, en positiu o en negatiu, per les expectatives o desitjos de sentir-se com els altres, sentir-se inferior o sentir-se superior, sentir-se estimat, valorat, admirat, respectat o sentir-se avergonyit (autoimatge).

El mateix podem observar en la zona 12, en la confluència de l'àrea emocional i social. Aquí podríem situar, per exemple, l'estatus social de l'adolescent en el seu grup de referència, i la seva repercussió en l'autoestima.

Progressivament, l'adolescent conquerirà graus més elevats d'**autonomia externa i interna**. Això es manifestarà en la seva capacitat de fer les coses per ell mateix (amb més capacitats de raonament i habilitats, per exemple) i en la seva presa de decisions cada cop més independent de la influència dels pares o del grup de companys (vinculat a l'autoconcepte i a l'autoestima).

Referència bibliogràfica

Latorre, J. M.; Montañés, J. (2004). "Ansiedad, inteligencia emocional y salud en la adolescencia". *Ansiedad y Estrés* (vol. 10, núm. 1, pàg. 111-125).

Conceptes bàsics

Empatia; identitat; autonomia; autoconcepte i autoestima.

Lectures obligatòries

Perinat, A. i altres (2004). "El desenvolupament en l'adolescència". A: A. Perinat. *Desenvolupament i aprenentatge durant l'edat escolar* (mòdul 4, pàg. 23-29). Barcelona: UOC.

Moreno, A. (2009). "Desenvolupament a l'adolescència". A: A. Moreno (coord.). *Psicologia del desenvolupament II* (mòdul 1, pàg. 71-76). Barcelona: UOC.

Activitat 5

- Proposta de treball a partir de la tira còmica diària d'*El Periódico de Catalunya* "La família tipus", d'Horacio Altuna.
 - Seleccioneu diverses tires còmiques en què els dos protagonistes adolescents (el Gus i la Bea) expressen les seves preocupacions, els seus somnis i desitjos, la manera de veure la família, l'amistat, les relacions amb els adults, etc.
 - Les tires mostren escenes de monòlegs dels adolescents, relacions d'amistat, relacions amb els pares, desitjos sexuals, entre altres aspectes particularment significatius en l'etapa de l'adolescència. L'activitat consisteix a identificar alguns dels conceptes que hem anat desgranant que queden reflectits en les historietes: preocupacions i interessos cognitius nous, tipus d'identitat, efecte mirall, autoconcepte i autoestima, entre d'altres.

2.4. Àrea social

D'acord amb la teoria ecològica de Bronfenbrenner, el desenvolupament humà és el producte de la interacció del subjecte amb l'entorn. Aquest entorn està constituït per unes estructures seriades i interdependents (**microsistemes, mesosistemes, macrosistema i exosistema**) de tal manera que cada estructura inclou les anteriors.

Els microsistemes són els nuclis més reduïts en què la persona cobreix les necessitats de protecció i d'afecte, i desenvolupa unes activitats i un rol específics. El conjunt de microsistemes compon el mesosistema de l'individu. D'acord amb aquest plantejament, la persona és un ésser actiu en permanent canvi de microsistemes (transició ecològica), eixamplant constantment el seu mesosistema al llarg de la vida. D'aquesta manera, l'individu amplia i enriqueix progressivament la seva percepció de l'entorn i la varietat i complexitat de les activitats que duu a terme.

Exemple de microsistemes

La família, el grup de l'escola, el grup d'esports.

El grup, el microsistema, és qui també farà possible que el nen construeixi els seus criteris morals a partir de les experiències pròpies i alienes. Un cop més apareix com a determinant el paper de pares, mestres i amics. El desenvolupament moral té una dimensió interpersonal clara (zona 11) i esdevé una combinació d'aspectes de l'àrea cognitiva, l'emocional i la social. D'una banda, es

Referència bibliogràfica

Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Referència bibliogràfica

Hoffman, 1997

dóna una interiorització de les normes socials –més evident dins l'entorn familiar (conformitat)– i de l'altra, una construcció activa mitjançant la interacció amb els altres que condueix a l'autonomia.

En l'adolescència, doncs, el **grup d'amics** adquireix una importància molt particular. El grup li permet viure un estatus simbòlic d'independència dels adults, exercir uns rols determinats, compartir interessos i preocupacions, contrastar valors, allò que importa i allò que no importa, el que és just o injust, experimentar la lleialtat, l'amistat i la sexualitat, prendre iniciatives, etc.

El sentiment i la necessitat de pertinença a un grup es fa palès en la força que adquireix per a l'adolescent i que, més enllà de les situacions grupals escolars i de temps de lleure, s'allarguen, molt especialment per mitjà del telèfon mòbil i de les xarxes socials d'Internet, i esdevenen nuclis en connexió permanent.

Exemple

Les anomenades *tribus urbanes* serien un exemple molt evident de la força del sentit de pertinença a un grup, que es fa molt visible amb l'ús d'una estètica que el singularitza i un estil de música que l'identifica. De totes maneres, "les tribus invisibles" de la Xarxa són molt més nombroses i tenen una força que tot just estem descobrint al final de la primera dècada del nou segle.

Relacionant l'àmbit emocional amb l'àmbit social, també cal remarcar que en aquest procés de construcció de la identitat, l'autoconcepte i l'autoestima, hi tenen un paper principal algunes persones de referència de la xarxa social de l'adolescent. No tothom té la mateixa possibilitat d'influència. Les anomenades **persones significatives** són les que mereixen el respecte i l'admiració i les que tenen poder i capacitat d'influència amb les seves opinions i judicis. En aquest sentit, M. Castellana exposa amb detall l'important rol de "persones significatives" que exerceixen pares i mares, avis, mestres i amics.

Per acabar l'apartat de l'àmbit social, farem esment al **microsistema familiar** i més concretament al tipus de relacions que s'estableixen.

Malgrat la independència progressiva (**dessatelitació**) que representa l'evolució de la infància cap a l'adolescència, el tipus de relacions que s'estableixen amb els pares té un pes molt evident en l'autoestima, el rendiment acadèmic i la conducta social adequada de l'adolescent.

El grau de suport es podria concretar en cinc aspectes: sentir-se escoltat, comprès, estimat, valorat i autònom.

Referència bibliogràfica

Castellana, M. (2003). *La relació de l'adolescent amb les persones significatives*. Barcelona: PAU Education.

Per especificar les diverses formes d'actuació dels pares, Maccoby i Martin defineixen quatre **estils parentals** combinant dues variables: el grau d'exigència i el suport emocional.

	Grau de control i exigència alt	Grau de control i exigència baix
Suport emocional, implicació, sensibilitat i cordialitat alts	<p>Estil autoritatiu Estil democràtic. Dóna ànims a l'adolescent perquè sigui independent, establint controls i fixant límits. S'incentiva el diàleg i es dóna un clar suport afectiu. La conseqüència és un desenvolupament adequat de la seguretat, l'autoconfiança i la responsabilitat en la presa de decisions.</p>	<p>Estil indulgent Estil permissiu. Poca exigència, control i disciplina acompanyat d'una implicació afectuosa alta. Poques restriccions i falta de guies mínimes necessàries per a l'adolescent. Segons l'adolescent, aquest estil s'interpretarà com a falta d'interès real dels pares.</p>
Suport emocional, implicació, sensibilitat i cordialitat baixos	<p>Estil autoritari Estil punitiu. Obliga a seguir les normes que s'imposen sense possibilitat de discussió, inculcant el valor del treball i l'esforç amb control estricte però sense suport afectiu. Intransigència i poca flexibilitat. La conseqüència és la destrucció de l'autoestima de l'adolescent.</p>	<p>Estil negligent Falta d'implicació dels pares en la vida de l'adolescent. Es desentenen de l'educació dels fills. La conseqüència és el desenvolupament d'inseguretats i la falta de satisfacció. L'adopció de qualsevol dels quatre estils de manera aleatòria és l'anomenat estil ambigu.</p>

Aquests estils parentals també es poden relacionar directament amb els **estils de lideratge** de Hersey i Blanchard.

Aquests autors, en la seva proposta de "lideratge situacional", expressen la necessitat d'establir un tipus de relació d'acord amb la situació de cada persona, de cada alumne, en el nostre cas.

No hi ha una "forma ideal", un estil estàndard que respongui a qualsevol situació. Primerament, caldrà analitzar la situació de la persona i després encertar en la conducta o l'estil parental més adequat. Sempre serà un intent de buscar la distància òptima perquè l'infant o l'adolescent pugui seguir el progrés cap a l'autonomia en els quatre àmbits.

Els conflictes entre adults (pares i mestres) i adolescents, i molts dels problemes de disciplina escolar, tenen relació amb el fracàs o la dificultat d'encert en la cerca d'aquesta distància òptima.

Referència bibliogràfica

Maccoby, E. E. i Martin, J. A. (1983). "Socialization in the context of the family: parent-child interaction". *EM Hetherington. Handbook of Child Psychology* (vol. 45, núm. 4, pàg. 513-520).

Referència bibliogràfica

Hersey, P.; Blanchard, K. (1982). *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*. Madrid: Price Waterhouse.

Referència bibliogràfica

López Vicente, P. (2009). *Entendre's amb adolescents* (pàg. 151-159). Barcelona: Graó.

Conceptes bàsics

Evolució històrica del concepte d'adolescència; el procés de dessatelit-zació; funcions del grup de companys; les persones significatives per a l'adolescent; els estils de relació i lideratge; les relacions amb la família.

Lectures obligatòries

Perinat, A. i altres (1997). "El desenvolupament en l'adolescència". A: A. Perinat. *Desenvolupament i aprenentatge durant l'edat escolar* (mòdul 4, pàg. 30-40). Barcelona: UOC.

Castellana, M. (2003). *La relació de l'adolescent amb les persones significatives* (cap. 2, pàg. 37-52). Barcelona: PAU Education.

López Vicente, P. (2008). *Espais d'aprenentatge. Idees, estratègies i reflexions* (pàg. 86-100). Barcelona: MEGS.

Moreno, A. (2009). "El desenvolupament a l'adolescència". A: A. Moreno (coord.). *Psicologia del desenvolupament II* (mòdul 1, pàg. 76-91). Barcelona: UOC.

Activitat 6

- Conversa amb un professor tutor d'un grup d'adolescents:
 - Tenint com a referència tot el que hem comentat fins ara, i prenent de base l'esquema dels quatre cercles, es tracta de tenir una conversa amb un tutor de 2n. d'ESO, per exemple, per comentar els aspectes concrets que ell remarcaria de cada àrea i les seves interseccions fent referència al seus alumnes en particular. A la conversa, cal que apareguin els conceptes bàsics (autoestima, influència del grup, identitat...) per tal de captar la percepció i l'opinió del tutor. Després, en grups de tres, es farà un intercanvi de l'experiència per a arribar a destil·lar els punts que actualment els tutors destaquen més.

3. L'adolescent a l'aula: conceptes de desenvolupament i aprenentatge

L'escola, i més concretament el grup de classe, és un dels microsistemes importants per a l'Ernest i la Clàudia.

Cas 2. L'Ernest i la Clàudia

(continuació)

S'ha acabat el pati. A la classe de Ciències, l'Ernest no entén gairebé res de tot d'allò que el "profe" explica: cèl·lules eucariotes i procariotes, cromosomes, gens, molècules, àtoms...

– "Els que es parteixen en dos i es van dividint són les molècules, les cèl·lules o és allò de les herències?... i els electrons també estan vius a les cèl·lules?... I allò de l'ADN, què és?... I on és?... Quin rotllo! Ho preguntaré a la Clàudia..., ella segur que ho sap."

L'Ernest pensa en silenci i amb una certa ràbia al cor. No s'atreveix a fer aquestes preguntes al "profe"... i menys en públic! Un altre company del grup de classe, en Ramon, un nen baixet i grassonet amb ulleres antigues de muntura negra –l'Ernest sempre diu que és un "crac"– agafa un paper i fa un esquema ordenant tots aquests conceptes per la mida que tenen, dient quin va dins l'altre, etc. Ell diu que són "inclusius"... i més coses que ningú no entén.

Això sí, tots l'escolten i li fan preguntes. Té la fesomia del nen "llest de la classe" típic i tòpic que surt a les pel·lícules, tot i que també juga molt bé al tennis de taula i... L'Ernest està al·lucinat pensant com hi ha algú que ho pugui tenir tot tan clar.

Ara, per primer cop, i en cinc minuts, acaba d'entendre que les cèl·lules estan formades de molècules, les molècules d'àtoms, els àtoms de protons neutrons i electrons... Que l'ADN és una macromolècula que trobem al nucli de totes les cèl·lules... És facilíssim!

A l'Ernest li falta temps per explicar-ho als altres, pregunta, dedueix que la mitosi fa referència a la divisió cel·lular... Està meravellat pensant que han hagut de passar 13.700 milions d'anys després del *Big Bang* (això és una dada que el Ramon ha deixat anar... com si res) perquè ell arribés a entendre tot això. Quin miracle de l'evolució!

L'Ernest té la sospita que el professor ja ho havia explicat altres vegades, però ell no havia entès res de res... o no havia estat atent... o potser és més ruc que els altres... Aquest sempre és un dubte que li "esgarrapa" el cor. De fet, hi ha moltes coses que no entén però les memoritza i així aprova els exàmens. De memòria no li'n falta. Tot i així, és molt conscient d'allò que entén i d'allò que no entén, del que sap o no sap..., dels seus encerts i també de les seves trampes i trucs per a recordar dades.

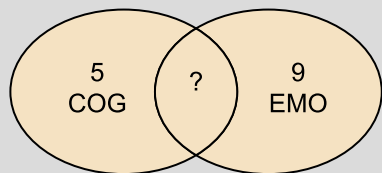
D'altra banda, la sensació íntima que té quan entén una cosa és molt particular. Ho nota amb un formigueig a l'estómac, ho nota en el bon humor amb els companys, ho nota en les ganes d'estudiar... I fins i tot se sent més àgil quan juga a bàsquet. És genial entendre les coses!

Activitat 7

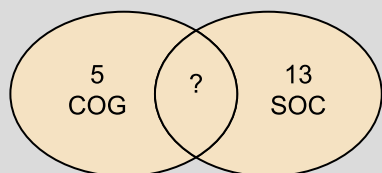
- Amb referència a la història de l'Ernest i la Clàudia, i tornant al gràfic dels quatre cercles:
 - Quines característiques i elements clau observem en el desenvolupament de l'àrea cognitiva de l'Ernest, d'en Ramon, dels altres

companys (zona 5)? Quins conceptes apareixen de l'apartat 2.2 de la guia?

- I en relació amb l'àrea emocional (zona 9)? Quins conceptes apareixen de l'apartat 2.3 de la guia?
- Quin grau d'interdependència podem observar entre les àrees 5 i 9? Relacioneu-ho amb els conceptes d'identitat i autoestima de l'apartat 2.3.



- I entre les àrees 5 i 13 (zona 10)?



- I entre les àrees 5, 9 i 13 (zona 11)?
- I entre totes elles (zona 7)?

La maduració permet més aprenentatge i l'aprenentatge és un factor necessari per a la maduració. L'aprenentatge està lligat al desenvolupament i les quatre àrees evolucionen amb influències mútues constants, però amb intensitats diferents (asimetries) i amb un *tempus* propi per a cada persona, la qual cosa dificulta fer explicacions massa estandarditzades.

Tenint present aquestes premisses i el grau de relativisme que transmeten, apuntarem deu conceptes que relacionen l'aprenentatge amb el desenvolupament.

El primer concepte és la **concepció constructivista** de l'aprenentatge, a partir de les propostes que va formular Piaget i que han continuat desenvolupant els seus seguidors.

Els coneixements no es van acumulant i superposant com els fulls d'un llibre, sinó que es van interrelacionant, formant xarxes connectades de conceptes i idees. L'aprenentatge és un procés de construcció i reconstrucció permanent, de manera que cada informació nova reconfigura l'estructura, ressitua els conceptes, modificant i fent més complexa progressivament tota la xarxa cogniti-

va de l'individu, en un procés d'assimilació i acomodació continuat, de desequilibri (**dissonància cognitiva**) i reequilibració. Aquest procés, a causa dels canvis evolutius en quantitat i qualitat que hem esmentat en apartats anteriors, pren una rellevància particular en l'adolescència.

El segon concepte és la **construcció social** del coneixement, partint dels plantejaments de Vigotski. El grup, l'intercanvi entre els alumnes, provoca el conflicte sociocognitiu, l'aflorament de visions diferents i sovint contradictòries. Serà per mitjà de la discussió, del debat i la negociació de significats que s'arribarà a nous plantejaments, a solucions que recullen la interacció de perspectives i permeten construccions noves (el coneixement distribuït i compartit genera nous coneixements). El grup és l'espai (el microsistema) que fa possible l'aprenentatge entre iguals.

El tercer concepte és el d'**aprenentatge significatiu** formulat per Ausubel. Quins coneixements o informacions nous pot assimilar l'alumne? Cal diferenciar aquesta "assimilació" de la memorització sense comprensió. L'aprenentatge significatiu s'oposa a la idea de l'aprenentatge memorístic acumulatiu. Perquè un aprenentatge sigui significatiu (i s'integri a la xarxa cognitiva de l'individu), la informació nova s'ha de relacionar amb informacions i estructures preexistents, de manera substancial, produint-se un procés de construcció sobre la base dels aprenentatges anteriors.

El quart concepte, totalment vinculat amb els anteriors, és la **zona de desenvolupament potencial** (ZDP) que formula Vigotski. Allò que l'individu aprèn per ell mateix configura la zona de desenvolupament real. A partir d'aquest "nivell d'aprenentatge", l'individu pot accedir a una zona superior amb el suport, l'ajuda i l'estímul d'un expert (un alumne més avançat o el professor). Aquesta fita possible, aquest nivell nou, és la zona de desenvolupament pròxim o potencial. Quan aquesta s'hagi assolit, hi haurà una nova ZDP, i així s'anirà produint el progrés.

Així doncs, cada nou aprenentatge s'apuntala en un aprenentatge previ i l'educador ha de tenir present aquest coneixement previ per a provocar un avenç, un salt adequat nou, ni massa lluny ni massa prop del nivell previ. Si l'objecte d'aprenentatge nou és massa lluny, l'alumne no el pot connectar amb els seus esquemes; si és massa prop, l'aprenent perd la motivació, no cal aprendre'l, és avorrit i repetit, no val la pena, no hi cap un repte estimulant.

El cinquè concepte, directament vinculat a la ZDP, són les **bastides** de J. Bruner. El que fa l'educador és posar esglaons progressius, bastides, perquè l'alumne progressi cap a la seva ZDP. L'educador seqüencia els objectius i les activitats, temporitza, planifica el ritme, la dificultat i la quantitat de la tasca. Aquesta és la idea de les bastides necessàries per a la construcció d'un edifici.

Conceptes bàsics

Constructivisme; aprenentatge significatiu; zona de desenvolupament.

Lectura obligatòria

Coll, C. (2004). "La construcció del coneixement a l'escola: cap a l'elaboració d'un marc global de referència per a l'educació a l'escola". A: C. Coll (coord.). *Psicologia de la instrucció* (mòdul 5, pàg. 21-65). Barcelona: UOC.

Activitat 7

Expliqueu breument com s'apliquen els cinc conceptes explicats en l'ensenyament de les matèries de la vostra especialitat d'Educació Secundària.

El sisè concepte, que depèn de tots els anteriors, és **la motivació**. No hi ha una solució fàcil per a explicar la falta de motivació per a aprendre que podem observar en un alumne. Tot i així, podem apuntar alguns elements significatius relacionats amb els conceptes anteriors. Fent referència als plantejaments rousseauians, la persona és un ésser curiós que està "dissenyat" per a aprendre i ser feliç, però no per a aprendre qualsevol cosa.

Quin sentit té l'aprenentatge escolar per a l'alumne? De quins aprenentatges parlem? Quin paper hi té la ZDP, l'aprenentatge significatiu, les bastides que proposa el professor? N'hi ha prou d'apel·lar a la capacitat d'esforç de l'alumne? Què provoca i augmenta la capacitat d'esforç? Com es passa de la motivació extrínseca a la motivació intrínseca? Quin paper hi tenen les atribucions?

Lectura obligatòria

Alonso Tapia, J. (2000). "Motivación y aprendizaje en la Enseñanza Secundaria". A: C. Coll (coord.). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (cap. 4, pàg. 105-136). Barcelona: Horsori / ICE UB.

El setè concepte és **l'estil cognitiu de l'alumne**. Per explicar, en part, les diferències individuals en l'àmbit de la personalitat i l'aprenentatge escolar ens referirem als estils cognitius. Es tracta de patrons individuals de reacció davant d'una estimulació a l'hora de processar la informació o afrontar un coneixement nou que determinen, també, uns patrons o estils d'aprenentatge, una manera de captar i incorporar la informació nova.

Seguint Miras i Onrubia (2009), cada estil representa una forma o estructura mental que es defineix per dues polaritats:

- L'estil *independent de camp* utilitza preferentment un tipus de processament analític i un comportament social independent. En l'altre pol es troba

L'estil *dependent de camp*, que es caracteritza per un processament sintètic, holístic, i amb una implicació més gran en les relacions socials.

- L'estil *reflexiu* es manifesta amb la tendència a pensar abans d'actuar, a pre-veure, a anticipar. En l'altre pol es troba l'estil *impulsiu*, amb la tendència a actuar amb més immediatesa i capacitat d'establir correccions en el procés.
- L'estil *simplicitat-complexitat* fa referència a la quantitat i varietat de categories que es posen en joc o que s'utilitzen per a la comprensió.
- L'estil *flexibilitat-rigidesa* fa referència a la capacitat o l'actitud de més o de menys tolerància enfront de l'ambigüitat de la informació.

El vuitè concepte és el de **competència de l'alumne**, entenent per *competència* la combinació de coneixements, habilitats i actituds que el fan respondre amb eficàcia a les situacions de la vida.

Quan es parla de **competència cognitiva**, es fa referència al conjunt d'esquemes de coneixement de què disposa per tal de poder entendre i incorporar coneixements nous.

La llei d'educació defineix la competència com "la capacitat d'utilitzar els coneixements i habilitats, de manera transversal i interactiva, en contextos i situacions que requereixen la intervenció de coneixements vinculats a diferents sabers, cosa que implica la comprensió, la reflexió i el discerniment tenint en compte la dimensió social de cada situació".

En l'àmbit de la secundària, les competències bàsiques o les competències que s'han de treballar des de les diverses àrees són les següents:

Lectura obligatòria

Miras, M.; Onrubia, J. (2004). "Factors psicològics implicats en l'aprenentatge escolar: les característiques individuals". A: C. Coll (co-ord.). *Psicologia de la instrucció* (mòdul 1, pàg. 20-33). Barcelona: UOC.

- Competències comunicatives
 - Competència comunicativa, lingüística i audiovisual
 - Competència artística i cultural
- Competències metodològiques
 - Tractament de la informació i competència digital
 - Competència matemàtica
 - Competència d'aprendre a aprendre
- Competències personals
 - Competència d'autonomia i iniciativa personal
- Competències centrades a conèixer i habitar el món
 - Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic
 - Competència social i ciutadana

D'aquests quatre grups de competències, el tercer esdevé el més inclusor: l'autonomia i la iniciativa personal. La resta de competències es podria afirmar que estan al servei d'aquesta.

I dins d'aquest objectiu a assolir, l'autonomia en l'aprenentatge, en aquests darrers anys s'ha atorgat un paper clau a l'educació emocional. Es tracta de treballar de manera sistemàtica aspectes generals del desenvolupament de la persona relacionats amb la identificació, el coneixement, el control i la gestió de les emocions que també estan directament relacionats amb l'aprenentatge. L'empatia, el reconeixement de les pròpies emocions i les dels altres, la capacitat de superar situacions difícils (resiliència), la capacitat de motivar-se i de prendre iniciatives vençant la por són, entre d'altres, alguns aspectes bàsics que es preveuen amb l'educació emocional.

Així mateix, el grau d'assoliment d'aquestes competències determinarà la forma i intensitat de la intervenció educativa. Podríem dir que hi ha alumnes que necessiten una rampa de sortida més llarga i amb una inclinació més suau i progressiva; en canvi, d'altres ens demanen una rampa curta i molt inclinada. El format de la rampa permetrà que tots els alumnes emprenguin el vol: aquest és l'objectiu. L'avaluació de les competències de cadascun ens donarà les dades per entendre'n la situació (necessitats educatives) i poder aplicar, així, una metodologia, una seqüència i un ritme adequats.

Lectures obligatòries

Currículum educació secundària obligatòria. Decret 143/2007, DOGC núm. 4915. Annex: definició de les competències bàsiques.

Departament d'Educació (2004). *Competències bàsiques Educació Secundària Obligatòria. Primer cicle. Proves d'avaluació. Síntesi de resultats.* Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions de la Generalitat de Catalunya. Disponible a:

http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/doc_64670499_1.pdf

Activitat 8

- Debat en grup sobre els resultats de l'avaluació de competències a l'ESO.

El novè concepte, vinculat directament amb el desenvolupament de les competències i amb el model de processament de la informació, és l'evolució de l'alumne des de l'estat de principiant (aprenent) fins a l'estat d'expert.

La diferència entre **novell i expert** és la manera d'entendre i el tipus d'explicacions que és capaç de donar d'un fenomen. El principiant es basa en **teories implícites**, producte de la inducció i de les creences personals. En canvi, l'expert processa la informació de manera molt més complexa, desplega l'arbre de conceptes establint relacions de causalitat múltiple i subordinació i és capaç de formular **teories científiques**.

El desè concepte és la **disciplina**:

"Conjunt de normes i procediments mitjançant els quals es manté l'ordre en el centre escolar en general i a l'aula en particular i el valor de la qual és bàsicament afavorir el desenvolupament dels processos d'ensenyament-aprenentatge i la consecució dels objectius que els presideixen."

Genovard, C. i Gotzens, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.

Activitat 9

- A partir de la lectura, debateu en un grup petit:
 - La disciplina i la capacitat d'autocontrol i d'esforç, de control i domini de les conductes i actituds que afavoreixen la pròpia vida i la dels altres.
 - Quines són o haurien de ser les funcions de la disciplina escolar?
 - Temes i problemes de disciplina més habituals a secundària.
 - Criteris per a la prevenció i intervenció en els problemes de disciplina.

Lectura obligatòria

Martí, E. i Onrubia, J. (2004). "Les teories de l'aprenentatge escolar". A: C. Coll (coord.). *Psicología de la instrucción* (mòdul 3, pàg. 31-61). Barcelona: UOC.

Lectura obligatòria

Gotzens, C. (2000). "Comportamientos disruptivos y problemas de disciplina en la Educación secundaria". A C. Coll (coord.). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori - ICE UB (cap 6, pàg. 169-188)

4. Els adolescents de la primera dècada del segle XXI

Des de la darrera dècada del segle XX fins a l'actualitat, la nostra societat ha experimentat algunes transformacions que afecten molt particularment el període de l'adolescència.

Podem constatar l'acceleració dels canvis i del ritme vital, la incertesa laboral, la necessitat d'adaptar-se a les transformacions tecnològiques permanents, el fenomen de la immigració desesperada que arrisca i perd la vida al mar o les alarmes d'un canvi climàtic amenaçant que hipoteca les esperances en el futur. Tot això afecta els adults creant inestabilitat i actituds d'incertesa, i d'ells passa a fills i alumnes. La por i l'esperança, la desesperació i la confiança, es transmeten a parts iguals..., i decantant-se sovint cap al pol negatiu.

Per als infants del final del segle XX que ja són adolescents del segle XXI, aquesta vivència singular de l'entorn familiar fomenta el valor de la immediatesa, del "tot ara i aquí", de viure el present amb la sospita no verbalitzada que no hi ha futur.

En aquest escenari, el valor de l'esforç, del sacrifici, de l'austeritat, de l'estalvi... queden molt en dubte.

Activitat 10

- Quins són els missatges que l'alumne rep a l'escola? I a la televisió? Quins efectes hi podem constatar?

Un altre fet molt més concret de la darrera dècada i amb un pes molt significatiu ha estat la revolució del món digital. L'expansió d'Internet i les noves possibilitats d'interconnexió han originat maneres de relació noves que s'han sumat a altres d'existents, maneres noves de cercar informació, actituds de confiança noves en un món virtual que sembla tenir totes les respostes i solucions. Si una cosa no la trobeu a Internet és que no existeix. La consulta d'enciclopèdies ha estat relegada als joves ja adults. Els adolescents les veuen com elements museístics del "temps dels pares". El canvi ha estat tan sobtat que s'ha produït una fractura entre els infants i adolescents "digitals" i els joves i adults "analògics".

Aquestes noves maneres d'entendre, de percebre i captar la informació dels infants i adolescents digitals es veu enfrontada, cada cop més sovint, a altres formes que utilitzen habitualment mestres i pares. Els "nadius digitals" s'han d'entendre amb els "immigrants digitals", en paraules d'M. Prensky.

Referència Bibliogràfica

Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*.

Reflexió

Quines altres transformacions podem remarcar en aquest inici de segle que afecten els nostres adolescents i la seva manera de percebre i d'estar en el món?

Lectures obligatòries

INJUVE (2009). *Informe Juventud En España 2008*. Madrid: Ministerio de Igualdad de España. Disponible a:
<http://www.injuve.migualdad.es/injuve/contenidos.downloadatt.action?id=725387112>

Feixa, C. (2005). "Ser jove: avui, ahir, demà". A: Diversos autors. *Joves i Valors, la clau per a la societat del futur* (cap. 2, pàg. 39-67). Barcelona: Obra Social La Caixa.

Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*.

Activitat 11

- Esmenteu els trets principals de l'informe de l'INJUVE, els valors que dominen en la joventut segons l'anàlisi de C. Freixa i la generació de "nadius digitals" segons les aportacions de Marc Prensky.
- Després llegiu les lectures indicades, assenyaleu les principals transformacions que es dibuixen i que afecten el món educatiu, i debateu aquestes qüestions en grup.

I per acabar

Tot el que hem treballat en aquesta assignatura forma part de la base del mòdul i del màster de professorat de secundària en general. En altres assignatures i mòduls s'ampliaran molts dels conceptes exposats i se'n treballarà l'aplicació concreta a les diverses especialitats de secundària. El coneixement dels aspectes bàsics del desenvolupament biològic, cognitiu, emocional i social de l'adolescent, i també les influències entre aquests quatre àmbits, ens donarà les claus a l'hora de dissenyar plans de treball adequats d'ensenyament-aprenentatge, programar matèries o avaluar estats inicials, processos i resultats.

Bibliografia

Referències

- Bronfenbrenner, U.** (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Castellana, M.** (2003). *La relació de l'adolescent amb les persones significatives*. Barcelona: PAU Education.
- Erikson, E.** (1980). *Identity and the life cycle*. Nova York: Norton.
- Gardner, H.** (1993). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Genovard, C. i Gotzens, C.** (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.
- Goleman, D.** (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gotzens, C.** (2000). "Comportamientos disruptivos y problemas de disciplina en la Educación secundaria". A C. Coll (coord). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori / ICE UB.
- Hersey, P. i Blanchard, K.** (1982). *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*. Madrid: Price Waterhouse.
- Latorre, J. M. i Montañés, J.** (2004). "Ansiedad, inteligencia emocional y salud en la adolescencia". *Ansiedad y Estrés* (vol. 10, núm. 1, pàg. 111-125).
- López Vicente, P.** (2009). *Entendre's amb adolescents* (pàg. 151-159). Barcelona: Graó.
- Marcia, J.** (1987). *Ego identity development*. Nova York: Wiley.
- Maccoby, E. E. i Martin, J. A.** (1983). "Socialization in the context of the family: parent-child interaction". *EM Hetherington. Handbook of Child Psychology* (vol. 45, núm. 4, pàg. 513-520).
- Mora, F.** (2008). *El reloj de la sabiduría: tiempos y espacios en el cerebro humano*. Madrid: Alianza.
- Prensky, M.** (2001). *Digital natives, digital immigrants*.
- Rogoff, B.** (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Salovey, P. i Sluyter, D.** (eds) (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. Nova York: Basic Books.
- Sternberg, R. J.** (1997). *La inteligencia exitosa: cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. V.** (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- ### Lectures obligatòries
- Alonso Tapia, J.** (2000). "Motivación y aprendizaje en la Enseñanza Secundaria". A: C. Coll (coord.). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (cap. 4, pàg. 105-136). Barcelona: Horsori / ICE UB.
- Castellana, M.** (2003). *La relació de l'adolescent amb les persones significatives*. Barcelona: PAU Education.
- Coll, C.** (2004). "La construcció del coneixement a l'escola: cap a l'elaboració d'un marc global de referència per a l'educació a l'escola". A: C. Coll (coord.). *Psicología de la instrucción* (mòdul 5). Barcelona: UOC.
- Currículum educació secundària obligatòria.** Decret 143/2007, DOGC núm. 4915. Annex: definició de les competències bàsiques.
- Departament d'Educació** (2004). *Competències bàsiques Educació Secundària Obligatòria. Primer cicle. Proves d'avaluació. Síntesi de resultats*. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions de la Generalitat de Catalunya.

Feixa, C. (2005). "Ser jove: avui, ahir, demà". A: Diversos autors. *Joves i Valors, la clau per a la societat del futur* (cap. 2, pàg. 39-67). Barcelona: Obra Social La Caixa.

Gotzens, C. (2000). "Comportamientos disruptivos y problemas de disciplina en la Educación secundaria". A C. Coll (coord). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori - ICE UB (cap 6. pàg. 169-188)

INJUVE (2009). *Informe Juventud En España 2008*. Madrid: Ministerio de Igualdad de España. Disponible a:
<http://www.injuve.migualdad.es/injuve/contenidos.downloadatt.action?id=725387112>

Feixa, C. (2005). "Ser jove: avui, ahir, demà". A: Diversos autors. *Joves i Valors, la clau per a la societat del futur*. Barcelona: Obra Social La Caixa.

López, P. (2009, març). "Cervell, intel·ligències i dissenys d'ensenyament-aprenentatge". *Perspectiva Escolar* (núm. 333, pàg. 4-17). Barcelona: Rosa Sensat.

López Vicente, P. (2008). *Espais d'aprenentatge. Idees, estratègies i reflexions*. Barcelona: MEGS.

Martí, E.; Onrubia, J. (2004). "Les teories de l'aprenentatge escolar". A: C. Coll (coord.). *Psicologia de la instrucció* (mòdul 3). Barcelona: UOC.

Miras, M.; Onrubia, J. (2004). "Factors psicològics implicats en l'aprenentatge escolar: les característiques individuals". A: C. Coll (coord.). *Psicologia de la instrucció* (mòdul 1). Barcelona: UOC.

Moreno, A. (2009). "El desenvolupament a l'adolescència". A: A. Moreno (coord.). *Psicologia del desenvolupament II* (mòdul 1). Barcelona: UOC.

Perinat, A. i altres (1997). "El desenvolupament en l'adolescència". A: A. Perinat. *Desenvolupament i aprenentatge durant l'edat escolar* (mòdul 4). Barcelona: UOC.

Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*.