

La adolescencia es uno de los periodos más importantes en el desarrollo del ser humano. Esta etapa del ciclo vital se caracteriza por numerosos cambios que implican desafíos tanto para el adolescente como para su entorno más próximo. En este libro los autores se centran en las conductas de riesgo que constituyen en buena medida retos importantes para las familias y los profesionales del ámbito psicosocial y educativo. Los temas que componen esta obra hacen referencia a la violencia escolar y perspectiva de género, el consumo de sustancias, las conductas adictivas y los trastornos alimenticios desde una perspectiva psicosocial. Todos estos aspectos descritos son tratados de forma exhaustiva y fundamentada por un conjunto de profesionales, en su mayoría profesores universitarios, con una larga experiencia en el ámbito de la adolescencia, en familia, la escuela y la comunidad y, lo más importante, comprometidos con las dificultades y problemas sociales y sus potenciales soluciones. Este planteamiento impregna este libro tanto en su contenido como en su estructura. Sin embargo, el hecho de que no seamos "adolescentes" sino adultos y comprometidos profesionales, nos permite a los autores situarnos en el lugar del observador científico preocupado por lo que sucede y con la distancia suficiente como para asumir la responsabilidad de desempeñar un papel en el cambio de problemáticas ligadas a su objeto de estudio y, también, respecto de los nuevos retos y oportunidades que están surgiendo en el tránsito del adolescente en el mundo contemporáneo.



El Tránsito del Adolescente: Retos y Oportunidades

B. Martínez Ferrer
D. Moreno Ruiz
G. Musitu Ochoa
J.C. Sánchez Sosa
M^a. E. Villarreal González

EL TRÁNSITO DEL ADOLESCENTE: Retos y oportunidades.

B. Martínez Ferrer
D. Moreno Ruiz
G. Musitu Ochoa
J. C. Sánchez Sosa
M^a. E. Villarreal González

© B. Martínez Ferrer; D. Moreno Ruiz; G. Musitu Ochoa;
J. C. Sánchez Sosa; M^a. E. Villarreal González

Edita: Palmero Ediciones
info@palmeroediciones.com

I.S.B.N.: 978-84-938-0-1

Depósito Legal: V 1947-2012

Imprime: Copias y Revelados S.L.

Menéndez y Pelayo, 29

46010 VALENCIA

trabajo@copiasyreveados.com

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

María Elena Villarreal González

Doctora en filosofía con especialidad en Psicología por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Profesora-Investigadora de tiempo completo de la UANL impartiendo cátedra de licenciatura y posgrado de la Facultad de Psicología de la misma Universidad; además es Secretario Técnico del Comité de Educación del Consejo Estatal contra las Adicciones (CECA), en el Estado de Nuevo León, México. Es autora de diversos artículos científicos, capítulos de libros y libros publicados tanto en el ámbito nacional como internacional. Sus líneas de investigación (LGAC) se relacionan con las adicciones, violencia, victimización escolar y trastornos alimenticios en la adolescencia. Recibió consecutivamente durante los años 2010 y 2011 el Premio a la Mejor Investigación de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Es Líder del Cuerpo Académico de Adolescencia y Calidad de Vida de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León, reconocido por Promep. Miembro del grupo internacional de investigación LISIS y forma parte del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I, distinción otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| UNIDAD I. ADOLESCENCIA Y CONTEXTOS DE DESARROLLO | 3 |
| CAPÍTULO 1. TEORÍAS SOBRE LA ADOLESCENCIA | 5 |
| 1. HISTORIA DE LA ADOLESCENCIA | 5 |
| 2. ¿QUÉ ES LA ADOLESCENCIA? DEFINICIÓN Y ETAPAS..... | 7 |
| 3. PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE LA ADOLESCENCIA | 10 |
| 3.1. Perspectiva del desarrollo | 11 |
| 3.1.1. Teorías Biológicas | 11 |
| 3.1.2. Teoría Psicoanalítica..... | 11 |
| 3.1.3. Teoría Psicosocial..... | 12 |
| 3.1.4. Teoría Cognitiva | 14 |
| 3.1.5. Teoría del Aprendizaje Social-Cognitivo..... | 15 |
| 3.2. Perspectivas teóricas del ciclo vital..... | 16 |
| 3.2.1. Modelo Ecológico del Desarrollo Humano | 16 |
| 3.2.2. Modelo Biopsicosocial | 18 |
| 3.2.3. Ciencia Comportamental del Desarrollo..... | 18 |
| 3.2.4. Modelos de Ajuste Persona-Contexto | 19 |
| 4. CAMBIOS Y TRANSFORMACIONES EN LA ADOLESCENCIA..... | 20 |
| 4.1. Cambios biológicos..... | 21 |
| 4.2. Cambios psicológicos | 22 |
| 4.3. Cambios sociales..... | 23 |
| 3.2.1. Las Relaciones con los Padres y Hermanos | 23 |
| 3.2.2. Las Relaciones con los Iguales | 24 |
| 3.2.3. Relaciones con Otros Familiares y Adultos Significativos | 25 |
| INFORMACIÓN RECOMENDADA | 27 |
| REFERENCIAS | 28 |
| CAPÍTULO 2. CONTEXTOS PRIMARIOS DE SOCIALIZACIÓN EN LA ADOLESCENCIA: FAMILIA Y ESCUELA..... | 31 |
| 1. SOCIALIZACIÓN FAMILIAR EN LA ADOLESCENCIA | 31 |
| 1.1. Formas y funciones de la familia actual..... | 32 |
| 1.2. La socialización familiar | 34 |
| 1.2.1. Estilos y Prácticas Parentales | 35 |
| 1.3. Desafíos de la familia con hijos adolescentes | 39 |
| 1.3.1. Autonomía de los Hijos Versus Control Parental..... | 40 |
| 1.3.2. Conflictos entre Padres e Hijos Adolescentes..... | 42 |
| 2. SOCIALIZACIÓN DEL ADOLESCENTE EN LA ESCUELA..... | 46 |
| 2.1. La escuela: una institución formal. | 48 |
| 2.2. El rol del profesor como agente de socialización..... | 50 |
| 2.3. El adolescente en la escuela: el ajuste escolar | 52 |
| INFORMACIÓN RECOMENDADA | 59 |
| REFERENCIAS | 60 |
| UNIDAD II. LA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL DE LA VIOLENCIA | 65 |
| CAPÍTULO 3. TEORÍAS SOBRE LA VIOLENCIA EN LA ADOLESCENCIA | 67 |
| 1. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR VIOLENCIA ESCOLAR? | 68 |
| 1.1. Clasificación de la violencia | 68 |
| 2. VIOLENCIA ENTRE COMPAÑEROS Y BULLYING | 70 |
| 3. MODELOS TEÓRICOS DE LA CONDUCTA VIOLENTA | 72 |
| 4. TEORÍAS ACTIVAS O BIOLÓGICAS DE LA CONDUCTA VIOLENTA..... | 72 |
| 4.1. Teoría Genética..... | 72 |
| 4.2. Teoría Etológica | 73 |
| 4.3. Teoría Psicoanalítica | 76 |
| 4.4. Teoría de la Personalidad | 77 |

| | |
|---|------------|
| 4.6. Teoría de la Frustración..... | 79 |
| 4.7. Teoría de la Señal-Activación..... | 81 |
| 5. TEORÍAS REACTIVAS O AMBIENTALES DE LA CONDUCTA VIOLENTA..... | 81 |
| 5.1. Teoría Conductual..... | 82 |
| 5.2. Teoría Social Cognitiva..... | 84 |
| 5.3. Modelo del Déficit en el Procesamiento de la Información..... | 85 |
| 5.4. Teoría de la Interacción Social..... | 86 |
| 5.5. Teoría Evolutiva y Desarrollista..... | 86 |
| 5.6. Teoría Sociológica..... | 87 |
| 5.7. Teoría Ecológica..... | 87 |
| 6. INCIDENCIA DE LA VIOLENCIA ESCOLAR..... | 93 |
| INFORMACIÓN RECOMENDADA..... | 94 |
| REFERENCIAS..... | 94 |
| CAPÍTULO 4. FACTORES RELACIONADOS CON LA VIOLENCIA ESCOLAR..... | 97 |
| 1. CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DEL AGRESOR..... | 98 |
| 2. VARIABLES ASOCIADAS A LA CONDUCTA VIOLENTA EN LA ESCUELA..... | 100 |
| 2.1. Variables individuales relacionadas con la violencia escolar..... | 101 |
| 2.1.1. Autoestima..... | 102 |
| 2.1.2. Sintomatología Depresiva..... | 103 |
| 2.1.3. Empatía..... | 104 |
| 2.1.4. Soledad..... | 107 |
| 2.1.5. Satisfacción con la Vida..... | 109 |
| 2.1.6. Actitud hacia la Autoridad Institucional..... | 111 |
| 2.1.7. Reputación Social..... | 112 |
| 2.2. Variables familiares relacionadas con la violencia escolar..... | 114 |
| 2.2.1. Clima Familiar..... | 115 |
| 2.3. Variables escolares relacionadas con la violencia escolar..... | 117 |
| 2.3.1. Clima Escolar..... | 118 |
| INFORMACIÓN RECOMENDADA..... | 122 |
| REFERENCIAS..... | 123 |
| CAPÍTULO 5. ADOLESCENCIA, VIOLENCIA Y VICTIMIZACIÓN ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO..... | 133 |
| 1. EL ESTUDIO DEL GÉNERO COMO HERRAMIENTA CONCEPTUAL Y ANALÍTICA..... | 133 |
| 2. DESARROLLO DEL GÉNERO EN LA ADOLESCENCIA..... | 137 |
| 3. FACTORES DE SOCIALIZACIÓN DEL GÉNERO EN LA ADOLESCENCIA..... | 138 |
| 3.1. El contexto familiar..... | 138 |
| 3.2. El contexto escolar..... | 140 |
| 3.3. El grupo de iguales..... | 141 |
| 3.4. La comunidad..... | 143 |
| 3.5. Los medios de comunicación..... | 145 |
| 4. GÉNERO, AGRESIÓN Y VICTIMIZACIÓN..... | 147 |
| 4.1. Diferencias de género en conducta agresiva..... | 147 |
| 4.2. Diferencias de género en violencia escolar durante la adolescencia..... | 149 |
| 4.3. Diferencias de género en victimización durante la adolescencia..... | 151 |
| 5. PREVENCIÓN, INTERVENCIÓN Y LA PARADOJA DE GÉNERO..... | 152 |
| INFORMACIÓN RECOMENDADA..... | 155 |
| REFERENCIAS..... | 156 |
| UNIDAD III. DELINCUENCIA Y CONSUMO DE SUSTANCIAS..... | 161 |
| CAPÍTULO 6: CONDUCTAS DELICTIVAS EN LA ADOLESCENCIA..... | 163 |
| 1. DEFINICIÓN DE LA DELINCUENCIA ADOLESCENTE..... | 163 |
| 2. EVOLUCIÓN DE LA DELINCUENCIA ADOLESCENTE..... | 166 |
| 3. TEORÍAS EXPLICATIVAS DE LA DELINCUENCIA..... | 168 |
| 3.1. Teorías sociológicas de la delincuencia..... | 169 |
| 3.1.1. El Enfoque Ecológico de la Escuela de Chicago: la Hipótesis Zonal..... | 169 |
| 3.1.2. La Teoría de las Subculturas de Cohen..... | 170 |
| 3.2. Teorías psicosociales de la delincuencia..... | 171 |

| | |
|--|------------|
| 3.2.1. Teoría de la Conducta Problema de Jessor..... | 171 |
| 3.2.2. Modelo de Desarrollo Social de Hawkins, Catalano y Miller..... | 173 |
| 3.2.3. Teoría Interaccional de Thornberry..... | 174 |
| 3.2.4. El Modelo de Moffitt..... | 174 |
| 4. PRINCIPALES FACTORES IMPLICADOS EN LA DELINCUENCIA ADOLESCENTE..... | 178 |
| 4.1. Factores familiares..... | 178 |
| 4.2. La relación con los iguales..... | 180 |
| 4.3. Factores escolares..... | 181 |
| 4.4. Factores comunitarios..... | 182 |
| INFORMACIÓN RECOMENDADA..... | 184 |
| REFERENCIAS..... | 185 |
| CAPÍTULO 7. CONSUMO DE SUSTANCIAS EN LA ADOLESCENCIA..... | 191 |
| 1. PREVALENCIA DEL CONSUMO DE SUSTANCIAS..... | 192 |
| 1.1. Consumo de sustancias legales..... | 193 |
| 1.2. Consumo de sustancias ilegales..... | 196 |
| 2. EDAD MEDIA DE INICIO EN EL CONSUMO DE SUSTANCIAS..... | 198 |
| 3. PROBLEMAS ASOCIADOS AL CONSUMO DE DROGAS..... | 200 |
| 4. MODELOS INTERPRETATIVOS DEL CONSUMO DE DROGAS..... | 202 |
| 4.1. El Modelo Explicativo de Wills..... | 204 |
| 4.2. El Modelo Integrador de Lin y Ensel..... | 204 |
| 4.3. El Modelo de Desarrollo Social y la Teoría de la Conducta Problema..... | 205 |
| 5. FACTORES RELACIONADOS CON EL CONSUMO DE DROGAS..... | 207 |
| 5.1. Factores individuales..... | 207 |
| 5.1.1. Sintomatología Depresiva..... | 207 |
| 5.1.2. El Rol de la Autoestima..... | 208 |
| 5.2. Factores familiares..... | 211 |
| 5.2.1. El Estilo Educativo Parental..... | 211 |
| 5.2.2. Las Relaciones Familiares..... | 213 |
| 5.2.3. El Consumo Parental..... | 214 |
| 5.3. Factores sociales..... | 215 |
| 5.3.1. La Influencia del Grupo de Iguales..... | 215 |
| 5.3.2. El Mejor Amigo y la Pareja..... | 216 |
| INFORMACIÓN RECOMENDADA..... | 218 |
| REFERENCIAS..... | 219 |
| UNIDAD IV. TRASTORNOS ALIMENTICIOS EN LA ADOLESCENCIA..... | 225 |
| CAPÍTULO 8. TEORÍAS SOBRE LOS DESORDENES ALIMENTICIOS..... | 227 |
| 1. LA PERTINENCIA CONCEPTUAL Y PRÁCTICA DE LA PSICOLOGÍA EN EL ÁMBITO DE LA SALUD..... | 228 |
| 1.1. El Eclecticismo en psicología..... | 229 |
| 2. LAS EXPLICACIONES CAUSALES FATALISTAS EN PSICOLOGÍA..... | 230 |
| 3. MODELOS TEÓRICOS DE LOS DESÓRDENES ALIMENTICIOS..... | 231 |
| 3.1. Teorías Psicopatológicas..... | 232 |
| 3.1.1. El Modelo Psicoanalítico..... | 232 |
| 3.1.2. Modelos Cognitivo-Afectivos..... | 233 |
| 3.2. Teorías Sociales..... | 234 |
| 3.3. Teorías Eclécticas..... | 236 |
| 3.3.1. Modelos Psicodinámicos..... | 237 |
| 3.3.2. Modelo Multidimensional de la Anorexia..... | 237 |
| 3.4. Teorías de Campo..... | 239 |
| 3.4.1. Modelo Bioconductual de la Anorexia..... | 239 |
| 3.4.2. Modelos Ecológicos..... | 240 |
| 3.4.3. Modelos Psicosociales..... | 242 |
| INFORMACIÓN RECOMENDADA..... | 244 |
| REFERENCIAS..... | 245 |
| CAPÍTULO 9. EL MODELO DE CAMPO PSICOSOCIAL DE LOS DESÓRDENES ALIMENTICIOS..... | 247 |
| 1. LA CONCEPCIÓN DE CAMPO EN PSICOLOGÍA COMO MARCO METATEÓRICO..... | 247 |
| 1.1. La Psicología Topológica de Kurt Lewin..... | 250 |

| | |
|---|-----|
| 1.2. La Postura de Campo Interconductual | 252 |
| 2. EL PLANTEAMIENTO CONTEXTUAL DE LOS DESÓRDENES ALIMENTICIOS | 253 |
| 1.1. La Adolescencia y su Entorno Social..... | 254 |
| 3. LAS VARIABLES PSICOSOCIALES Y LOS DESÓRDENES ALIMENTICIOS | 258 |
| 3.1. La imagen corporal y los desordenes alimenticios..... | 258 |
| 3.2. La autoestima y los desordenes alimenticios | 260 |
| 3.3. La conducta depresiva y los desordenes alimenticios..... | 261 |
| 3.4. Conductas alimentarias de riesgo..... | 261 |
| 4. MODELO EXPLICATIVO DE CONDUCTA ALIMENTARIA DE RIESGO | 262 |
| INFORMACIÓN RECOMENDADA | 268 |
| REFERENCIAS | 269 |

Capítulo 1. TEORÍAS SOBRE LA ADOLESCENCIA

María Elena Villarreal¹

Juan Carlos Sánchez¹

Gonzalo del Moral²

¹*Universidad Autónoma de Nuevo León, México*

²*Universidad Pablo Olavide de Sevilla*

La adolescencia constituye un importante periodo de transición en el desarrollo humano. En este periodo se produce un paso progresivo de la infancia a la edad adulta, caracterizado por una diversidad de transformaciones en todos los aspectos del desarrollo del adolescente: biológico, psicológico y social. En este capítulo haremos un breve análisis histórico y cultural sobre "ser adolescente", desde las primeras conceptualizaciones de la infancia y la juventud hasta formulaciones más actuales sobre la adolescencia. Seguidamente, revisaremos algunas definiciones de la adolescencia y las etapas en las que se divide este periodo. Continuaremos con la revisión de algunas perspectivas teóricas más importantes que han guiado la investigación en el ámbito del desarrollo durante la adolescencia. Seguidamente, describiremos los cambios y transformaciones que acontecen en este periodo de la vida. Finalmente, analizaremos la importancia en esta etapa del ciclo vital de las relaciones con sus padres, hermanos, iguales y personas significativas.

1. HISTORIA DE LA ADOLESCENCIA

Desde el punto de vista histórico, el tratamiento hacia la infancia, e incluso la conceptualización de la adolescencia como etapa de transición ha sufrido importantes transformaciones. Los pueblos primitivos solamente reconocían la niñez y adultez, de manera que, a cierta edad, el niño debía pasar determinadas pruebas y ejercicios de modo satisfactorio para ser considerado de inmediato como adultos. En esta época existían muchos dogmas, ataduras que le impedían al ser humano conquistar su libertad y su dignidad. En la antigüedad, los niños menores de ocho años eran considerados semejantes a los animales, capaces de realizar acciones voluntarias pero no elecciones reales. Entre los ocho a los catorce años el joven ya era capaz de subordinar los apetitos y emociones al control y a las reglas y, por tanto, de poder tomar decisiones reales. Platón (427-347 a. J. C.) y Aristóteles (384-322 a. J. C.) concebían la transición de la

infancia a la edad adulta como el momento en que se accede a la razón pero también como una época de pasiones y turbulencias.

En el Imperio Romano no se hablaba de menores de edad, sino simplemente de *impuberes*, que dejaban de serlo cuando su padre o tutor advertía que estaban ya en edad de usar el atuendo adulto y de afeitarse. A los doce años, el niño romano abandonaba la enseñanza elemental, a los catorce su indumentaria infantil y a los dieciséis podía optar por la carrera política o entrar en el ejército (Ariès y DUBY, 2000). En la Edad Media, el crecimiento físico de un niño era considerado como el crecimiento gradual de una estatua de Dios. Niños y adultos eran semejantes y sólo se diferenciaban en que el joven era un adulto en miniatura. Cloutier (1996) señala que en esta época histórica, existía la creencia de que el esperma contenía un hombre adulto en miniatura (el *homunculus*) que, implantado en el útero, crecía gradualmente sin diferenciación de tejidos ni de órganos.

El Renacimiento supuso una nueva concepción del hombre y del mundo, liberado de todas las preocupaciones religiosas. Los niños en el primer período de su vida eran entregados a una madre sustituta y se veían privados del amor y cuidados de ambos padres, luego entre los dos y siete años los niños vivían con sus padres luchando por adaptarse a un entorno extraño y por conquistar su afecto. En consecuencia, la vida de un niño en este período histórico estaba marcada por difíciles adaptaciones de orden tanto físico como emocional. Es en el siglo XVII y XVIII cuando se inicia un cambio en los cuidados físicos hacia la infancia. Se reconoce a los niños como seres humanos con problemas de desarrollo diferentes a los adultos. En el plano afectivo, se pasa de una total indiferencia hacia una preocupación y cariño auténtico hacia los niños. Por tanto, en este período se realiza un cambio en la representación de la infancia equiparándola con otras etapas vitales.

El surgimiento de la Revolución industrial en las últimas décadas del siglo XIX provocó la marginación y subordinación de los jóvenes. Muchos de ellos fueron expulsados del trabajo y ya no podían participar en la vida de los adultos como antes. Así, su vida se encontraba bajo el control de la familia, de la escuela, condenados al desempleo. De hecho, el cambio de mentalidad que surgió en esta etapa supuso que socialmente se considerara relevante la capacitación, la formación y el estudio. En consecuencia, se produjo un retraso en la incorporación al mundo laboral en las clases medias y altas. La mayoría de niños se incorporaban en el mundo laboral

aproximadamente a los 7 años y, los que lograban estudiar unos años más, lo hacían a los 10-12 años. A medida que avanzaba el siglo, la escolaridad obligatoria la escuela ya era accesible a todas las clases sociales. Por tanto, en es en la sociedad industrial occidental donde se crea un nuevo grupo social, entre la infancia y la adultez, que busca su propia identificación, denominado adolescencia.

A finales del siglo XX surge la llamada cultura del adolescente, en la que este grupo desarrolla sus propias señas de identificación (a través de la moda, hábitos, ideas, valores, preocupaciones, inquietudes) que les acerca al mundo adulto sin separarlos del todo de la infancia. La escolarización es obligatoria hasta los 16 años y viven con sus padres. En este período se cuestiona la autoridad de los adultos y, en consecuencia, cuestionan la autoridad y participan en comportamientos transgresores. Además, no debemos olvidar que en esta etapa la sexualidad comienza a despertar y se inician tanto en las relaciones sexuales y en las relaciones afectivas o de pareja.

No obstante, consideramos importante señalar que este proceso histórico de construcción de la adolescencia no se puede generalizar a otras culturas. En sociedades menos desarrolladas y en sociedades primitivas la incorporación al mundo adulto se sigue produciendo sin pasar por esta fase y a través de ritos iniciáticos que lo convierten en adulto. En resumen no podemos referirnos a la adolescencia más que considerando a cada adolescente en su espacio, tiempo e historia vivencial. En nuestra sociedad, la prolongación de los procesos educativos y el retraso de la adquisición de la autonomía personal han dado lugar a una condición social, ser adolescentes, con problemas y necesidades propias (Funes, 1990).

En síntesis, la adolescencia es una realidad que forma parte de un sistema social determinado, y es desde este entramado social que es necesario analizar las dificultades y problemas de los adolescentes (Antona, Madrid y Aláez, 2003). En el siguiente epígrafe haremos una revisión de las definiciones de la adolescencia así como las etapas por las que atraviesa el adolescente.

2. ¿QUÉ ES LA ADOLESCENCIA? DEFINICIÓN Y ETAPAS

El interés científico por la adolescencia es también un hecho relativamente reciente. La adolescencia adquiere el estatus de objeto científico a principios del siglo XX, cuando Stanley Hall, (1904), discípulo de Wundt, publica la primera teoría psicológica sobre este período, calificado como tormentoso y estresante, de confusión

normativa y de oscilaciones y oposiciones. Esta perspectiva pesimista fue cuestionada por diversos autores (Coleman, 1980; Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Hanagan y Maciver, 1993; Steinberg y Levine, 1997). Como resultado de este cuestionamiento, esta óptica ha sido reemplazada por otra que conceptúa la adolescencia como un período de desarrollo positivo durante el cual la persona se enfrenta a un amplio rango de demandas, conflictos y oportunidades (Compas, Hinden y Gerhardt, 1995). Se entiende que el adolescente contribuye positivamente a su propio desarrollo y se encuentra implicado en un proceso de negociación con sus padres, con objeto de ejercer un mayor control sobre su propia vida (Grotevant y Cooper, 1986).

No obstante, la concepción negativa iniciada por Stanley Hall sigue presente en el ámbito científico y se evidencia en algunos trabajos realizados en torno al estudio de las ideas y estereotipos sobre la adolescencia (Buchanan y Holmbeck, 1998; Casco, 2003; Casco y Oliva, 2005). La psicología contemporánea se ha desmarcado de la perspectiva de la adolescencia como una etapa de crisis inevitable y ha optado por poner el acento en la idea de que una gran mayoría de adolescentes tiene los recursos necesarios para adaptarse a los cambios internos y externos que caracterizan este período e integrar esas nuevas realidades en su esquema vital.

Desde el punto de vista científico no es sencillo aportar una definición precisa de adolescencia, si bien existe consenso en señalar que se trata de una etapa de transición de la vida entre la infancia y la edad adulta. Sin embargo, esta definición puede no resultar satisfactoria puesto que supone una descripción de la infancia y la edad adulta como dos "estados" psicológicos relativamente estables, mientras que actualmente se considera que el desarrollo se extiende al conjunto de la vida (Lehalle, 1995).

En la actualidad, se define la adolescencia como un período de ajustes a diferentes "tareas" y cambios evolutivos que se producen entre los 12 y los 20 años que supone numerosas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales (Frydenberg, 1997; Jackson, Cicognani y Charman, 1996; Noller y Callan, 1991; Palmonari, 1993). Este lapso de tiempo de 8 años suele dividirse en tres etapas o períodos: primera adolescencia (12-14 años), etapa en la que se producen la mayor parte de los cambios físicos y biológicos que se mantendrán durante toda la adolescencia; adolescencia media (15-17 años), caracterizada por cambios anímicos bruscos y frecuentes y por una mayor implicación en conductas de riesgo, tales como el consumo de drogas, conductas de riesgo, la conducción temeraria o las conductas sexuales de riesgo; y adolescencia

tarde (18-20 años), etapa que se está alargando en los últimos años porque los jóvenes permanecen más tiempo en el hogar parental (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001).

Esta prolongación de la adolescencia se puede atribuir a los cambios sociales acontecidos en el siglo pasado y que siguen presentes en la primera década del siglo XXI. En la mayor parte de los estados se ha alargado la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años y, en la actualidad, existe una considerable presión para prolongarlo hasta los dieciocho (Powell, 1985). Como consecuencia de la prolongación de este período, algunos autores han establecido una cuarta etapa, entre los 20 y los 30 años, denominada adolescencia prolongada o adultez emergente. En esta etapa, el joven ya ha dejado atrás la dependencia propia de la infancia y la adolescencia pero está todavía lejos de asumir las responsabilidades adultas y continua implicado en las conductas de exploración y riesgo características de la adolescencia (Arnett, 2000).

En este cuarto estadio coexisten dos trayectorias diferentes. Algunos de estos jóvenes prolongan el estado de dependencia familiar, continúan formándose y disfrutan de las relaciones y el ocio. Otros, en cambio, asumen con normalidad las tareas evolutivas y sociales características de la juventud y la adultez: independencia personal, de residencia, incorporación al trabajo, constitución de nueva familia, etc. Las tareas del desarrollo adulto siguen siendo fundamentalmente las mismas, sin embargo, la edad en la que las personas las afrontan son muy variadas (Uriarte, 2007). En definitiva, la edad en la que las personas se incorporan a la edad adulta varía de unas sociedades a otras, de unas épocas a otras y está condicionada por la extensión temporal de la adolescencia (Schale y Willis, 2003). La sociedad adulta difiere en el grado en que favorece y alienta el acceso al estatus de adulto o prolonga el estado de dependencia padres-hijos (Cecchi y Merico 2005).

Se puede afirmar que la adolescencia supone una transición evolutiva en la que el sujeto debe hacer frente a numerosos cambios. En este sentido, una de las diferencias entre este período y otras etapas del desarrollo evolutivo es, precisamente, el número de cambios a los que el sujeto se debe enfrentar, así como la brevedad y rapidez de los mismos. Todas estas transformaciones se articulan en tres grandes áreas: cambios en el desarrollo físico o biológico, cambios en el desarrollo psicológico y cambios en el desarrollo social, que al final de este capítulo analizaremos a profundidad cada uno de estos cambios.

3. PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE LA ADOLESCENCIA

Según Frydenberg (1997), existen dos perspectivas conceptuales generales en las que se enmarca la investigación sobre la adolescencia; la perspectiva del desarrollo y la perspectiva del ciclo vital. La perspectiva del desarrollo está íntimamente vinculada con las teorías biologicista, psicoanalítica, psicosocial y del aprendizaje social. Estas teorías se centran en la madurez del individuo, los conflictos, y cambios específicos que ocurren en los dominios biológico, cognitivo, psicológico y social. Se caracteriza por la investigación en función de la edad, hecho que ha sido considerado por algunos autores una forma limitada de investigar las percepciones que el adolescente posee de sí mismo y de su ambiente (Petersen y Ebata, 1984; Poole, 1983).

En contraste, desde la perspectiva del ciclo vital el desarrollo y el crecimiento psicológico son procesos continuos a lo largo del desarrollo vital en los cuales, como principio general, no se asume ningún estado de madurez especial (Baltes, Reese, y Lipsitt, 1980). Por tanto, la edad no se contempla como una variable del desarrollo, sino como una variable indicadora (Lerner y Spanier, 1980). Desde esta perspectiva, la adolescencia no se trata como un período aislado de la vida sino como una fase importante de un continuo del ciclo vital. Es decir, como un producto del desarrollo del niño y como un precursor del desarrollo del adulto.

La perspectiva del ciclo vital parte de tres premisas principales: (1) El desarrollo es influido por el contexto en el que tiene lugar. La escuela, la familia y el grupo de iguales influyen en el desarrollo del adolescente (Bronfenbrenner, 1977). (2) Las interacciones entre los individuos y su contexto implican una influencia recíproca (Lerner y Spanier, 1980). Es decir, los individuos influyen en el contexto en el que se encuentran y viceversa. (3) Las interacciones continuas entre el individuo y los diferentes contextos sociales son transaccionales (Sameroff, 1975). Por tanto, los contextos sociales y el desarrollo individual pueden cambiar a lo largo del tiempo. Las continuidades o discontinuidades en el desarrollo individual están influidas por la estabilidad y cambio en el contexto del cambio social.

En los siguientes subepígrafos se van a analizar con mayor profundidad las teorías que enmarcan la perspectiva del desarrollo y la perspectiva del ciclo vital.

3.1. PERSPECTIVA DEL DESARROLLO

Tradicionalmente, esta perspectiva se centra en la madurez del sujeto, los conflictos y el desarrollo de la identidad, a partir de la investigación en función de la edad. Las teorías que enmarcan esta perspectiva son las siguientes: biológica, psicoanalítica, psicosocial, cognitiva, y aprendizaje social-cognitiva (Phillips, 2000).

3.1.1. Teorías Biológicas

Uno de los especialistas que más han estudiado el desarrollo humano es el psicólogo estadounidense Arnold Gesell. Este investigador creó un instituto de investigación en la Universidad de Yale con el objetivo de analizar el comportamiento infantil a través de la observación y el registro sistemático. A partir de estas observaciones elabora una de las propuestas teóricas más significativas sobre el desarrollo infantil, en la cual plantea, por primera vez, que el desarrollo intelectual infantil se realiza por etapas semejantes a las del desarrollo físico. Además, concluyó que herencia y ambiente muestran una relación recíproca, de modo que el proceso de maduración intelectual está determinado fundamentalmente por factores biológicos o genéticos. La maduración, entonces, se refiere a un proceso de desarrollo dirigido o gobernado por factores intrínsecos o innatos. Según esta teoría, los factores ambientales estimulan, modifican y contribuyen al proceso de desarrollo, pero no lo generan (Fagan, 2000).

Uno de los autores más relevantes que pertenece a este enfoque teórico es Stanley Hall (1904) quien, como hemos comentado anteriormente, consideraba que la adolescencia es una época de grandes conflictos y tempestades. Hall, explicaba el desarrollo humano desde el concepto darwiniano de evolución biológica. El individuo vuelve a vivir el desarrollo de la especie humana, desde un primitivismo animal a través de un período de salvajismo (infancia), hasta los modos de vivir civilizados más recientes que caracterizan la madurez (adultez). Para Hall, este proceso obedece a factores fisiológicos determinados genéticamente que controlan el desarrollo, el crecimiento y la conducta del joven.

3.1.2. Teoría Psicoanalítica

Sigmund Freud estudia la adolescencia en su libro "Tres ensayos para una teoría sexual" escrito en 1905. Este autor considera la adolescencia como un período de excitación sexual, ansiedad y, en ocasiones, perturbación de la personalidad. De acuerdo

con Freud, la pubertad es la culminación de una serie de cambios destinados a terminar con la sexualidad infantil, para dar lugar a la edad adulta. Para explicar este proceso, elabora la teoría del desarrollo psicosexual, basada en la idea de que la energía sexual o libido, está presente desde el nacimiento y tiene localizaciones específicas a lo largo de la vida.

La teoría psicoanalítica del desarrollo psicosexual señala cinco etapas evolutivas: oral, anal, fálica, latencia y genital. La adolescencia se ubica en la etapa genital. En esta fase los impulsos sexuales propician la búsqueda de otras personas como objetos sexuales para descargar la tensión sexual. Para Anna Freud (1964), la adolescencia es un periodo de conflicto interno, pero que la mayoría de estas perturbaciones se superan con la edad.

3.1.3. Teoría Psicosocial

Uno de los mayores representantes de esta teoría es Erik Erikson. Para este autor la adolescencia es una crisis normativa, una fase normal de conflicto incrementado caracterizada por fluctuaciones en la fuerza del yo. Desde esta teoría el desarrollo humano se explica partiendo del concepto de crisis psicosocial como un factor fundamental en la búsqueda y formación de la identidad. En todas las etapas se produce una crisis, en la cual la persona tiene que superar la tarea correspondiente a cada etapa. La confrontación a cada crisis produce un conflicto con dos resultados: si se resuelve, se construye una cualidad positiva de la personalidad y si no se resuelve correctamente, se convierte en una cualidad negativa dentro del yo.

En el ciclo vital existen ocho estadios del desarrollo que implican, cada uno de ellos, tensiones y conflictos, que el individuo debe superar adaptándose al ambiente y conservando su identidad. A continuación, presentamos en la tabla 1 los estadios del desarrollo de la identidad según Erikson. Estos conflictos y tensiones entre tendencias contradictorias son generadores de desarrollo positivo si se resuelven constructivamente, pero si el conflicto no es resuelto se integra una tendencia negativa en la identidad y se frena el desarrollo.

Tabla 1. Estadios del Desarrollo de la Identidad de Erikson

| Fase | Edad | Conflicto |
|--|--------------|-------------------------------------|
| 1. Reconocimiento mutuo | 0-24 meses | Confianza-Desconfianza |
| 2. Autonomía/voluntad de ser uno mismo | 2-3 años | Autonomía-Vergüenza y duda |
| 3. Iniciativa | 4-5 años | Iniciativa-Culpabilidad |
| 4. Competencia/determinación de tareas | 6-11 años | Habilidad-Inferioridad |
| 5. Crisis de identidad/adolescencia | 12-18 años | Identidad-Confusión de roles |
| 6. Intimidad | Joven adulto | Intimidad y solidaridad-Aislamiento |
| 7. Descendencia | Adulto | Perpetuación-Estancamiento |
| 8. Transcendencia | Edad madura | Integridad-Desesperación |

Fuente: adaptado de Cloutier (1996)

Como observamos en la tabla, esta teoría propone una perspectiva completa de la vida en la que la adolescencia (quinta etapa) tiene una tarea crucial y es la de preparar al adulto definiendo su identidad. En esta etapa, el desarrollo de la identidad tiene lugar cuando los adolescentes asumen los compromisos que la definen y que les conducirán a la vida adulta. Estos compromisos comprenden la toma de decisiones académicas, la elección de un conjunto significativo de valores filosóficos por los que vivir y la satisfacción de las formas de expresión del rol sexual.

En el proceso de búsqueda de identidad, los adolescentes prueban distintos "yos" en diferentes situaciones. Por ejemplo, actúan de una forma en casa, de otra con los amigos y de una tercera en el colegio o en el trabajo. Cuando se solapan dos situaciones puede producirse una sensación de malestar que a menudo se resuelve con una remodelación y unificación de los roles que desemboca en una concepción segura y cómoda de la propia personalidad: la identidad. Desde esta teoría, el crecimiento, la maduración y la identidad se forman a través del afrontamiento de los problemas que le rodean. En la etapa de la adolescencia, se experimenta una crisis debido a los numerosos cambios y, en consecuencia, es normal que el adolescente muestre cierto grado de desorganización y confusión, ya que debe lograr establecer su identidad definiendo aspectos claves de sí mismo y de su relación con el ambiente.

Las tareas evolutivas constituyen habilidades, conocimiento, funciones y actitudes que los individuos tienen que adquirir en determinados momentos de su vida para funcionar de forma efectiva como personas maduras. Havighurst (1972) señala como tareas evolutivas principales en la adolescencia las siguientes: formar relaciones más maduras con gente de su edad y de ambos sexos; lograr un papel social masculino o femenino; aceptar la constitución física propia; lograr la independencia emocional de

los padres y de otros adultos; prepararse para el matrimonio, la vida familiar y el trabajo, adquirir un sistema de normas personales que guíen el comportamiento, desarrollar inteligencia social, que incluye ser consciente de las necesidades humanas y estar motivado a ayudar a otros a lograr sus metas, ser capaz de manejar el éxito y el fracaso y desarrollar destrezas conceptuales para resolver problemas.

Para Erikson (1968), el desarrollo de la identidad en el adolescente depende de la evolución de tres componentes: (a) *integridad*, la emergencia de un sentimiento de unidad interior que integra la conducta en un todo coherente; (b) *continuidad*, la adquisición de un sentimiento de continuidad temporal enlazando pasado, presente y futuro y que conduce al adolescente a tomar conciencia de seguir una trayectoria de vida que tiene un sentido y una dirección; (c) *interactividad*, la interacción con las personas importantes del ambiente que guía las elecciones.

3.1.4. Teoría Cognitiva

Esta teoría analiza el proceso de construcción del conocimiento en el adolescente desde los postulados de Jean Piaget (1972), uno de los autores más influyentes en el estudio del desarrollo cognitivo. Para este autor, la adolescencia es el resultado de la interacción entre factores sociales e individuales. Además, y en estrecha relación con la visión de la adolescencia, Piaget concibe la inteligencia como una forma de adaptación particular del organismo: existe una interacción entre el sujeto y el medio en la búsqueda de un equilibrio entre la información ambiental y las adaptaciones intelectuales del sujeto.

A lo largo del desarrollo y como fruto de experiencias concretas, el pensamiento se organiza en estructuras cada vez más complejas con el fin de aprehender la realidad. En la tabla 2 se presenta un resumen de los estadios del desarrollo cognitivo según Piaget. Como podemos observar, desde esta teoría se distinguen cuatro períodos en la evolución: sensorio motor; preoperatorio; operatorio concreto y operatorio formal o abstracto. La adolescencia se ubica en el período de operaciones formales o abstractas, en el cual, el pensamiento alcanza su madurez, ya que es capaz de elaborar juicios, razonamientos, plantear interrogantes y solucionar problemas. En teoría un adolescente debiera poder elaborar los procesos señalados, pero en la realidad estos dependen de la relación del sujeto con el entorno (Lehalle, 1995).

Tabla 2. Fases del Desarrollo Cognitivo según Piaget

| Edad | Estadio | Características |
|-----------|---|-----------------------------------|
| 0-12 años | <i>Periodo Sensorio-motriz</i> | Acción del "aquí y ahora" |
| 2-7 años | <i>Periodo Pre-operatorio</i> | Pensamiento simbólico e intuitivo |
| 7-12 años | <i>Periodo Operatorio Concreto</i> | Operaciones mentales |
| + 12 años | <i>Periodo Operatorio Formales o abstractos</i> | Pensamiento hipotético deductivo |

Fuente: Piaget (1972)

Piaget concibe la adolescencia como la última etapa en la construcción de las operaciones formales. Esto implica que el adolescente es capaz de razonar mediante el pensamiento hipotético-deductivo, es decir, a partir de hipótesis enunciadas verbalmente, independientemente del contenido de los enunciados y sin necesidad de manipular objetos concretos. En el ámbito del razonamiento inductivo, mientras que el niño "concreto" manipula lo real para producir efectos, el adolescente "formal" reflexiona y hace el inventario de las hipótesis posibles más allá de los hechos inmediatamente representables, y ya no está limitado por el manejo de lo real, directa y concretamente accesible.

Sin embargo, el dominio del razonamiento hipotético-deductivo que corresponde al final del desarrollo del pensamiento formal, no es alcanzado por el conjunto de los adolescentes y ni siquiera de los adultos. Numerosos jóvenes que han alcanzado un nivel elevado en el razonamiento formal todavía afrontan situaciones nuevas de forma intuitiva, progresando lentamente hacia una organización sistemática del pensamiento (Cloutier, 1996). También se ha cuestionado la universalidad de las estructuras cognitivas de Piaget y la generalización del estado formal. En esta línea, Claes (1991) ha señalado que es necesario introducir en el análisis el rol del ambiente social y de la experiencia adquirida, principalmente en la escuela, por tener un impacto en el desarrollo de las estructuras cognitivas formales. Además, los procesos implicados en el aprendizaje de operaciones formales difieren según las modalidades de entrenamiento y de evaluación.

3.1.5. Teoría del Aprendizaje Social-Cognitivo

Las teorías del Aprendizaje Social analizan los cambios en la conducta del sujeto en una determinada edad, originados por alteraciones de la instrucción social y por

principal representante de esta teoría es el psicólogo canadiense Albert Bandura (1977), que analiza las relaciones entre los factores sociales y ambientales, y su influencia sobre la conducta. Este autor, resalta la importancia del aprendizaje por observación, cuando el sujeto observa los comportamientos que se presentan y las consecuencias positivas o negativas, de dicho comportamiento, hace que este comportamiento se presente en el futuro. En el caso de los adolescentes, sus actitudes dependen de lo que haya experimentado en la familia, con los amigos, en el grupo social, en los medios de comunicación o en figuras importantes para él. La teoría del aprendizaje social muestra la importancia del ambiente como un factor determinante para el desarrollo de sus actitudes.

3.2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS DEL CICLO VITAL

La perspectiva del ciclo vital, de carácter interdisciplinar, incluye teorías que proporcionan un marco que ayuda a comprender las relaciones de los adolescentes y los contextos de desarrollo. La edad no funciona como una variable que marca el desarrollo, sino como una mera variable indicadora. La adolescencia se percibe como un producto del desarrollo del niño y como un precursor del desarrollo del adulto. No es un período aislado de la vida sino una parte importante en el continuo del ciclo vital.

3.2.1. Modelo Ecológico del Desarrollo Humano

El modelo ecológico del desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner (1979) considera el desarrollo como un cambio perdurable en el modo en el que la persona percibe el ambiente que le rodea (su ambiente ecológico) y se relaciona con éste. En consecuencia, en este modelo se destaca la importancia del análisis de los ambientes en los que nos desarrollamos. El postulado básico del modelo ecológico es que el desarrollo humano supone la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo en proceso de desarrollo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que esa persona vive. Esta acomodación mutua se va produciendo a través de un proceso continuo que también se ve afectado por las relaciones entre los distintos entornos en los que participa el individuo y los contextos más amplios en los que se enmarcan los entornos inmediatos.

Según Bronfenbrenner (1979), el modelo ecológico implica que, lejos de considerar al individuo como un ente pasivo que recibe la influencia del ambiente, el individuo es una entidad en desarrollo y dinámica, que se implica y modifica el medio

en el que vive. Por tanto, la acomodación mutua entre el ambiente y la persona, surge a través de una relación bidireccional: recíproca. Además, el concepto de "ambiente" propuesto en este modelo es complejo, ya que se extiende más allá del entorno inmediato para abarcar las interconexiones entre distintos entornos y las influencias que sobre ellos se ejercen desde entornos más amplios. Por ello, el ambiente ecológico se concibe como una disposición seriada de estructuras concéntricas, en la que cada una está contenida en la siguiente. La teoría del desarrollo ecológico establece cuatro niveles o sistemas que opera de forma conjunta para afectar directa e indirectamente sobre el desarrollo del adolescente: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema (Ver figura 1).

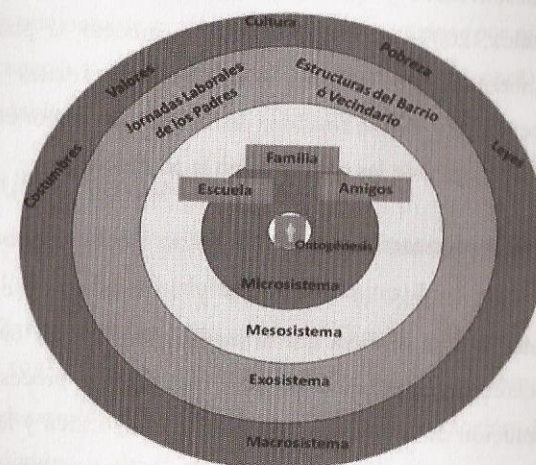


Figura 1. Modelo Ecológico de Desarrollo Humano Bronfenbrenner (1979)

El microsistema hace referencia al el ámbito más próximo del individuo e incluye a aquellas personas con las que el adolescente tiene contacto inmediato y que influyen en él, como la familia, escuela y amigos. El mesosistema, se refiere a las interacciones entre los distintos microsistemas, por ejemplo, cuando los padres coordinan sus esfuerzos con los docentes para educar a los niños. El exosistema, incluye contextos en los que el adolescente no tiene un papel activo como participante, aunque sí influyen en él, por ejemplo las altas jornadas laborales de los padres, como las estructuras del barrio o la comunidad en la que vive. Por último, el macrosistema, comprende las ideologías, actitudes, la moralidad, las costumbres y las leyes de una

cultura particular que influyen en el individuo, como los valores culturales y políticos de una sociedad, los modelos económicos y condiciones sociales.

A modo de síntesis, desde el punto de vista del modelo ecológico, la evolución del adolescente se entiende como un proceso de diferenciación progresiva de las actividades que éste realiza, de su rol y de las interacciones que mantiene con su entorno, empezando por los padres y los iguales. De acuerdo con estas ideas, al analizar el desarrollo del adolescente, no podemos analizar su comportamiento de forma aislada, como fruto exclusivo de su maduración, sino como una conducta vinculada con el ambiente en el que el adolescente se desarrolla (Fuertes y Palmero, 1998). De ahí la importancia de estudiar el desarrollo del adolescente desde los diversos escenarios en los cuales se desenvuelve y que están en constante interrelación (Sánchez-Sosa y Villarreal-González, 2009). Además, desde este modelo se plantea la necesidad de implementar modelos que integren variables contextuales (familia, escuela y comunidad) y personales, con la finalidad de obtener una mayor capacidad heurística en la explicación psicológica de las conductas en la adolescencia.

3.3.2. Modelo Biopsicosocial

Desde este modelo el desarrollo y el comportamiento humano se dan simultáneamente. Así, se observa que la maduración física y biológica, incluyendo el desarrollo del cerebro y del sistema nervioso central, y los procesos socio-cognitivos, la habilidad de solución de problemas, la capacidad lingüística y las habilidades espacio-visuales se producen en la adolescencia (Brooks-Gunn y Reiter, 1990; Harter, 1990). Estos cambios evolutivos van acompañados por cambios en la naturaleza de los contextos sociales en los que el adolescente se desenvuelve, así como en los roles socialmente definidos que el adolescente debe desempeñar en estos contextos (Brown, 1990; Entwisle, 1990; Furstenberg, 1990). El reconocimiento de la interrelación entre estos aspectos del desarrollo caracteriza los recientes modelos biopsicosociales del desarrollo del adolescente (Brooks-Gunn, 1990; Buchanan y cols., 1992; Crockett y Petersen, 1993; Lerner y Mulken, 1990).

3.3.3. Ciencia Comportamental del Desarrollo

Este modelo supone un acercamiento interdisciplinario al estudio del desarrollo del adolescente que considera múltiples niveles de funcionamiento y análisis. El modelo de ciencia comportamental del desarrollo propuesto por Jessor (1991, 1992, 1993; Jessor y

cols., 1991) supone el abandono de modelos psicológicos tradicionales, y de una epistemología estrictamente positivista (Jessor, 1993). Las distintas disciplinas científicas desarrolladas en sociología, antropología, psiquiatría infantil, pediatría, criminología, demografía y educación pueden todas participar en una psicología de la adolescencia.

Además de integrar las distintas disciplinas científicas tradicionales, la ciencia comportamental del desarrollo también puede integrar la investigación básica y la aplicada. La ciencia comportamental del desarrollo considera central el concepto de interrelación. Por ejemplo, la investigación ha reconocido que el impacto de distintos contextos sociales es interdependiente. Además, reconoce la interrelación de los resultados del desarrollo, tanto saludables como desajustados. Esto ha sido observado en la interrelación de un conjunto de problemas comportamentales (por ejemplo, consumo de sustancias, delincuencia y conducción bajo los efectos del alcohol) que reflejan un estilo de vida no saludable.

3.3.4. Modelos de Ajuste Persona-Contexto

Una tercera perspectiva del ciclo vital del adolescente se puede encontrar en la conceptualización del desarrollo del adolescente como una función del ajuste entre las características del individuo y del entorno ambiental (Eccles y Midgley, 1989; Eccles y cols., 1993; Lerner, 1985; Lerner y Tubman, 1989; Windle y Lerner, 1986). Este modelo considera el desarrollo del adolescente como una interacción dinámica de las características del individuo y de su entorno. Los adolescentes provocan diferentes reacciones de su entorno como resultado de sus características físicas y comportamentales y los contextos contribuyen al desarrollo individual a través del feedback que proporcionan al adolescente. La calidad de esta retroalimentación depende del grado de ajuste entre las características del individuo y las expectativas, valores y preferencias del contexto social. El desarrollo problemático deriva de un desajuste entre las necesidades del desarrollo de los adolescentes y las oportunidades que les proporcionan sus contextos sociales (Eccles y cols., 1993).

Un desajuste puede darse en forma de expectativas o demandas del entorno que exceden las capacidades evolutivas del individuo. Algunas demandas que cambian las oportunidades adaptativas actuales pueden proporcionar un estímulo y oportunidad para el desarrollo de nuevas competencias, mientras otras demandas pueden superar las capacidades del adolescente y pueden provocar altos niveles de estrés y desorden.

Además, los desajustes entre las demandas del entorno y las capacidades adaptativas del individuo pueden mostrar diferentes efectos a corto y largo plazo (Compas y cols., 1995). El modelo de ajuste persona-entorno se incrementa en complejidad al reconocer que puede haber variabilidad en el grado de ajuste entre un adolescente y los múltiples contextos en los cuales el adolescente se desarrolla por ejemplo, familia, escuela, grupo de iguales, (Eccles y cols., 1993). En el siguiente epígrafe analizaremos los cambios y transformaciones que suceden en la adolescencia en los ámbitos físico, psicológico y social.

4. CAMBIOS Y TRANSFORMACIONES EN LA ADOLESCENCIA

La adolescencia y los cambios asociados con este periodo se analizan habitualmente diferenciando tres niveles interrelacionados: el fisiológico, el psicológico y el social. Con relación a los cambios fisiológicos, se produce el desarrollo completo de los órganos genitales y transformaciones físicas tales como el crecimiento del vello, el cambio en el tono de la voz de los chicos, etc. Entre los cambios psicológicos, cabe destacar el desarrollo del pensamiento abstracto, del razonamiento moral y de un sistema de valores propio. Asimismo, los adolescentes desean saber quiénes son, cómo son y cómo se definen en las distintas áreas que constituyen su identidad. Además, en esta etapa se modifican y conforman las dimensiones del autoconcepto que configuran la auto-imagen global.

Por último, en el ámbito social, la adolescencia implica cierto distanciamiento del contexto familiar, al tiempo que se otorga una importancia creciente al grupo de amigos. Este alejamiento no supone necesariamente un conflicto entre los valores de la familia y los de los amigos. Al contrario, parece existir un alto grado de coincidencia entre los valores de la familia y los del grupo de iguales. Los adolescentes parecen encontrar en estos grupos unos valores semejantes a los suyos, la confirmación de su identidad, la posibilidad de explorar nuevas relaciones sociales, y el apoyo y comprensión de otras personas que están atravesando una etapa evolutiva similar a la suya.

A continuación, profundizaremos en la descripción de los cambios bio-psico-sociales que acontecen en la adolescencia, haciendo especial hincapié en sus posibles efectos en la conducta, cognición, afectividad y relaciones sociales del adolescente.

4.1. CAMBIOS BIOLÓGICOS

En la adolescencia se suceden una serie de cambios biológicos, que se inician en la pubertad, más específicamente, entre los ocho y 13 años de edad en las niñas y entre los 10 y 15 años en los niños. Esto puede ayudar a explicar por qué, pese a tener la misma edad cronológica, algunos adolescentes siguen pareciendo niños mientras que otros parecen más adultos. Una de las primeras señales de pubertad es el crecimiento de vello donde no había anteriormente. Los niños y las niñas notan que les ha comenzado a crecer vello debajo de los brazos en las axilas y en el pubis (alrededor del área de los órganos genitales). Al principio el vello es claro y escaso, pero después, se torna es más largo, más espeso, más rizado y más oscuro.

También, a los niños les comienza a crecer la barba y el bigote, presentan erecciones nocturnas espontáneas, y la modificación del tono de voz alternando los graves y los agudos involuntariamente. En las mujeres, se presenta el crecimiento de los senos, la aparición de la menstruación regular, el ensanchamiento de caderas y la aparición del vello púbico y axilar. Estos cambios, conocidos como caracteres sexuales secundarios, constituyen un indicador de que el sujeto está dotado biológicamente para el ejercicio de su sexualidad, aunque, desde la cultural predominante, carece de la madurez psicológica, cultural y social, apropiada, para el ejercicio pleno de esta función.

Consideramos que merece una mención especial señalar el papel que desempeña la sexualidad durante la etapa de maduración del adolescente. Para muchos de ellos, la actividad sexual es una experiencia generadora de autonomía, sentimiento de identidad, de autovaloración como persona atractiva y de toma de conciencia de su capacidad para la relación con otros. Pero por desgracia, en muchas ocasiones, las mentes de los adolescentes no están preparadas para la actividad sexual, a diferencia de sus cuerpos, por lo que pueden surgir algunos problemas graves (Fierro, 1998). Una posible solución para que los adolescentes tomen decisiones más racionales acerca de sus actividades sexuales es que los padres se involucren y hablen con naturalidad del tema, para así brindar una correcta información acerca de la sexualidad y tratar de prevenir los problemas que pueden surgir por una incorrecta información muchas veces proveniente de otros agentes sociales, o por una ausencia de ella (Surfís, 2001).

Finalmente, cabe señalar que distintos estudios han asociado los cambios físicos de la pubertad a una mayor activación, excitabilidad y 'arousal' que puede tener

consecuencias emocionales como un mayor ánimo depresivo en chicas (Buchanan, Eccles y Becker, 1992) y conductuales como la agresividad y la dominación en chicos (Inoff-Germain, Arnold, Nottelmann, Susman, Cutler y Chrousos, 1988; Udry y Talbert, 1988). Sin embargo, tales asociaciones entre cambios hormonales, humor y conducta no han sido consistentes y la investigación relacionada suele ofrecer resultados débiles y contradictorios (Alsaker, 1995). Debemos tener en cuenta que existen distintos factores, físicos, sociales y culturales, que pueden influir en el inicio y desarrollo de los cambios físicos en la pubertad: un nivel económico alto, un estilo de vida saludable y el bienestar psicosomático parecen promover un adelantamiento de la pubertad, mientras que las enfermedades crónicas, el estrés, y la actividad deportiva intensa parecen retardarla. Un ejemplo interesante es la evolución del crecimiento del organismo a lo largo de los siglos, donde el aumento progresivo de la talla y el peso de la población, así como una menarquia más precoz, han estado ligados a la mejora de las condiciones sanitarias y de nutrición.

El desarrollo biológico que acontece en la adolescencia tiene unas importantes implicaciones sociales. Así, el impacto evolutivo de los cambios hormonales que hemos comentado en la conducta y la emoción está en parte mediado por las respuestas que los cambios puberales elicitán de los otros (familia, amigos y profesores) en el contexto social. Parece que el comienzo temprano o tardío de la pubertad en relación con el momento en que se produce este evento para el grupo de iguales es un importante predictor del ajuste conductual y emocional (Graber, Brooks-Gunn y Warren 1995; Nottelmann y cols., 1987; Petersen, Sarigiani y Kennedy, 1991; Stattin y Magnusson, 1990).

4.2. CAMBIOS PSICOLÓGICOS

El crecimiento del cuerpo y la maduración de las características sexuales secundarias no son los únicos acontecimientos que marcan el periodo de la adolescencia. La actividad cognitiva y psicológica del adolescente también sufre una reestructuración importante: se desarrollan nuevas formas de pensamiento y de razonamiento moral, se estructura un sistema de valores propio, se explora la identidad y se diversifican valoraciones de uno mismo.

El pensamiento formal permite desarrollar otros dos tipos de pensamiento en los adolescentes: la metacognición y la cognición social. La metacognición, capacidad para pensar sobre los propios pensamientos, implica no sólo inferir reglas a partir de

observaciones, sino también reflexionar sobre estas reglas para elaborar otras nuevas. La conciencia sobre el propio pensamiento tiene repercusiones en la memoria, la comunicación y la introspección (reflexión sobre los propios sentimientos, percepciones, etc.). La cognición social, capacidad para pensar en los pensamientos de los demás, permite comprender el punto de vista de los otros, sus sentimientos y actitudes. Es decir, los niños poseen la sensibilidad de sentir las emociones de los otros pero no son capaces de prever sus sentimientos y pensamientos en diferentes contextos. Sin embargo, los adolescentes son capaces de reflexionar sobre los pensamientos de los demás, así como sobre sus relaciones interpersonales.

4.3. CAMBIOS SOCIALES

La adolescencia se caracteriza también por los importantes cambios que ocurren en el universo social y relacional del sujeto. En este ámbito destacamos las relaciones familiares (con padres y hermanos) y las relaciones con el grupo de iguales.

4.3.1. Las Relaciones con los Padres y Hermanos

El adolescente crea nuevas relaciones de amistad en su mundo social y, paralelamente, se distancia de las relaciones con sus padres y hermanos. Sin embargo, aunque la influencia de los padres ya no es tan importante como en la infancia, la familia tiene todavía un rol primordial en la adolescencia. Los padres, tanto en infancia como en la adolescencia, son agentes de socialización fundamentales y median a través de los cuales los hijos aprenden las reglas, normas y conductas aceptables en la sociedad. Desde el punto de vista del modelo ecológico, la importancia del sistema familiar a lo largo del desarrollo de una persona reside en que se trata del más y más inmediato contexto de desarrollo (Bronfenbrenner, 1979). Más aún, la familia es el "procesador central" donde tienen lugar experiencias concretas de desarrollo pero también se organizan, y traducen e interpretan las acaecidas en otros contextos significativos como la escuela, los iguales o la comunidad.

Tradicionalmente, se ha hablado de la "inevitable confrontación" entre padres e hijos adolescentes. Sin embargo, aunque las relaciones padre-hijos se transforman de forma considerable durante la adolescencia, estos cambios no se acompañan ni por una ruptura de los lazos emocionales ni por una desvinculación familiar marcada (Youniss y Smollar, 1985). La evolución de las relaciones familiares en este periodo se caracteriza por la continuidad de las funciones esenciales ejercidas por los padres y, a su vez, el

cambio de los modos de interacción. Se produce una disminución de la asimetría en las relaciones padres-hijos, el acceso del joven a una cierta autonomía y el reconocimiento mutuo del estatus. La autoridad unilateral se va sustituyendo por la reciprocidad y la negociación cooperativa y el joven, al mismo tiempo que va reconociendo sus propios límites, descubre los de sus padres. Para que todo esto ocurra, es necesario que tenga lugar una buena comunicación en el seno de la familia de manera que facilite la comprensión mutua (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001).

Con respecto a las relaciones con los hermanos, parece que éstas implican más aspectos positivos que negativos durante la adolescencia. Según Cloutier (1996), la mayoría de los hijos únicos desearían tener hermanos y los que los tienen dicen estar satisfechos y orgullosos de ellos. Sin embargo, las relaciones con los hermanos durante la adolescencia constituyen una paradoja: por un lado, destacan los aspectos positivos tales como realizar actividades comunes, la proximidad afectiva, la cooperación, la solidaridad y el apoyo. Por otro lado, son una fuente muy importante de conflictos, a menudo violentos y cargados de emoción, sobre todo en los primeros años de la adolescencia. A medida que pasan los años, la frecuencia e intensidad de los conflictos van disminuyendo y las relaciones entre los hermanos llegan a ser más positivas e igualitarias (Furman y Buhrmester, 1985).

4.3.2. Las Relaciones con los Iguales

El grupo de amigos está constituido por iguales que no tienen por qué ser necesariamente de la misma edad. La característica que mejor define al grupo de pares es que suelen estar en el mismo nivel o en fases similares de desarrollo o madurez social, emocional y cognitivo. Los amigos no se consideran solamente compañeros de clase o de alguna actividad, sino jóvenes psicológicamente similares a quienes se les pueden confiar sus secretos. Es así como a través de los procesos de interacción con los demás, el grupo de amigos adquiere una especial relevancia, ellos sirven de prototipo para sus futuras relaciones en la edad adulta (Sanz de Acedo, Ugarte y Lumbreras, 2003).

También, tener amigos se considera un importante logro social puesto que implica que el joven posee habilidades sociales y una correcta adaptación. Así, Oliveros (2001) destaca que: 1) los jóvenes con trastornos psicológicos tienen un menor número de amistades que sus iguales sin problemas y que éstas son menos estables y; 2) los jóvenes con trastornos psicológicos tienen más amigos, presentan mayores niveles

de autoestima y obtienen mejores rendimientos académicos. Por lo tanto, los jóvenes con escasas o nulas habilidades sociales, corren el riesgo de no gustar a sus compañeros y en consecuencia ser rechazados o aislados. Así pues, esta situación puede ser una fuente de problemas que conviene tener en cuenta y vigilar en los adolescentes.

Lo que parece indudable es que el grupo de compañeros, así como la amistad más íntima con otra persona, constituyen una de las experiencias adolescentes más decisivas y cumple una función importante de apoyo psicológico. El grupo se convierte ahora en la institución socializadora por antonomasia ya que, entre otras cosas, ofrecen apoyo emocional, recursos para solucionar problemas y obtener conocimientos, ayudan a adquirir habilidades sociales básicas y son de gran ayuda cuando la situación con la familia no es muy buena (Carles, 2001). A través de la interacción social surgen procesos sociales como la comparación social. La mayoría de los adolescentes se comparan con otros adolescentes y con modelos que aparecen en los medios de comunicación para valorar su aspecto físico, su rendimiento académico o sus gustos. En este proceso de comparación, el adolescente suele centrarse en aquellas cualidades propias que considera más importantes, o que son altamente valoradas en una situación social determinada, y, a continuación, compara estas cualidades con las de las personas implicadas en dicha situación. Es con sus compañeros con los que el adolescente forma y desarrolla su propia identidad, y un fuerte conformismo respecto al grupo, en forma de un gran acatamiento de los gustos, modas y estilos vigentes (Fierro, 1998).

4.3.3. Relaciones con Otros Familiares y Adultos Significativos

Recientemente se ha podido observar un creciente interés por el estudio de las relaciones con otras personas del entorno social tales como la familia extensa y otros adultos no emparentados. Este interés se manifiesta en la importancia que tiene para los adolescentes poder contar con otros adultos pertenecientes a la familia extensa o a la comunidad, ya que estas personas contribuyen positivamente a su desarrollo en un periodo marcado por el distanciamiento progresivo de los padres (Scales y Gibbons, 1996). Respecto a los miembros de la familia extensa, un gran número de adolescentes señalan a los abuelos, tíos y tías como personas significativas que tienen una influencia en sus vidas.

En relación con los adultos no emparentados, los adolescentes consideran que también son personas influyentes en algún aspecto de sus vidas. Generalmente se trata de entrenadores deportivos, vecinos, padres de amigos, líderes de movimientos

juveniles o miembros del clero (Scales y Gibbons, 1996). Las funciones ejercidas por estos adultos suelen relacionarse con el rol de "mentor", ya que las características que se les asigna se relacionan con las ideas de educador, guía o modelo, con una nítida influencia en la socialización del joven. Normalmente, sus relaciones giran en torno a actividades personales (hablar de las relaciones con la familia o los amigos) y culturales (intercambiar ideas sobre música, política o actualidad) (Hamilton y Darling, 1996). Los profesores son raramente seleccionados y además la frecuencia de esta elección disminuye a lo largo de los años de la adolescencia, posiblemente debido a su asociación con los aspectos más autoritarios de su función de docente. En la investigación psicológica, muchos de los trabajos que han evaluado la influencia de estos adultos distintos de los padres en el desarrollo adolescente, se han centrado en los efectos beneficiosos o de protección que el apoyo del adulto tiene en adolescentes en situación de riesgo, como por ejemplo en aquellos que viven en vecindarios o problemáticos o en comunidades con escasos vínculos de cohesión social.

RESUMEN

En este capítulo hemos examinado los principales aspectos de la adolescencia. En primer lugar, hemos visto la historia del concepto de adolescencia, tal como hoy lo conocemos. Es decir, la adolescencia, tal y como la conocemos, se ha ido construyendo socialmente en el siglo XX. Se ha analizado las diversas definiciones y etapas por las que atraviesa la adolescencia. Así, inicialmente, la investigación científica conceptualiza la adolescencia como un período tormentoso y estresante. Sin embargo, enfoques teóricos más recientes ponen el énfasis en la adolescencia un período de desarrollo positivo durante el cual la persona se enfrenta a un amplio rango de demandas, conflictos y oportunidades. Hemos hecho un repaso de las diversas perspectivas teóricas de la adolescencia: desde la perspectiva del desarrollo y la del ciclo vital. Finalmente hemos analizado a detalle los cambios y transformaciones que suceden en la adolescencia, como los cambios físicos y biológicos, psicológicos y sociales (relaciones con padres, hermanos, iguales, otros familiares y adultos significativos).

INFORMACIÓN RECOMENDADA

- ≡ Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). La asociación entre la calidad del clima familiar y del clima escolar percibido por el adolescente. *Infocop Online* (publicado Online, 20 de Abril 2009). http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2327
- ≡ Musitu, G., Buelga, S., Lila, M.S., y Cava, M.J. (2001). *Familia y Adolescencia*. Madrid: Síntesis: <http://www.uv.es/lisis/sofia/11%20Buelga.pdf>
- ≡ Villarreal-González, M. (2009). Un Modelo Estructural del Consumo de Drogas y Conducta Violenta en Adolescentes Escolarizados. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Nuevo León, México. <http://www.uv.es/lisis/gonzato/tesis-maelena.pdf>
- ≡ Villarreal-González, M., Sánchez-Sosa, J. y Musitu-Ochoa, G. (2010). The role of family communication and school adjustment in adolescent's violent behavior. En Frías-Armenta, M. y Corral-Verdugo, V. (2010). *Bio-Psycho-social perspectives on interpersonal violence*. Nova Publishers. http://www.novapublishers.com/catalog/product_info.php?products_id=12688

- Alsaker, F. D. (1995). Timing of puberty and reactions to pubertal changes. En M. Rutter (Ed.), *Psychosocial disturbances in young people: Challenges for prevention* (pp. 39-82). New York: Cambridge University Press.
- Alsaker, F. D. y Kroger, J. (2003). Autoconcepto, autoestima e identidad. *Adolescence: The European Perspective*. Brussels Psychology Press.
- Brooks-Gunn, J. y Reiter, E.O. (1990). The role of pubertal processes. En S. S. Feldman y G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Ariès, P. y Duby, G. (2000). *Historia de la vida privada*. Madrid: Taurus.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baltes, P. B., Reese, H. W. y Lipsitt, L. P. (1980). Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 31, 65-110.
- Brown, B. B. (1990). Peer groups and peer cultures. En S. S. Feldman y G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Buchanan, C. M., Eccles, J. S. y Becker, J. B. (1992). Are adolescents the victims of raging hormones: Evidence for activation effects of hormones on moods and behavior at adolescence. *Psychological Bulletin*, 111, 62-107.
- Buchanan, C. M. y Holmbeck, G. N. (1998). Measuring beliefs about adolescent personality and behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 607-627.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. (Ed. Cast., 1987: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós).
- Casco, F. J. (2003). *Ideas y representaciones sociales sobre la adolescencia*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Casco, F. J. y Oliva, A. (2005). Valores y expectativas sobre la adolescencia. Discrepancias entre padres, profesores, mayores y adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 28, 209-220.
- Charles, J. (2001). *Un adolescente en casa*. Barcelona: Debolsillo.
- Cicchelli, V. y Merico, M. (2005). Estudio del paso a la edad adulta de los italianos: Entre atravesar los umbrales de forma ordenada y la individualización de las trayectorias biográficas. *Revista de Estudios de Juventud*, 71, 69-81.
- Claes, M. (1991). *L'expérience adolescente*. Liège: Mardaga.
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence*. Boucherville (Québec): G. Morin.
- Coleman, J. C. y Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Coleman, J.C. (1980). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata, 1985.
- Compas, B. E., Hinden, B. R. y Gerhardt, C. A. (1995). Adolescent development: Pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 46, 265-293.
- Crockett, L. J. y Petersen, A. C. (1993). Adolescent development: health risks and opportunities for health behavior. En S. G. Millstein, A. C. Petersen y E. O. Nightingale (Eds.), *Promoting the health of adolescents: New directions for the Twenty-first century*. New York: Oxford University Press.
- Eccles, J. S. y Midgley, C. (1989). Stage/environment fit: developmentally appropriate classrooms for early adolescents. En R. E. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*. San Diego CA: Academic.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M. y Reuman, D. (1993). Development during adolescence: the impact of stage-environment fit on adolescents' experiences in schools and families. *American Psychology*, 48, 90-101.
- Entwisle, D. R. (1990). Schools and the adolescent. En S. S. Feldman y G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton. (Trad. cast., 1980: *Identidad Juventud y Crisis*. Madrid: Taurus).
- Fagan, T. K. (2000). Arnold Lucius Gesell. En Kazin, A. E., *Encyclopedia of Psychology*. Washington DC: American Psychological Association.
- Fierro, A. (1998). Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia. En M. Carrotero; J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Psicología Evolutiva. Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid: Alianza.
- Freud, S. (1905). *Tres ensayos 1905*. OC. T. VII. Buenos Aires: Amorrortu, 1976, p. 132.
- Freud, A. (1964). *La psicología del yo de Hartmann y la teoría del análisis de niños. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós, 1978.
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent Coping*. London: Routledge.
- Fuertes, J. y Palmero, O. (1998). Intervención temprana. En M.A. Verdugo (Dir.), *Personas con Discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI (2ª Ed.).
- Furstenberg, F. F. (1990). Coming on age in a changing family system. En S. S. Feldman y G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- García, F. y Musitu, G. (1999). *Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA.
- (1983). *The Self-Concept. Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.
- Gross, C. (1980). Learned helplessness in social situations. *Journal of personality social Psychology*, 39, 246-255.
- Brooks-Gunn, J. y Warren, M. (1995). Los antecedentes de edad de la menarquia: herencia, ambiente y eventos de vida de stressful. *El desarrollo del niño*, 66, 346-359.
- H. B. y Cooper, C. R. (1986). Individuation in family relationships. *Human Development*, 29, 101-108.
- (1991). *Adolescence*. New York: Appleton.
- (1990). Self and identity development. En S. S. Feldman y G. R. Elliot (Eds.): *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- (1990). Stress, coping, and adaptation within adolescence: Diversity and challenge. In Feldman, S.S. y Elliott, G.R. (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- (1948/1972). *Developmental tasks and education*. New York: McKay.
- G. Arnold, G. S., Nottelmann, E. D., Susman, E. J., Cutler Jr, G. B. y Chrousos, G. P. (1991). Relations between hormonal levels and observational measures of aggressive behavior of adolescents in family interactions. *Developmental Psychology*, 24, 129-139.
- Engeloni, E. y Charman, L. (1996). The measurement of conflict in parent-adolescent relationships. En L. Verhulst-Denave, y Kienhorst y C. Braet (Eds.), *Conflict and adjustment in adolescence*, p. 1-12. Leiden University: DSWO Press.
- (1991). Behavioral science: an emerging paradigm for social inquiry?. En R. Jessor (Ed.), *Advances in behavioral science: The Colorado lectures*. Boulder CO: Westview.
- (1992). Risk behavior in adolescence: a psychosocial framework for understanding and action. *Annual Review*, 13, 374-390.
- (2001). Successful adolescent development among youth in high-risk settings. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71, 117-136.
- Engel, J. B. y Fusia, F. (1991). *Beyond adolescence: Problem behavior and youth adult development*. New York: Cambridge University Press.
- Engel, J. B. (1969). Parental and peer influences on educational plans of adolescence. *Psychological Review*, 34 (2), 213-223.
- (1974). Continuities in childhood and adult moral development revisited. En P. Baltes y K. W. Schaie (Eds.), *Life span and developmental psychology: personality and socialization*. New York: Academic Press.
- (1993). *Psychologie des adolescents*. Paris: Puf.
- Engel, J. B. (1980). *Adolescent development: A life-span perspective*. New York: Hill Book Co.
- (1984). Adolescent maturational changes and psychosocial development. *Journal of Youth Adolescence*, 14, 355-372.
- Engel, J. B. (1989). Conceptual issues in studying continuity and discontinuity in human development across life. *Journal of Personality*, 57, 343-373.
- Engel, J. B. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- (1974). *Coming of age in Samoa*. New York: Mentor Book, New American Library.
- (1977). *Coming up in New Guinea*. New York: Mentor Book.
- (1983). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A conceptual taxonomy. *Psychological Review*, 100 (4), 674-701.
- Engel, J. J. y Kagan, J. (1982). *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México: Trilce.
- Engel, J. B., Lita, M. y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Engel, J. B., Estévez, E. y Villarreal-González, M. (2009). Problemas en la adolescencia: Alcohol y drogas. En Landero, R. y González, M. (Eds.), *Libro para padres y adolescentes: Guía de los estilos parentales y variables psicosociales en una muestra de padres y adolescentes*. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Engel, J. B. (1984). *The adolescent in the family*. London: Routledge.
- Engel, J. B., Susman, E., Inoff-Germain, G., Cutler, G., Loriaux, D. y Chrousos, G. (1987). Pubertal processes in early adolescence: relationships between adolescent adjustment and chronological age, pubertal status, and puberty-related serum hormone levels.
- (1991). Los problemas del adolescente normal. En C. Saldaña (Dir.), *Detección y prevención de los problemas del adolescente*. (pp. 19-39). Madrid: Pirámide.
- (1991). *Psicología dell'adolescenza*. Bologna: Il Mulino.

- Papalia, E. y Wendkos, D. (1989). *Psicología del desarrollo*. México: McGraw.
- Petersen, A., Sarigiani, P. y Kennedy, R. (1991). Adolescent depression: Why more girls? *Journal of Youth and Adolescence*, 20(2), 247-271.
- Petersen, A. y Ebata, A. (1984). Psychopathology of adolescence: does development play a role?. Comunicación presentada en la *Annual Convention of the American Psychological Association*.
- Philip, R. (2000). *Adolescencia, desarrollo y cultura*. Prentice Hall.
- Piaget, J. (1972). Intelectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, 1-12.
- Poole, M. E. (1983). *Youth: Expectations and Transitions*. Melbourne, Boston: Routledge y Kegan Paul.
- Pombeni, M. L. (1993). L'adolescente e y gruppi di coetanei. En A. Palmonari (Ed.); *Psicologia dell'adolescenza* (pp. 225-244). Bologna: Il Mulino.
- Powell, M. (1985). La psicología de la adolescencia. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Nueva York: Basic Books.
- Sameroff, A. (1975). Transactional models in early social relations. *Human Development*, 18, 65-79.
- Sánchez-Sosa, J. y Villarreal-González, M. (2009). El factor psicológico de los desordenes alimenticios: Una perspectiva de campo. *Revista Enseñanza e Investigación en Psicología*, Memoria en extenso. Número especial, 37-42
- Sanz de Acedo, M. Ugarte, D. y Lumbreras, M. (2002). *Metas, valores, personalidad y aptitudes de los adolescentes navarros*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra. Gobierno de Navarra.
- Schaie, K.W. y Willis, S.L. (2003). *Psicología de la edad adulta y la vejez*. Madrid. Pearson Educación.
- Stattin, H. y Magnusson, D. (1990). *Pubertal maturation in female development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Segond, P. (1999). La dimension familiale dans la délinquance des adolescents. *Bulletin de Psychologie*, 52 (5), 585-592.
- Steinberg, L., y Levine, A. (1997). *You and Your Adolescent: A Parent's Guide for Ages 10-20* (rev. Ed.) New York: HarperPerennial.
- Stern, M. y Zevon, M. A. (1990). Stress, coping, and family environment: the adolescent's response to naturally occurring stressors. *Journal of Adolescent Research*, 5, 290-305.
- Surís, J. (2001). *Un adolescente en casa*. Barcelona: Diana.
- Udry, J. R. y Talbert, L. M. (1988). Sex hormone effects on personality at puberty. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 291-295.
- Uriarte Arciniega, J. (2007). Autopercepción de la identidad en la transición a la edad adulta. *Revista de Psicodidáctica*, 12 (2), 279-292
- Villarreal, M. (2006). *Predictores en el consumo de alcohol en estudiantes de preparatoria*. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Nuevo León
- Windle, M. y Lerner, R. M. (1986). The "goodness of fit" model of temperament-context relations: interaction or correlation?. *New Directions on Child Development*, 31, 109-120.